

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS

**CARTOGRAFIAS DA TRANSEXUALIDADE: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E
OUTRAS TRAMAS**

**CURITIBA
2010**

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS

**CARTOGRAFIAS DA TRANSEXUALIDADE: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E
OUTRAS TRAMAS**

Dissertação apresentada ao Setor de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Rita de Assis César

**CURITIBA
2010**

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS

**CARTOGRAFIAS DA TRANSEXUALIDADE: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E
OUTRAS TRAMAS**

BANCA EXAMINADORA:

PROF^a. DRA. MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR
Universidade Federal do Paraná (Orientadora)

PROF^a. DRA. DENISE BERRUEZO PORTINARI
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
(Membro)

PROF^a. DRA. KATIA MARIA KÁSPER
Universidade Federal do Paraná (Membro)

AVALIAÇÃO:

APROVADA

(A banca ressalta a relevância máxima da temática abordada para a pesquisa em educação e salienta a consistência teórico-metodológica do presente trabalho).

*Dedico a todas as/os transexuais e travestis
vitimadas/os pela violência todos os dias,
às mulheres guerreiras da minha família
que contribuíram para que eu fosse essa mulher,
à minha mulher e,
muito especialmente, ao meu filho Raphael Augusto,
investimento e esperança de um mundo sem violência.*

AGRADECIMENTOS

À minha orixá protetora, guerreira e valente – Iansã – rainha dos ventos, intensas tempestades e suaves brisas que me guia e protege pelos caminhos da vida.

À Yá Gunã, por sua sabedoria, força e por ser um exemplo vivo de persistência e dedicação.

Sem egocentrismo: a mim, pela persistência, teimosia, entrega e superação.

À minha avó Elizabeth, fonte de sabedoria, que me ensinou muito e também teve humildade para me entender e aprender comigo.

À minha avó Luiza que, com sua simplicidade e história de vida mostrou-me como a sujeição pode ser perigosa.

À minha mãe Rosângela, mulher guerreira que me ensinou a ir mais longe, sempre acreditando e torcendo por minhas conquistas.

Ao meu irmão especial, Leonardo, por me ensinar que se pode viver com muito pouco em meio a várias limitações e ainda sorrir e ser feliz.

Ao meu filho Raphael Augusto, pela compreensão nos momentos em que não pude brincar porque precisava estudar e por ter me ensinado os sabores doces e amargos da maternidade. Ensinou-me também que a sensibilidade e a indignação perante as injustiças independem, muitas vezes, do saber sistematizado. Com seu olhar simples, evidencia todos os dias as possibilidades e os efeitos de uma educação não machista, não sexista, não lesbofóbica, não homofóbica, não transfóbica e antirracista.

À minha mulher, Léo Ribas, que me apoiou incondicionalmente ensinando-me o significado do amor e da cumplicidade em uma relação, e por ter acreditado quando nem mesmo eu acreditava. E também por entender os momentos nos quais precisei me dedicar à pesquisa.

Ao meu avô Augusto (*in memoriam*) e ao meu tio Marcos Antônio (*in memoriam*) que me ensinaram a importância de se ter caráter e de manter uma ética nas relações.

Às minhas tias Alzira, Arlete, Elaine, Luciane, Eloí e aos meus tios Nezinho, Neção, Nenê e Nael que mesmo longe torceram por mim.

Ao meu pai, que com a sua ausência também participou desse processo.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Rita de Assis César, por ter me acolhido e me guiado pelos caminhos da academia com maestria, ensinando-me o significado do que é tornar-se pesquisadora. Mostrou-me um mundo de possibilidades e de fazer desse acontecimento um ato de resistência e subversão.

À professora Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia que se dispôs a dialogar sobre a análise dos dados da pesquisa atuando de forma importante para a organização do capítulo metodológico dessa dissertação.

À banca de qualificação, composta pelas professoras Tânia Maria Baibich Faria e Roseli Boschilia, pelas valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Linha de Cultura, Escola e Ensino, por proporcionar uma formação de qualidade sobre a produção do conhecimento acadêmico.

Às entrevistadas e ao entrevistado da pesquisa e às participantes do grupo de discussão, que dividiram comigo suas experiências tornando esse trabalho viável e ensinando-me que é possível sorrir mesmo quando tudo conspira para que se chore. E que se é preciso chorar, que as lágrimas não sejam em vão, mas expressem uma *raiva histórica* e reverberem em luta contra o fascismo presente em nossa sociedade.

À minha amiga e irmã, Débora Oyayomi Cristina de Araujo, que sistematizou e fundamentou a minha indignação frente ao racismo, ensinando-me que podemos entrecruzar as dívidas históricas e lutar juntas frente às injustiças e à crueldade. E também pela disposição em corrigir esse texto em meio à turbulência de coisas a fazer. Sua competência e seu olhar atento foram imprescindíveis para a revisão desse trabalho.

Ao amigo Marco de Oliveira, a Megui, pela presença sempre questionadora, instigante, guerreira e doce, pelas conversas fiadas e teorizações. E por me ensinar também com competência sobre as articulações entre racismo e homofobia.

Às amigas Melissa Colbert Bello e Kátia Cristina Dias da Costa, por me ensinarem que é possível fazer amizades preciosas e contar com elas. E também pela contribuição essencial para esse trabalho.

À amiga Tânia Aparecida Lopes, pelas sábias e ponderadas palavras e atitudes de apoio, sempre que precisei.

Ao meu amigo e compadre Flávio Bagatim pela amizade e apoio ao longo da vida.

À equipe do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, Melissa Colbert Bello, Kátia Cristina Dias da Costa, Ricardo José Bóis e Patrícia Maria Rodrigues, pela compreensão e disposição em assumir as demandas profissionais com competência.

À Alayde Maria Pinto Digiovanni, amiga e Superintendente da Educação e Wagner Roberto do Amaral, amigo e Chefe do Departamento da Diversidade, pelo apoio e incentivo sempre que precisei.

Às companheiras da Liga Brasileira de Lésbicas, pelos ensinamentos sobre as possibilidades de militar sem se deixar domesticar.

Rafaelly: Você é uma trans que já nasceu operada.

Eu: Como assim?

*Rafaelly: Você se importa mais com a gente do que
muitas trans...**

* Conversa com Rafaelly Wiest na I Conferência Nacional LGBT. Brasília/DF, em 06/06/2008.

*Me elijo en muchos cuerpos, en la multiplicidad de mis deseos.
Renuncio a tener que elegirme género y sexo,
y a todas aquellas categorías que atan
la magia de mis placeres y deseos.*

Euforia Corporal**

** Disponible em: <http://euforiacorporal.blogspot.com/2009/01/poesia-porno-terrorista-queer.html>

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de análise as experiências transexuais na escola. A partir dessa perspectiva foi construído o problema de pesquisa, isto é, as narrativas produzidas por travestis e transexuais sobre seu processo de escolarização formal. A metodologia utilizada foi a cartografia, com o objetivo de elaborar um desenho, no sentido cartográfico, dos territórios subjetivos da transexualidade na escola. Essa carta-cartográfica foi produzida por meio de uma imersão nas teorizações de Michel Foucault, Thomas Laqueur, Gilles Deleuze, Judith Butler, Berenice Bento e Maria Rita de Assis César, entre outras/os. Também se propôs uma discussão bibliográfica sobre a construção da sociedade sexuada e generificada através de um referencial binário e heteronormativo; a respeito da performatividade dos gêneros; sobre a patologização da experiência transexual; sobre a escola; e sobre as narrativas elaboradas pelos sujeitos. As narrativas foram obtidas pela realização de seis entrevistas com mulheres transexuais, uma com um homem transexual de Curitiba e também por meio de um grupo de discussão com lideranças do Movimento Social de Travestis e Transexuais da Região Sul do Brasil. Para a análise dessas narrativas, fez-se necessário um estudo sobre as memórias e os processos de rememoração, esquecimento e silenciamento articulados para essa produção, além de uma aproximação das teorizações sobre memórias traumáticas. A partir das narrativas foram observados e analisados três atos performativos: Corpo e Identidade; A experiência escolar; Profissionalização. Em síntese, pode-se pensar que as experiências transexuais e travestis na escola são múltiplas e singulares e que as narrativas são produzidas performativamente, isto é, por meio de atos performativos das memórias dos sujeitos. Com isso, pode-se compreender que qualquer generalização que relacione transexualidade e escolarização formal pode ser perigosa.

Palavras-chave: Experiência transexual; Escola; Controle; Corpo; Cartografia.

ABSTRACT

This research had as its object of analysis transsexual experiences in school. From this perspective we built the research problem, the narratives produced by transvestites and transsexuals on the process of their formal schooling. The methodology employed was the concept of cartography, aiming at drawing a map of transsexual subjective territories in school. This cartographic-map was produced through the theorizations of Michel Foucault, Thomas Laqueur, Gilles Deleuze, Judith Butler, Berenice Bento and Maria Rita de Assis César, among others. The research also proposed an outline analysis of the literature on the construction of gendered and sexualized society through binary references and heteronormativity; on gender performativity; on the pathologizing of transgender experience; on the school, and on narratives produced by the subjects. These narratives were obtained through six interviews with female transsexuals, one with a male transsexual of Curitiba and also through a discussion with leaders of the Transvestite and Transgender Movement in Southern Brazil. For analyzing these narratives, it was necessary to study the question of memory and the processes of remembering, forgetting and silencing articulated to these narrative productions, as well as an approach to theorizing traumatic memories. Regarding these narratives, three performative acts were analyzed and discussed: Body and Identity; the schooling experience; professionalization. To summarize the argument, one should consider that transsexual and transvestite experiences at school are varied and unique and that their narratives are produced performatively, in other words, through the performative acts of the subjects' memories. Thus, one can understand that generalizations linking transsexuality and formal schooling may be dangerous.

Key-words: Transsexual experience; School; Control; Body; Cartography

LISTA DE SIGLAS

- ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- ADEH-Nostro Mundo – Associação em defesa dos Direitos Homossexuais da grande Florianópolis
- ANTRA – Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros
- APA – Associação Psiquiátrica Americana
- DSM – Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais
- GDE – Gênero e Diversidade na Escola
- GLBT – Gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais
- HBIGDA – Harry Benjamin Internacional Gender Dysphoria Association
- LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais
- NGDS – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- NRE – Núcleo Regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sobre as/os terroristas do gênero	14
Parte 1. A fabricação da pesquisa e a cartografia das experiências	21
1.1 Entrevistas individuais	29
1.2 Grupo de discussão	33
1.3 Fragmentos de vida dos corpos e identidades fora da norma	36
1.4 Perfil do grupo de discussão	50
Parte 2. Territórios da pesquisa e da transexualidade	52
2.1 Quando a diferença sexual passou a 'fazer a diferença'	53
2.2 O dispositivo da sexualidade e a invenção do sujeito homossexual	61
2.3 Os problemas 'de gênero' da transexualidade	67
2.4 O dispositivo da heterossexualidade	74
2.5 O dispositivo da transexualidade	81
Parte 3. Escola e transexualidade	87
3.1 A escola disciplinar	88
3.2 A pedagogia do controle	96
3.3 Escola, sexualidade e transexualidade	104
3.4 A pedagogia <i>Queer</i>	111
Parte 4. Entre as tramas e performances da memória	122
4.1 Para se pensar a experiência transexual	136
4.1.1 Primeiro Ato: Corpo e identidade	137
4.1.2 Segundo Ato: A experiência escolar	155
4.1.2.1 Cena um: Nome social x Nome civil	156
4.1.2.2 Cena dois: O uso do banheiro	162
4.1.2.3 Cena três: Nas aulas de Educação Física	164
4.1.2.4 Cena quatro: A relação com as/os professoras/es e funcionárias	167
4.1.2.5 Cena cinco: A relação com a instituição	170
4.1.2.6 Cena seis: As negociações necessárias	172
4.1.2.7 Cena sete: O abandono da escola	174
4.1.2.8 Cena oito: Retornar à escola	177
4.1.3 Terceiro Ato: A profissionalização	180
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	186
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	207

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sobre as/os terroristas do gênero

Agrado... 'Uma mulher autêntica!'

Cancelaram o espetáculo. Aos que quiserem será devolvido o ingresso. Mas aos que não tiverem o que fazer, e já estando no teatro, é uma pena saírem. Se ficarem, eu irei diverti-los com a história de minha vida. Adeus, sinto muito [aos que estão saindo]. Se ficarem aborrecidos, ronquem, assim: 'RRRRR'. Entenderei, sem ter meus sentimentos feridos. Sinceramente. Me chamam Agrado, porque toda a minha vida sempre tento agradar aos outros. Além de agradável, sou muito autêntica. Vejam que corpo! Feito à perfeição. Olhos amendoados: 80 mil. Nariz: 200 mil. Um desperdício, porque numa briga fiquei assim [mostra o desvio no nariz]. Sei que me dá personalidade, mas, se tivesse sabido, não teria mexido em nada. Continuando. Seios: dois, porque não sou nenhum monstro. Setenta mil cada, mas já estão amortizados. Silicone... ¾ Onde? [Grita um homem da platéia]. Lábios, testa, nas maçãs do rosto, quadris e bunda. O litro custa 100 mil. Calculem vocês, pois eu perdi a conta. Redução de mandíbula: 75 mil. Depilação completa a laser, porque a mulher também veio do macaco, tanto ou mais que homem. Sessenta mil por sessão. Depende dos pêlos de cada um. Em geral, duas a quatro sessões. Mas se você for uma diva flamenca, vai precisar de mais. Como eu estava dizendo, custa muito ser autêntica senhora. E, nessas coisas, não se deve economizar, porque se é mais autêntica quanto mais se parece com o que sonhou para si mesma¹ (Pedro Almodóvar, 1999).

Essa dissertação partiu de um problema do presente sobre a escola e a experiência transexual, isto é, a eminência da presença de travestis e transexuais nas escolas públicas reivindicando seu direito à educação. Segundo muitas/os delas/es, um direito negado no passado devido ao preconceito e à discriminação. Essa presença tem acontecido e vem desencadeado um mal estar, produzindo uma perturbação na instituição escolar.

Com isso, a investigação se aproximou de experiências como esta da personagem *Agrado*, de Pedro Almodóvar, que se produzem por meio de uma não domesticação da alteridade, assim como daquelas que, mesmo subvertendo a ordem binária do gênero, de alguma forma se encontram aprisionadas à

¹ *Tudo sobre minha mãe*, Pedro Almodóvar, 1999, Espanha, 101min. Nesse filme do diretor Pedro Almodóvar, *Agrado* é uma travesti que se torna assessora e amiga de uma atriz famosa. Por um problema com a namorada, a atriz não se apresenta e Agrado, ao justificar o cancelamento da peça, assume o palco e diz às pessoas que falará sobre sua vida.

normatização (Maria Rita de Assis CÉSAR², 2009b, p. 153). Contudo, todas essas experiências que transgridem as normas de gênero e transbordam o limite das definições de gênero, corpo e sexualidade, produzem, assim como Agrado, personagens muito autênticas/os.

Ao se apresentar como uma mulher muito autêntica, a personagem Agrado³ provoca um deslocamento e nos põe a pensar sobre o que significa um corpo autêntico e, ainda, a respeito de como se pode definir essa autenticidade. Por meio de um traçado singular, Agrado desenha e descreve seu corpo de mulher apresentando, uma a uma, as intervenções realizadas, as quais quantifica em relação ao preço pago e ao volume de silicone utilizado. Com essa fala, a travesti relata seus processos de autenticação. Em outro momento ela afirma ainda que pretende conservar seu pênis pois o considera muito útil e rentável como instrumento de trabalho, na sua atuação como prostituta. Agrado também se torna mãe ao assumir a criação do filho de outra travesti com uma freira que morre por complicações decorrentes da Aids⁴.

A fala de Agrado subverte as construções binárias de gênero, uma vez que materializa na descrição detalhada da fabricação do seu corpo autêntico, o que para alguns pode ser impensável, ou seja, como Agrado pode se considerar uma mulher autêntica se possui um pênis em um corpo alterado e construído como feminino?

Importa compreender que a personagem Agrado expressa essa autenticidade como a experiência de intervenção no próprio corpo em direção ao que sonhou para si mesma, ou seja, a fabricação do corpo feminino. De acordo com César (2008, p. 6): “[e]la se tornou autêntica, segundo sua própria fala, em relação ao desejado corpo de mulher, produzindo-se a si mesma”. Assim, Agrado

² Na primeira vez em que cito a autoria, apresentarei o nome e sobrenome das/dos autoras/es para identificar se a referência é a uma autora ou a um autor, por compreender que as mulheres foram invisibilizadas historicamente dos processos de produção do conhecimento.

³ Importantes análises sobre essa personagem podem ser encontradas em: MALUF, Sônia Weidner. Corporalidade e desejo: tudo sobre minha mãe e o gênero na margem. **Revista Estudos Feministas**. 2002, v.10, n.1, p. 143-153. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11633.pdf>>. Acesso em: 12/11/2009; LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte. Autêntica, 2004; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Quatro intervenções para uma pedagogia queer. In: **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 31ª Reunião da ANPED, 2008, Caxambu, MG. Anais, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4614--Int.pdf>>. Acesso em: 12/11/2009.

⁴ A grafia do termo Aids foi utilizada somente com a primeira letra maiúscula por ser uma demanda do movimento social de pessoas vivendo com a síndrome. Esse movimento ressignificou esse termo deslocando o foco da patologia para a pessoa, com vistas à humanização das relações sociais que envolvem esses sujeitos. De acordo com as lideranças, a doença não é a parte mais importante nesse contexto. O Ministério da Saúde também já utiliza essa grafia. Para mais, acessar: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=13&id=109>>. Acesso em: 12/06/2010.

operacionaliza uma afirmação pública do desenho do seu corpo pelo que ele é, ou seja, um corpo transformado, fabricado e construído pelo seu desejo (Sônia Weidner MALUF, 2002, p. 145-146).

É importante pensar também que na construção da personagem Agrado não há um desvelamento, isto é, não existe nada oculto que precise ser descoberto, conforme problematizou Michel Foucault (1988) em sua *História da Sexualidade* a respeito do sexo como expressão da verdade sobre o sujeito. Para Maluf (2002, p. 146):

Agrado não se transforma para ocultar uma identidade anterior e autêntica e mostrar outra, falsa mas que finge ser verdadeira. Quando lhe é dado o palco, ela apresenta o caráter fabricado de seu corpo. Ao romper com a oposição entre o falso e o verdadeiro, ela também rompe com outra oposição essencialista: natureza e antinatureza.

Agrado é uma travesti, e por construir seu corpo de uma forma autêntica na qual não se submete às rígidas normas do sistema corpo-sexo-gênero, é situada à margem das expressões hegemônicas esperadas para o feminino e o masculino (Guacira Lopes LOURO, 2003). Entretanto, com essa fabricação, a personagem descentra o centro, desnaturaliza o corpo biológico como expressão da verdade sobre o sujeito e ainda produz outra possibilidade de se construir como feminina. Assim, poder-se-ia pensar essa transformação do corpo de Agrado como uma performance de gênero realizada no e pelo corpo. Nessa performance, o gênero só existe na prática, ou seja, somente é possível mediante a sua materialização no corpo (Judith BUTLER, 2008), uma materialização da própria Agrado como sujeito, por meio da inscrição do seu desejo no corpo. Isto significa uma desterritorialização de um sujeito da margem com o objetivo de se tornar real e inteligível, tomando o conceito de Butler (2000; 2008). Para isso, é fundamental pensar o corpo como construído anteriormente ao próprio gênero. Para essa autora, “[...] [o] ‘corpo’ é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de ‘corpos’ que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca de seu gênero [...]” (BUTLER, 2008, p. 27, grifos da autora).

Assim é possível pensar o corpo fabricado de Agrado como uma experiência de construção. A partir dessa construção, pode-se questionar sobre as normas

regulatórias do gênero que, articuladas pelo biopoder (FOUCAULT, 1988), tomam também os corpos travestis e transexuais como alvo. Importa também pensar que para Agrado o que interessou contar foi o processo, a transformação, um corpo devir, a experiência de transformação e não os resultados. Isto é, o seio, o nariz, a bunda, etc... É o processo que lhe confere autenticidade.

Além disso, a fala de Agrado se refere também a um potencial investimento nessa produção de si, pois a autenticidade para ela se relaciona com uma maior proximidade com o sonho que sonhou para si mesma. Uma narrativa produzida por Thaís Prada, uma das entrevistadas dessa pesquisa, transexual não cirurgiada e, assim como Agrado, prostituta, evidencia um pensamento aproximado:

O problema da gente é que a gente ganha dinheiro todo dia e gasta dinheiro todo dia, então você tem que ganhar todo dia, porque todo dia você tem que ter uma roupa “escândalo” para ir para a rua, você tem que ter uma bolsa, um perfume, maquiagem e nada disso custa barato, né? Ser mulher não custa barato, realmente. Custa caro. (Thaís Prada, E)

Em outra análise, segundo César (2008), Agrado se define como uma terrorista do gênero. Para a autora:

Ao definir-se a si mesma Agrado de [sic] intitula uma ‘terrorista do gênero’. Assim, os/as nossas quatro ‘personagens-intervenções o/a são’, pois subvertem [sic] a ordem normalizada do gênero, do desejo, da família nuclear, das formas de maternidade e paternidade, cada um ou uma ao seu modo, todavia todos/as subvertendo os pressupostos da heterossexualidade compulsória, sendo terroristas da norma heterossexual. Nesse sentido, terrorista tem um sentido libertador e libertário, como [sic] é a personagem Agrado, que nos retira de um centro, ou de uma norma internalizada e naturalizada que é uma ordenação heterossexual do mundo e de uma lógica que contém simplesmente dois gêneros/sexos, o feminino e o masculino (CÉSAR, 2008, p. 6, grifo da autora).⁵

Ao se definir como terrorista do gênero, Agrado coloca-se como confortável na fronteira, pautando sua experiência pela ambiguidade, ou seja, ela não deseja ser uma mulher que nasceu com vagina ou uma mulher sem pênis. Ela provavelmente

⁵ A autora analisa quatro personagens. São elas/es: Brandon Teena – **Meninos não choram**, de Kimberly Peirce, 1999; Bree Osbourn – **Transamérica**, de Duncan Tucker, 2005; Agrado – **Tudo sobre minha mãe**, de Pedro Almodóvar, 1999, e Thomas Beatie, “o homem grávido” (CÉSAR, 2008).

não se submeterá a uma cirurgia para ser encaixada no que se espera para o corpo-gênero-feminino.

Outro personagem, o fotógrafo *drag king*⁶, Del LaGrace Volcano⁷, que se auto identificou durante vinte anos de sua vida como Della Grace, fotógrafa lésbica, também se auto define como um terrorista do gênero. Para ele:

Llevé los parámetros hasta lo que una lesbiana podía ser (o le estaba permitido ser) hasta [...] que me liberé en el “mar de las posibilidades”. Soy un terrorista del género [...] un terrorista del género es cualquiera que consciente e intencionadamente subvierte, desestabiliza y desafía el sistema de género binario... (VOLCANO, 2007).⁸

Em outra fala Del LaGrace Volcano passa a se intitular como abolicionista do gênero, sem, no entanto, abandonar a auto definição como terrorista do gênero. Para ele:

Como una variante de género de artista visual, accedo a las “tecnologías de género” con el objetivo de amplificar en vez de borrar los rasgos hermafroditas de mi cuerpo. Me llamo a mi misma, abolicionista del género, una terrorista del género a tiempo parcial, una mutación intencionada e intersexual por diseño (no por diagnóstico), para distinguir mi viaje del de miles de individuos intersexuales cuyos cuerpos ambiguos has sido mutilados y desfigurados en un intento de “normalización”. Creo en cruzar la línea tantas veces como me lleve construir un puente por el que todos podamos caminar através (VOLCANO, 2005).⁹

Assim como nas experiências de Agrado e Del LaGrace Volcano, importa considerar um movimento composto por coletivos de intersexuais, com uma participação menos expressiva, talvez, de travestis e transexuais pré e pós operadas/os que se auto intitulam terroristas do gênero, especialmente, na Espanha. A principal causa de luta empreendida por esse movimento consiste na negação dos

⁶ Para Eliane Borges Berutti (2003), Drag king são sujeitos que performam, isto é, encenam e, com isso, deslocam a masculinidade do corpo masculino. Para a autora: “[e]ste performer pode ser uma mulher heterossexual que assume uma persona masculina apenas para fazer o *show*, uma *butch* que encontra uma forma de expressar sua masculinidade, ou até mesmo um homem *gay*. Cumpre ressaltar que o *drag king* não limita sua existência ao palco. Ele pode fazer uso apenas do palco para existir como também, ao inverso, fazer uso do *drag* para existir” (BERUTTI, 2003, p. 55, grifos da autora). Para mais, consultar: BERUTTI, Eliane Borges. *Drag kings: brincando com os gêneros*. In: **Revista Gênero**. v. 4. n. 1. Niterói. p.55-63. 2º sem. 2003.

⁷ Também citado em: BENTO, Berenice. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006, p. 86.

⁸ Disponível em: <<http://bajoelsignodelibra.blogspot.com/2007/08/del-lagrace-volcano.html>>. Acesso em: 18/06/2010. Para mais, acessar: <<http://www.dellagracevolcano.com/projects.html>>. Acesso em: 18/06/2010.

⁹ Disponível em: <<http://www.dellagracevolcano.com/statement.html>>. Acesso em: 18/06/2010.

diagnósticos, na despatologização das experiências e na construção do próprio corpo conforme o desejo e em trânsito¹⁰.

Berenice Bento (2006) diferencia essas experiências das de transexualidade. Para a autora:

O que diferencia os transexuais das *drag kings* é que esses não reivindicam 'uma' identidade de gênero, mas a legitimidade dos trânsitos, inclusive corporais, entre os gêneros. Os hormônios, as cirurgias parciais ou totais das genitálias, o silicone, a maquiagem são utilizados pelos *drag kings* para construir intencionalmente paródias de gênero, para embaralhar fronteiras. O corpo é utilizado como manifesto, como um *locus* de produção de contra-discursos, de reinscrituras à ordem do gênero. As citações são descontextualizadas de um referencial biológico, são masculinidades sem homens (BENTO, 2006, p. 85, grifos da autora).

Essa dissertação possibilitou uma imersão nas experiências construídas pela ambiguidade e produzidas pela diferença, em especial a da transexualidade. A partir dessas experiências voltou seu olhar para a escola contemporânea, tomada como um empreendimento biopolítico (FOUCAULT, 2008a) para o controle de corpos e a produção de subjetividades. Nesse sentido, analisou também as relações entre a produção desses corpos transformados e a articulação dos processos de exclusão nas escolas.

A dissertação está composta por quatro partes. A primeira, intitulada *A fabricação da pesquisa e a cartografia das experiências transexuais*, possui um caráter metodológico e apresenta as trajetórias metodológicas para a realização da pesquisa. Justifica as escolhas teóricas e metodológicas, explicitando a bibliografia utilizada para os procedimentos de investigação, como também a forma de análise do material construído. Essa parte apresenta alguns fragmentos narrativos dos sujeitos entrevistados e um quadro descritivo sobre as participantes do grupo de discussão.

¹⁰ Em alguns *blogs* e *sites* espanhóis podem ser observadas muitas falas como, por exemplo: "[m]e desvío de lo céntrico a lo excéntrico, y viceversa. Tránsito territorios... tan transgredidles!! Desvarío, disiento y me revuelvo. "¿Que me contradigo a mí misma?, pues sí, me contradigo. Soy inmensa, contengo multitudes" W. Withman" (2007). Disponível em: <<http://heroinadeloperiferico.blogspot.com/>>. Acesso em: 18/06/2010. Para mais, acessar: <<http://pashb.wordpress.com/%c2%bfque-ves-cuando-me-ves/>>. Acesso em: 18/06/2010; <<http://euforiacorporal.blogspot.com/2009/01/poesia-porno-terrorista-queer.html>>. Acesso em: 18/06/2010; <http://www.caribeafirmativo.com/?page_id=77>. Acesso em: 18/06/2010 e La identidad sexual en el arte contemporáneo: del género al transgénero. Disponível em: <http://www.transversalia.net/index.php?option=com_content&task=view&id=95&Itemid=47>. Acesso em: 18/06/2010.

A segunda parte, denominada *Territórios da pesquisa e da transexualidade*, tem uma perspectiva teórica, pois explicita as escolhas teórico-epistemológicas utilizadas no trabalho. Essa parte também procura justificar o funcionamento interno dos conceitos, fundamentando a presença de cada um dos temas abordados.

Na terceira parte, designada *Escola e transexualidade*, apresenta-se uma reflexão sobre a escola disciplinar, a partir das teorizações de Michel Foucault a respeito da invenção da instituição escolar. Analisa também a escola contemporânea como uma instituição da sociedade de controle, definida por Gilles Deleuze. Nessa parte estão presentes análises sobre a *Pedagogia do Controle*, conceito definido por Maria Rita de Assis César, assim como também reflexões sobre sexualidade e transexualidade na instituição escolar. Realiza-se também uma exploração sobre a *Pedagogia Queer*.

Na longa quarta parte do trabalho, denominada *Entre as tramas e as performances das memórias*, foram analisados os processos de produção das memórias e a construção das narrativas, em especial, de transexuais sobre a sua experiência escolar. Os processos de produção das memórias e narrativas foram denominados de “atos performativos da memória”, a partir dos quais as narrativas foram construídas. Dentre os atos performativos foram recortados para a análise três: Corpo e Identidade; A experiência escolar; Profissionalização. Com as análises construídas a partir desses atos traçou-se o desenho cartográfico das experiências.

A análise aqui realizada pretendeu deslocar-se do universo da crítica tradicional engendrada comumente ao se confrontar processos de exclusão e violência com a escolarização formal. Procurou desnaturalizar narrativas construídas e tomadas como a-históricas, fixas e determinantes. Nas breves considerações finais foi traçado um histórico da fabricação da problemática da pesquisa e algumas considerações sobre o lugar da fala. Com isso, foi proposta uma interface entre o fazer-se acadêmica e militante, sem que o estranhamento, a novidade, o acontecimento e o afeto fossem domesticados.

PARTE 1

A FABRICAÇÃO DA PESQUISA E A CARTOGRAFIA DAS EXPERIÊNCIAS TRANSEXUAIS

Esta parte da dissertação tem o objetivo de descrever a trajetória metodológica realizada para a construção da pesquisa e da dissertação. A primeira parte apresenta as relações dessa pesquisa com a cartografia. Na segunda parte tem-se uma descrição das entrevistas individuais realizadas. Em seguida, constam fragmentos das histórias de vida dos sujeitos entrevistados. E, para finalizar, a proposta consiste em apresentar um quadro delineando um perfil do grupo de discussão realizado.

A idéia de fabricação remete à produção e à montagem, isto é, à fabricação dos corpos e identidades de travestis e transexuais que, por iconoclasta analogia, foi utilizada neste capítulo. A fabricação dessa dissertação aproximou-se dos processos cuidadosamente planejados e aplicados dentre os quais esses sujeitos também recorrem para construir seus corpos e identidades, com o objetivo de tornarem-se reais, ou seja, inteligíveis¹¹ (BUTLER, 2000, p. 168). Tais processos compreendem procedimentos carregados de sentidos, significados e repletos de sofrimento e luto¹². Entretanto, esses processos também podem ser tomados como subversivos, irreverentes e, de acordo com os próprios sujeitos, profundamente compensatórios, em cada procedimento realizado com sucesso¹³.

A fabricação dessa dissertação, bem como a estruturação dos parágrafos, as leituras, os *insights*, a articulação conceitual, teórica, metodológica e a montagem de cada capítulo são caminhos percorridos pelas histórias de injeções de testosterona¹⁴, progesterona e estrogênio, inúmeras aplicações de silicone

¹¹ O conceito de inteligibilidade dos corpos está presente na Parte 2 dessa dissertação.

¹² Para Alessandro Portelli (2006, p. 109) “[n]a verdade, o luto, como a memória, não é um núcleo compacto e impenetrável para o pensamento e a linguagem, mas um processo moldado (‘elaborado’) no tempo histórico” (grifos do autor).

¹³ Sucesso, nesse contexto, se refere à obtenção dos resultados estéticos desejados em direção ao gênero desejado. Na análise das narrativas, presente na Parte 4, há uma fala que evidencia a imprevisibilidade desses processos, segundo a qual alguns procedimentos acontecem de forma diferente da esperada e produzem efeitos indesejados, podendo, inclusive, oferecer riscos para a saúde.

¹⁴ As injeções de testosterona são aplicadas, em geral, por amigas/os dos homens transexuais. De acordo com André Lucas, participante dessa pesquisa “é difícil conseguir comprar ou aplicar fora de um mercado paralelo, isto é, os próprios sujeitos precisam se organizar para a construção do corpo e da identidade masculina porque as políticas que deveriam atendê-los não contemplam homens transexuais”. Para as mulheres transexuais, o acesso aos hormônios acontece mais facilmente. Em geral, elas utilizam anticoncepcionais, em drágeas ou injetável. É importante destacar que, de acordo com as narrativas dos sujeitos, esses processos são realizados, em geral, por meio da automedicação, ou seja, poucas/os são as/os transexuais que realizam a hormonioterapia

industrial¹⁵, intervenções cirúrgicas para a retirada dos seios ou para colocação de próteses de silicone, depilações com pinça, cera ou laser. São histórias sobre conversões do pênis em neovagina, mastectomia total¹⁶, intermináveis correções das cirurgias de transgenitalização, a cuidadosa maquiagem, a escolha das roupas e acessórios, o recorte da barba, o corte de cabelo, enfim, histórias sobre desejo e o capricho para fabricarem corpos viáveis do gênero escolhido¹⁷, desejado e identificado¹⁸.

com algum acompanhamento especializado ou profissional. No que se refere às aplicações de silicone industrial, são feitas artesanalmente e de forma clandestina, considerando que são classificadas como prática ilegal da medicina, de acordo com os sujeitos dessa pesquisa.

¹⁵ De acordo com a reportagem de Andrea Inocente (2006), o silicone industrial é de fácil acesso. A substância pode ser adquirida em qualquer loja de produtos automotivos e materiais de construção, sem questionamentos. Algumas empresas enviam o produto à/ao cliente via SEDEX, mediante o pagamento de um boleto bancário. Além disso, é uma substância barata. A equipe desta reportagem, por exemplo, adquiriu, no ano de 2006 na cidade de Rio Preto, localizada no Estado de São Paulo, várias bisnagas, com 100 gramas cada, de silicone industrial pelo valor de R\$ 4,50 cada. O silicone industrial é aplicado com seringas de uso veterinário, geralmente utilizadas para aplicar injeções em cavalos, também facilmente adquiridas em qualquer loja de produtos veterinários. Ainda segundo a reportagem, travestis e transexuais recorrem a esse método por ser mais barato e acessível, uma vez que médicos se negam a 'implantar silicone em homens'. O texto ainda informa que segundo o Coordenador Estadual da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, Antônio Carmo Graziosi, esse procedimento seria antiético. Para o médico, travestis deveriam passar pelo mesmo processo que transexuais para terem acesso aos procedimentos cirúrgicos. Para mais acessar: INOCENTE, Andrea. Bombadeiras do mal. In: **DiárioWeb**. Disponível em: <<http://www.diarioweb.com.br/noticias/imp.asp?id=74513>>. Acesso em: 09/08/2010. Para Leandro Luongo de Matos *et alli*. (2009, p. 510), “[a] substituição de tecidos vivos por materiais inertes tem sido realizada há muitos anos em diversas especialidades médicas. Atualmente, o substituto inerte mais utilizado é o silicone, composto orgânico sintético, com uma cadeia carbono intercalada por átomos de silício, que pode ser encontrado sob a forma de sólido, gel e líquido (dimetilclorosilano). O uso de silicone líquido em injeções subcutâneas com fins estéticos se tornou popular após a Segunda Guerra Mundial, sendo considerado um método rápido e de baixo custo, se comparado à cirurgia plástica convencional. Essa substância foi originalmente desenvolvida para fins industriais e elétricos, jamais tendo recebido autorização para uso como implante em tecidos moles. No entanto, as injeções de silicone continuam a ser usadas por profissionais não-médicos, particularmente em transexuais e travestis, para feminilizar o rosto, mamas, glúteos e músculos da panturrilha”. Para mais acessar: <http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1155-Einsteinv7n4p509-11_port.pdf>. Acesso em: 10/08/2010.

¹⁶ Para homens transexuais que desejam alterar seus corpos cirurgicamente as possibilidades consistem em três cirurgias: a mastectomia bilateral, também denominada de total, isto é, a retirada do tecido mamário; a histerectomia total, ou seja, a remoção do útero, das trompas e dos ovários; e a construção de um pênis, denominado de neofalo. Entretanto, a possibilidade de realização da cirurgia em homens transexuais como política pública de saúde consiste em uma realidade ainda distante, segundo os coletivos de homens transexuais. Sobre isso consultar: <<http://ftmbrasil.blogspot.com/2009/12/cirurgias.html>>. Acesso em: 10/08/2010. André Lucas, já citado anteriormente, realizou a sua mastectomia em uma clínica particular de Curitiba, no ano de 2009, com recursos próprios. De acordo com Berenice Bento (2008, p. 146-147) é mais comum que os homens transexuais optem pela mastectomia e pela histerectomia total. É importante destacar que todas essas cirurgias são irreversíveis, assim como outras cirurgias plásticas também. Para uma descrição desses processos cirúrgicos, ver: BENTO, Berenice Alves de Melo. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006. Sobre as políticas públicas de saúde e as cirurgias de transgenitalização, consultar: ARAN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. Transsexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciência & saúde coletiva** [online]. 2009, v.14, n. 4, p. 1141-1149.

¹⁷ É importante tensionar a idéia de escolha, pois em alguns contextos, acaba por se fragilizar, considerando que essa escolha não é exclusivamente subjetiva e não se constitui numa prática repleta de liberdade como pode parecer em uma primeira interpretação. Maria Rita de Assis César problematiza a questão da ‘escolha’ ao discuti-la relacionada ao gênero oposto e ao nome social de transexuais e travestis: “É importante ressaltar que a idéia de escolha é sempre muito frágil, pois as experiências transexuais demonstram múltiplas formas de estar no mundo como homem e mulher.” (CÉSAR, 2009b, p. 152).

¹⁸ Para Berenice Bento (2006; 2008), o gênero identificado, gênero de destino ou gênero adquirido consiste naquele pelo qual a/o transexual reivindica ser reconhecida/o. Já o gênero atribuído seria aquele ligado estritamente à genitália, com o qual a/o transexual nasceu.

De forma semelhante, a fabricação da dissertação pressupõe processos de transformação, difíceis e dolorosos, assim como também irreverentes, divertidos, marcantes e gratificantes. Fabricar essa dissertação suscitou uma imersão em procedimentos metodológicos específicos que se constituem em um posicionamento político diante das narrativas de transexuais e travestis sobre a escola. Um posicionamento que pressupõe a multiplicidade, a diferença, o encontro e o acontecimento (François ZOURABICHVILI, 2009).

Os caminhos trilhados produziram-se como uma cartografia das experiências transexuais na escola. Sobre a cartografia, de acordo com o que aponta Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto e Alípio de Souza Filho (2008), Gilles Deleuze afirmou que Foucault constitui-se em um novo cartógrafo, ao analisar as articulações entre forças e saberes que atuaram e atuam na construção das sociedades ocidentais.

A cartografia suscita um traçado singular, em construção, por meio do esboço de movimentos e incursões no campo de pesquisa. O delineamento desses traços possibilitou pensar formas de análise não moralizantes, isto é, sem que algo seja prescrito. Assim, importou criar um lugar, no âmbito da pesquisa em educação, para a análise e a discussão que questionam incisivamente as formas normativas e moralizadas de estar no mundo.

De acordo com Cynthia Farina (2010), para Deleuze a cartografia não se constitui no que se convencionou denominar de metodologia de pesquisa tradicional com etapas estabelecidas a cumprir, mas sim, em uma prática do conhecer:

Deleuze não estabelece a cartografia como metodologia de pesquisa com etapas formuladas e procedimentos específicos. Isso iria contra sua filosofia. Ele trata a cartografia como um princípio de funcionamento do conhecer e dá pistas sobre esse princípio ao longo de sua obra, como, por exemplo, nos platôs 'Rizoma', 'Devir intenso, devir animal, devir imperceptível' e 'Três novelas curtas' de Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia (2000), como também em Foucault (1987). A cartografia tem sido entendida por seus praticantes como um modo de pesquisar objetos processuais, como os modos de subjetivação e os processos de formação, por exemplo. Quando um[a] investigador[a] tem um 'objeto' processual e quer aceder à política de suas formas e funcionamentos, ele[a] pode se valer de um método de trabalho como esse, afinado com a processualidade daquilo que investiga (FARINA, 2010, p. 8, grifos da autora).

Assim como a fabricação dos corpos e das identidades compreendem uma série de processos de transformação com vistas ao delineamento de outros contornos corporais e de identidade de gênero¹⁹, a cartografia, de forma análoga, consiste em uma maneira de pesquisa, processual e transformadora. Isto é, cartografar não depende de um plano pré-estabelecido a ser implementado, não prevê um conjunto de passos a cumprir ou mesmo a verificação dos dados obtidos em campo, por meio de um escrutínio baseado em uma metodologia previamente escolhida e denominada. Cartografar vai se fazendo no processo, nos movimentos realizados no campo e pelo campo (Cintia Adriana Vieira GONÇALES, 2009). A cartografia se aproxima mais de uma forma de experimentação como modo de produção do conhecimento do que de uma maneira pré-estabelecida, com contornos fixos e engessados a obedecer para obtenção dos resultados desejados. Com isso, pode-se afirmar que cartografar experiências escapa da obediência e suscita a produção do novo.

A cartografia não consiste em um método instituído por uma metodologia ou teoria metodológica ou epistemológica universal. Isso significaria confrontar um de seus pressupostos básicos, ou seja, o pressuposto de que não há um modo de fazer único ou um *a priori* para ser cartografado. Formalizar um único método cartográfico seria desconsiderar as experiências recolhidas ou a empiria²⁰. A cartografia prioriza o registro da intensidade da experiência²¹, do encontro e do (des)encontro entre pesquisadora e objeto de estudo. Para Flávia Garcia Guidotti (2007, p. 118):

[...] a cartografia assume o caráter perspectivo de toda produção do conhecimento pautando-se pelo princípio de que os modos de subjetivação sempre intervêm no processo de criação do conhecimento, científico ou não. Assim, o método cartográfico

¹⁹ Para Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 106), “[...] as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homem ou como mulher – nossa identidade de gênero – que são socialmente construídas [...]”.

²⁰ Importa compreender que empiria não está relacionada com o empirismo, como definido pelo método científico moderno. Empiria, nesse contexto, relaciona-se ao conceito deleuziano de Empírico Transcendental, que significa o pensamento que não está no ser, mas na experiência, na experimentação. De acordo com Flávia Garcia Guidotti (2007, p. 117) “[a]poiado em autores como Bergson e Nietzsche, Deleuze concebe que o empírico faz pensar, é produto de atravessamentos de encontros e de reencontros e, por isso, ele não é universal, mas produto de cada acontecimento”.

²¹ O conceito de experiência utilizado nessa dissertação aproxima-se daquele proposto por Jorge Larrosa (2004) em um interessante ensaio, no qual define experiência como “o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (p. 154). O autor problematiza a experiência na contemporaneidade e reflete que esta tem sido impedida de acontecer, devido ao “funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade.” (LARROSA, 2004, p. 158). Assim, a experiência apresenta-se subsumida na contemporaneidade, uma vez que a cada dia acontece uma infinidade de coisas, mas poucas ou quase nenhuma nos passa, nos acontece ou nos toca. Essas coisas passam com velocidade cada vez maior, mais depressa e, concomitantemente, mas a experiência, nessa perspectiva, é cada vez mais rara.

concebe essa subjetividade, ligada ao olhar do[a] cartógrafo[a], como uma positividade. Esse olhar seleciona e constrói, produz um conhecimento a partir de suas condições de possibilidades e de suas visões de mundo. [...] Dessa forma, a cartografia acaba desterritorializando uma dada forma de fazer ciência na medida em que insere o acontecimento no processo e, assim, se constitui como um dispositivo capaz de tensionar os fundamentos da pesquisa científica, sustentada pela 'verdade' que supostamente é atingida através da rigidez de seus processos (grifos da autora).

Cartografar aproxima-se do desejo e da intensidade na medida em que se interessa pelo que insiste em aparecer no presente, aquilo que emerge de várias formas e em vários territórios. Nesse sentido, Denise Mairesse (2003, p. 271) argumenta que

[...] não há o melhor caminho, nem o mais correto, não existe o verdadeiro, nem o falso, mas se encontra sim o mais belo, o mais intenso, o que insiste em se presentificar, o que se equivoca, se atrapalha..., o que falha. São [sic] pelos desvios que se começa a jornada, pelas linhas mal/bem traçadas do desejo que se realiza a cartografia, potencializando vidas em territórios complexos e heterogêneos de forças que se imiscuem umas às outras, num constante jogo de poder e afeto.

Os processos cartográficos possibilitaram, dessa maneira, a fabricação de “uma pesquisa aberta, que valoriza a experiência e a inventividade do desejo, uma ‘pesquisa-devir’” (GUIDOTTI, 2007, p. 119, grifo da autora). A pesquisa-devir pressupõe o registro do espaço “entre” as relações de poder, isto é, os encontros entre sujeitos, pensamentos e acontecimentos. A cartografia possibilitou um entendimento sobre o acontecimento. Para Mairesse (2003, p. 261-262):

O acontecimento fala por si e rompe com todas as certezas e evidências do que nos parece mais sagrado. Nesse sentido, o acontecimento rompe com a linearidade do tempo, funda um tempo outro no qual presente, passado e futuro coexistem. Desafia as lógicas cartesianas de progresso e evolução, e inventa outros caminhos nunca imaginados.

Uma cartografia dos acontecimentos, nessa perspectiva, proporcionou um traçado de outra marcação das redes de poder-saber sobre a experiência transexual na escola. Como a pesquisa foi produzida por meio da análise das narrativas de transexuais e travestis sobre a experiência de produzir-se e, sobre a escola, pode-se

compreender que o desenho constituído pela dissertação não consistiu em um mapa geográfico que pretende a representação de um território estático. O desenho produzido assemelha-se ao que se poderia denominar de mapa cartográfico, no sentido que lhe configurou Deleuze, ou seja, um mapa de produção de sentidos. Esse mapa pode ser entendido ainda como uma carta-geográfica que apresenta territorialização e materialização dinâmica a respeito dessas experiências. Em uma interessante elaboração sobre a diferença entre o mapa geográfico e o mapa elaborado pela/o cartógrafa/o, Gonçalves (2009, p. 72-73) afirma:

As diferenças são determinadas por códigos previamente determinados. Os critérios de normalidade seriam os mapas, ou seja, um metro-padrão para medir e classificar aquilo que se observa. Se o [a] profissional se atém à necessidade de aplicar o mapa à experiência (ou ao território), tudo que diferir daquele tenderá a ser rejeitado. O [A] cartógrafo[a], ao contrário, busca produzir uma língua, uma existência no processo de mistura e separação das situações que percorre. Tenta dar voz àquilo que surge constantemente na atualidade de seu tempo, procurando não excluir o que é estranho ou angustiante por não ser previamente mapeado.

Com isso, cartografar significou também desenhar as linhas que se formaram e se desmancharam no processo da pesquisa, bem como a produção de uma língua para conferir sentido a esse desenho. O mapa cartográfico foi construído exatamente sob o desejo de analisar aquilo tomado como estranho ou angustiante, isto é, as narrativas de transexuais sobre a escola. Além disso, essa construção buscou focar as transformações e os movimentos dos territórios subjetivos, o que suscitou uma inserção no campo de pesquisa como produção da diferença e de outros modos de existência (Auriseane Gomes SOARES, 2006). Farina (2008) argumenta acerca da peculiaridade dos territórios subjetivos produzidos pelo método da cartografia. Para a autora:

Um território desse tipo é coletivo, porque é relacional; é político, porque envolve interações entre forças; tem a ver com uma ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; e tem a ver com uma estética, porque é através dela como se dá forma a esse conjunto, constituindo um modo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial. Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências (FARINA, 2008, p. 8-9).

Dessa forma, a cartografia consistiu em um modo fundamental para traçar uma carta-geográfica das relações de força e de saberes, diferente daquele mapa fixado, entendido como verdadeiro e absoluto. Esse mapa fixo foi desenhado pelas ciências médicas, pela psicologia e psiquiatria, pela medicalização do corpo e da identidade dos sujeitos e acabou produzindo a transexualidade como patológica.

Essa pesquisa percorreu as trilhas cartografadas por Michel Foucault, evidenciando a pertinência de uma análise que levasse em conta uma determinada *História da Sexualidade*, compreendida como um conjunto de mecanismos produtores de subjetividades específicas, de individualidades e de modos de vida, produzindo a separação entre normalidade e patologia. As análises realizadas nessa dissertação exploraram as experiências tidas como menores, menos importantes e postas à margem pela sociedade (Silvio Donizete GALLO, 2007). Experiências desterritorializadas nas instituições, como a escola e reterritorializadas nas ruas, nos compêndios médicos e nos movimentos sociais, que possibilitaram os contornos para um mapa cartográfico pleno de sentidos e afetos a respeito da transexualidade. Dessa forma:

Para Foucault aquilo que uma sociedade exclui, joga para as margens é o que constitui seus limites, as suas fronteiras e é justamente o que a define, o que dá seus contornos e o seu desenho. As experiências do fora, das margens, dos limites, das fronteiras, seriam experiências que permitiriam cartografar, novos desenhos, novas configurações para o acontecer de uma dada sociedade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, VEIGA-NETO e SOUZA FILHO, 2008, p. 9-10).

Nessa cartografia foram analisadas as costuras performativas das memórias das experiências narradas, implicando uma reflexão que considerou a construção dos sujeitos sexuais. Essa construção realizada pelos processos de normalização das práticas sexuais na modernidade, engendradas por discursos e práticas médico-psiquiátricas, produziu e instituiu a configuração do modelo de sexualidade, estabelecido a partir do binômio heterossexual/homossexual.

Nesse sentido, para fabricar essa cartografia, assim como na construção de corpos e identidades transexuais, foi impossível se prender a lugares comuns, protocolos e convenções. Ao contrário, esse processo de fabricação exigiu uma entrega a outros territórios. Para produzir os territórios subjetivos dessas experiências, foi necessário entregar-se e adentrar em diversas e complexas teias

discursivas, emaranhadas em relações de poder. Com isso, importou lançar-se no movimento sem temores e mergulhar em territórios existenciais tidos, muitas vezes, como menores. Foi necessária a invenção de outra perspectiva para analisar os discursos e as práticas que, por sua vez, tomaram a experiência transexual uma questão resolvida, classificada e encerrada no discurso médico-psicológico. Além disso, a busca pela problematização e desestabilização das redes de poder-saber intensificou as possibilidades de compreensão sobre as múltiplas experiências transexuais na escola. O próprio campo apresentou inúmeras conexões que suscitaram a invenção de espaços para a discussão. Assim, buscou-se desenhar os movimentos que aconteceram no território subjetivo, provocados por intensidades que o deslocaram, perturbaram, descentraram e transformaram, procurando estabelecer conexões, visibilizar e criar uma língua que lhe conferisse sentidos.

Os encontros, entendidos como encontros com idéias e não apenas entre pessoas, como propôs Deleuze²², possibilitaram a fabricação da cartografia e aconteceram em dois momentos: em um primeiro foram realizadas sete entrevistas, entre as quais seis foram com mulheres transexuais e uma com um homem transexual. As entrevistas foram tomadas aqui como uma invenção dialógica, de acordo com Leonor Arfuch (1995), na qual se evidenciaram os jogos de poder e as performatividades das costuras nas memórias. Conforme Arfuch (1995, p. 152):

[...] si a través de la experiencia biográfica se postula un orden de la vida, los que hablan en la entrevista también postulan y reafirman un orden de lo social: posiciones, jerarquias, distribuciones que, como las de entrevistador y entrevistado, no suelen ser intercambiales. Esta forma de la narración, esta verdadera invención dialógica, despliega así los matices de los juegos de poder, al tiempo que revela el entramado de reenvíos entre lo individual y lo social, las marcas inequívocas de esa mutua implicación. Desde ese espacio móvil y fluctuante, donde las identidades se reconfiguran sin cesar, puede pensarse el lugar peculiar de la entrevista como una intermediación, como un reaseguro tranquilizador, no de 'buenas palabras' o encuentros pacificadores, sino simplemente de la autenticidad de las voces, de su legitimidad, de la permanencia de las ubicaciones (grifos da autora).

²² Documento consultado on-line: O Abecedário de Gilles Deleuze. Disponível em: <<http://www.oestrageiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>>. Acesso em: 15/05/2010.

Em um segundo momento, foi realizada uma intervenção²³ com um grupo composto por lideranças representativas do movimento social de travestis e transexuais da Região Sul do Brasil²⁴.

1.1 Entrevistas individuais

Nos encontros fabricaram-se as narrativas de transexuais sobre a escola. Assim, importou compreender que o conceito de narrativa utilizado para a fabricação dessa dissertação consistiu em pensá-la para além da arte de contar uma história vivida. Ao contrário, a narrativa foi aqui tomada como um dispositivo no qual os

²³ Resolvi denominar esse momento de grupo de discussão, em detrimento do conceito de grupo focal, amplamente utilizado pela Psicologia Social que prescinde de métodos e enfoques de análise específicos e distintos da adotada para essa pesquisa. Assim, essa dissertação não se aproxima das análises comportamentais e esse momento coletivo não contou com a presença de uma/um assistente de pesquisa, aspectos caros à Psicologia Social e às análises empreendidas por meio de grupos focais. Para um estudo relacionado a grupos focais e a essa metodologia específica, consultar: FERRAZ, Elisabeth Anhel; SOUZA, Cynthia Teixeira de; SOUZA, Luiza de Marillac de; COSTA, Ney. Travestis profissionais do sexo e HIV/Aids: conhecimento, opiniões e atitudes. In: **Anais do XII Seminário sobre a Economia Mineira – Economia, História, Demografia e Políticas Públicas**. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR – FACE, UFMG, 2006. Disponível em:

<http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/downloads/dimantina_2006.pdf>. Acesso: 12/05/2010.

²⁴ O VII Encontro Regional Sul de Travestis e Transexuais, aconteceu no período entre 22 e 25 de abril de 2010, com o tema: Avanços e Desafios na efetivação de Políticas Públicas. O evento, realizado em Rio do Sul, no interior de Santa Catarina, foi organizado por meio de mesas redondas e de uma plenária final. A metodologia proposta foi denominada de “conversa afiada” e consistiu em posicionar a mesa uma mediadora do movimento social e representações governamentais. Na platéia outras lideranças faziam perguntas e cobravam a implementação das políticas, principalmente, as deliberadas pelo VI Encontro Regional Sul de Travestis e Transexuais, realizado em Curitiba, no ano de 2009. As temáticas das mesas redondas foram: Educação para Travestis e Transexuais – desafios na construção de Políticas Públicas específicas ao enfrentamento da transfobia no ambiente escolar; Saúde para Travestis e Transexuais – desafios na construção de políticas públicas específicas do Sistema Único de Saúde – SUS; Parceria entre organizações governamentais e organizações não governamentais OG/ONG – o enfrentamento da epidemia do HIV/Aids e Hepatites Virais na Região Sul; Controle Social – o papel dos Conselhos de Saúde; Seguridade Social para Travestis e Transexuais – o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a Previdência Social; Travestis e Transexuais no Sistema Prisional – marcos históricos e políticas intersetoriais de Direitos Humanos específicas. Participei da mesa redonda sobre educação no dia 24 de abril pela manhã. A mesa teve como mediadora Rafaelly Wiest, presidente do Grupo Dignidade e, contou também com uma representante da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. A representante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina e, a representante Nacional do Projeto Escola sem Homofobia, não compareceram. Muitas representações do governo federal convidadas e confirmadas não compareceram. Como cheguei à cidade no dia 23 à noite, acompanhei apenas os dias 24 e 25, mas pude perceber que, para as lideranças que ali estavam, a educação não é a prioridade, mas sim uma das prioridades. Com isso, não se deseja afirmar que as lideranças não consideram importante as questões de educação e formação. Algumas mesas, entretanto, geraram maior polêmica, como a que discuti saúde e, que segundo elas, “deveria garantir as transformações corporais sem riscos e de forma mais ágil, bem como um atendimento mais humanitário e respeitoso às travestis e transexuais que vivem com Aids, que não são poucas”. A mesa sobre o sistema prisional também gerou polêmica, considerando que, segundo elas: “muitas travestis e transexuais que estão presas sofrem violência e abusos por parte dos policiais. Várias foram e são vítimas de abuso sexual e estupro permanentemente na prisão. Além disso, quando acontece uma ‘batida’ [revista], os outros presos nos fazem de ‘cofre’ e colocam tudo no nosso ânus para não serem repreendidos ou perderem celulares, carregadores de celulares, drogas.” Chamou atenção também o fato de só haverem mulheres participando do encontro, o que já havia acontecido no VI encontro. Da mesma forma, chamou a atenção o fato de a cidade literalmente parar para esse encontro. Rio do Sul possuía em 2007, segundo estimativa do IBGE, 56.919 habitantes e fica a aproximadamente 180 Km de Florianópolis. Dados disponíveis em: <<http://www.riodosul.sc.gov.br/portal/principal.php?pg=1757>>. Acesso em: 05/05/2010.

sujeitos, incitados por outro sujeito, se colocaram em um processo permanente de experimentação de si. Para Valeska Maria Fortes de Oliveira (2007, p. 1):

Tendo como referência dois conceitos operadores, tomados das reflexões de Michel Foucault (1995), o 'cuidado de si' e 'as tecnologias de si', trazemos para o território da narrativa, tomando-a como um dispositivo onde o sujeito, provocado/implicado por um outro, se coloca num processo de experimentação de si (grifos da autora).

Pode-se dizer que as narrativas dos sujeitos foram produzidas a partir de uma experimentação de si proporcionada pelas entrevistas. Nas entrevistas, as narrativas foram produzidas por meio da interação entre a pesquisadora e as/o entrevistadas/o, por meio de entrevistas semi-estruturadas, com vistas a construir o campo de pesquisa, no sentido cartográfico. O contato com alguns dos sujeitos entrevistados foi anterior à construção da pesquisa e aconteceu nos congressos, seminários e nas conferências nas quais estavam presentes educadoras/es e representantes do movimento social de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT²⁵. Essa experiência anterior à construção da pesquisa adquiriu importância na medida em que foram nesses encontros que o tema e as problematizações da pesquisa foram elaborados. Entretanto, importa considerar que esse contato anterior com o tema da transexualidade nos movimentos sociais

²⁵ Nesses eventos, representei a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, à qual estou vinculada profissionalmente. Dentre esses eventos destaco: a I Conferência Estadual – GLBT, realizada no período de 16 a 18 de maio de 2008, no município de Curitiba, no Paraná, na qual coordenei o grupo de trabalho sobre Educação; e a I Conferência Nacional LGBT, realizada no período de 5 a 8 de junho de 2008, na cidade de Brasília, no Distrito Federal, em que representei o poder público como delegada. Nesta conferência, no primeiro dia houve uma votação em que as/os delegadas/os alteraram a sigla representativa do movimento social GLBT para LGBT. O argumento em defesa da alteração, elaborado pelas organizações de lésbicas feministas, referia-se à solicitação de conferir maior visibilidade às mulheres lésbicas, considerando que, por serem mulheres, são duplamente discriminadas, por viverem em uma sociedade machista e sexista, além de lesbofóbica. A votação foi polêmica e conferida por contraste. Como a maioria votou pela alteração da sigla, atualmente o movimento social é designado como LGBT. Recentemente há um movimento, nas listas LGBT, no sentido de que a sigla passe para TLGB, alterando a posição da letra que representa travestis e transexuais com o intuito de conferir maior visibilidade a esses sujeitos e, também, por se considerar que elas/es representam a população mais vulnerável do movimento. Para mais acessar: <<http://www.abglt.org.br/port/index.php>>. Acesso em: 09/08/2010. Nesses encontros, tive a possibilidade de me aproximar de histórias de vida de transexuais, assim como de pesquisas sobre o assunto, a exemplo da realizada por Berenice Bento (2006). Nessa aproximação, pude perceber pelos depoimentos que esses são sujeitos para os quais as portas do armário estão desde sempre cerradas. Da mesma forma, percebi que essas não eram as únicas portas que se fechavam diante dos corpos transformados, fabricados fora da norma. Transexuais também afirmavam que não tinham acesso à escola. E, além disso, argumentavam sobre a ocupação que lhes restava para sobreviver, isto é, a prostituição, uma vez que não tinham oportunidade de obter formação escolar da mesma forma que pessoas não travestis e não transexuais. Uma problematização sobre essas questões está presente nas análises desenvolvidas na Parte 4 dessa dissertação.

constituiu um desafio a ser enfrentado ao longo do trabalho, no sentido de deslocar-se da postura de ativista social²⁶.

A partir da minha participação nos movimentos de militância LGBT foi constituído o grupo de participantes da pesquisa. Rafaelly Wiest, Carla Amaral, Maitê Schneider Caldas de Miranda, Andréia Cristina Schuz, Dorothea Lavigne, André Lucas Guerreiro Oliveira e Thaís Prada foram as/o entrevistadas/o para essa pesquisa. Os nomes utilizados nessa dissertação são os nomes sociais dos sujeitos, com a devida autorização por escrito. Embora nos documentos de identificação figure em geral nomes femininos para homens transexuais e masculinos para mulheres transexuais, no dia-a-dia esses sujeitos adotam nomes de acordo com a construção do corpo e da identidade de gênero. Isto é, os nomes pelos quais desejam ser chamadas/os e que, no seu entendimento, legitimam a construção corporal e identitária empreendida. Assim, mulheres transexuais adotam nomes femininos e homens, nomes masculinos.

A solicitação de utilização dos nomes sociais partiu dos sujeitos da pesquisa na ocasião das entrevistas. Considerando a importância dessa solicitação para as problematizações aqui propostas, ela foi atendida. Entretanto, nem todos os nomes utilizados são sociais. Carla e Maitê são nomes civis. Carla Amaral foi a primeira – e a única até o momento – transexual do Paraná a obter a alteração do nome civil e a designação do sexo nos seus documentos de identificação, sem cirurgia de transgenitalização. Essa mudança foi o resultado de um processo judicial²⁷. Maitê Schneider conseguiu a alteração do nome e da designação do sexo na sua documentação civil, além da incorporação do Schneider, seu sobrenome artístico. A mudança também foi obtida por meios judiciais, após a realização da cirurgia de transgenitalização. Ambas as alterações representaram jurisprudências,

²⁶ Sou lésbica e atuo na militância do movimento social LGBT nacional desde 2005. Estou vinculada à Liga Brasileira de Lésbicas – LBL. Além disso, sou professora de Ciências e Biologia da Rede Estadual de Ensino, desde 1998. Trabalho na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, desde 2000. No entanto, somente a partir de 2009 é que tenho presenciado uma preocupação em produzir uma política pública relacionada às relações entre os gêneros e a diversidade sexual na educação pública. Antes disso, trabalhei com a temática de Sexualidade, mas me era proibido falar sobre Gênero e Diversidade Sexual. As orientações políticas da chefia eram no sentido de trabalhar apenas a prevenção e a saúde. Sinto-me como uma ‘agente infiltrada’ no governo, desempenhando meu trabalho a partir de uma divertida postura subversiva de resistência.

²⁷ De acordo com Carla, logo após a sua sentença, o juiz foi transferido e todas as meninas que fizeram a mesma solicitação estão recebendo negativas por parte da justiça. Para mais sobre jurisprudências em relação à utilização do nome social de travestis e transexuais, consultar: ANIS: Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; Associação Lésbica Feminista de Brasília Coturno de Vênus. **Legislação e Jurisprudência LGBTTT: Lésbicas – Gays – Bissexuais – Travestis – Transexuais – Transgêneros**: atualizada até 09.2006. Brasília. Letras Livres, 2007.

considerando que nenhuma das situações é regulamentada por lei, sendo estas sentenças bastante incomuns na justiça brasileira.

Foram realizadas sete entrevistas no período entre abril de 2009 e abril de 2010²⁸. As entrevistas foram realizadas na minha casa (Rafaelly, Carla, André, Dorothea) e na residência das entrevistadas (Maitê, Andréia e Thaís). Para Rosa Maria Hessel Silveira (2002), as entrevistas constituem-se em eventos discursivos complexos, traçados pela dupla pesquisadora-sujeitos em meio a outros elementos que circulam nessa interação. Para a autora:

[...] proponho-me a levar o [a] leitor/a a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador[a]/entrevistado[a], mas também, pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Assim, as entrevistas foram realizadas em “tom de conversa” e não de inquérito e os encontros com os sujeitos aconteceram por mais de uma vez. Na realização das entrevistas, em várias oportunidades evidenciou-se que o gravador instaurara uma cena desconfortável para as/os entrevistadas/os. Esse desconforto expressou-se por meio de repetidas reformulações das respostas e pela procura insistente por construções linguísticas mais adequadas²⁹ para responder às questões, mesmo perante a garantia de que suas gravações não seriam ouvidas por outras pessoas. As entrevistas foram realizadas de forma singular e nenhuma foi igual à outra. Entretanto, todas produziram narrativas que possibilitaram a criação das categorias e subcategorias para a análise³⁰.

²⁸ O roteiro das entrevistas constitui-se no Anexo 1 dessa dissertação.

²⁹ Para Rosa Maria Hessel Silveira (2002, p. 129–130) “[...] se nossa vida, nossas experiências, os eventos em que já nos envolvemos são vividos como um discurso ao qual atribuímos sucessivamente coerência, as perguntas do[a] entrevistador[a] por vezes suscitam um quadro de referências não pensado anteriormente, ao qual o/a entrevistado/a procura se ajustar, recriando a sua história dentro dos parâmetros que, em seu entorno, são aceitos como ‘coerentes’ (grifos da autora). Maurício Lissovsky (1998) problematiza, fundamentado em Walter Benjamin, a condição de possibilidade da linguagem, articulando o que se procura expressar à potencialidade receptiva de quem vai ler. Assim, para o autor: “Se, para Benjamin, a condição de possibilidade da linguagem é a potência receptiva que ela abriga, não devemos nos surpreender que o regime temporal de sua leitura seja a fugacidade – assim como a interrupção regia a escrita da ‘história filosófica’. Nisso que na leitura espera reside a legibilidade de ‘ler o que nunca foi escrito’” (LISSOVSKY, 1998, p. 32, grifos do autor).

³⁰ Denominei as categorias de Atos Performativos e as subcategorias de Cenas, considerando uma reflexão sobre a performatividade das memórias presente na Parte 4 dessa dissertação, bem como a atuação de cada uma/um dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

As categorias desenhadas para a análise das entrevistas foram: 1. Corpo e identidade; 2. A experiência escolar e 3. Profissionalização. Essas categorias foram produzidas para organizar as narrativas dos sujeitos em diálogo com o referencial teórico. A segunda categoria foi dividida em oito subcategorias: Nome social x nome civil; O uso dos banheiros; As aulas de Educação Física; A relação com as/os professoras/es e outras/os profissionais da escola; A relação com a instituição; As negociações; O abandono da escola; O retorno à escola.

As experiências vividas e (re)vividas pela arte de contar expressam as transformações na vida dessas pessoas. Com isso, os sujeitos transexuais que participaram e colaboraram com essa pesquisa proporcionaram possibilidades de se pensar sobre o funcionamento das redes de poder-saber constituintes dos processos de exclusão empreendidos na e pela escola. Redes estas que estabelecem como alvo seus corpos e identidades fabricadas.

1.2 Grupo de discussão

Outro momento importante na fabricação dessa dissertação foi oportunizado pela minha participação em uma mesa redonda do VII Encontro Regional Sul de Travestis e Transexuais, realizado no período de 22 a 25 de abril de 2010, na cidade de Rio do Sul, no interior de Santa Catarina. Neste evento, reuniram-se aproximadamente setenta lideranças do movimento social de travestis e transexuais dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. O convite para a realização de uma fala representando a Secretaria de Estado da Educação do Paraná partiu das organizações ADEH-Nostro Mundo – Associação das Travestis e Transexuais da Grande Florianópolis³¹ e ATRAV – Associação das Travestis do Alto Vale do Itajaí, promotoras do evento.

A minha participação nesse encontro oportunizou a reunião de um grupo de representantes do movimento social de travestis e transexuais da Região Sul para uma discussão coletiva com vistas à cartografar a problemática da pesquisa a partir de outro movimento. Esse encontro, que denominei de grupo de discussão, proporcionou uma aproximação com os sujeitos e suas experiências em outras localidades, geograficamente distintas da que se concentrou esta pesquisa, como

³¹ Maiores informações sobre a organização ADEH-Nostro Mundo podem ser obtidas nos endereços eletrônicos: <<http://adeh-nostromundo.blogspot.com/>> e <<http://www.adeh-sc.org/>>. Acesso em: 15/06/2010.

Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Além disso, possibilitou uma compreensão da relação entre essas experiências e as demandas organizadas pelo movimento social. O convite para o grupo de discussão foi feito após a realização da mesa redonda sobre educação, da qual participei. Convidei representantes de cada um dos Estados. As lideranças que militam há mais tempo não participaram e indicaram duas representantes por Estado. Outras participaram porque se interessaram pela discussão.

Assim, na noite do dia 24 de abril, este grupo com dez participantes se reuniu para a conversa. Importa dizer que o grupo constituiu-se de forma heterogênea e possibilitou discussões produtivas. Para iniciar expliquei, em linhas gerais, a minha pesquisa e solicitei que todas lessem e assinassem a autorização para a utilização das narrativas. Em seguida, solicitei que cada uma relatasse sobre sua experiência de transformação. Sugeri que falassem seu nome, idade, cidade onde residem, como se reconheciam em relação à identidade de gênero, isto é, travesti ou transexual, orientação sexual, profissão e formação escolar. Solicitei também que se houvesse alguma transexual submetida à cirurgia de transgenitalização, que comentasse também sobre a cirurgia, se assim o desejasse³².

Com isso, o grupo foi constituído por dez participantes, sendo que três se apresentaram como travestis e sete como mulheres transexuais³³. No final das discussões foram duas que se apresentaram como travestis e não mais três porque Cristhiani, que iniciou no grupo apresentando-se como travesti, terminou autodesignando-se como mulher transexual. Isso se deu na medida em que a discussão problematizou as definições a respeito da separação entre transexualidade e travestilidade.

Na discussão foram lançados alguns questionamentos sobre a experiência transexual e travesti na escola, com o objetivo de produzir as narrativas³⁴. A

³² O grupo todo se apresentou e, uma das participantes se levantou, dizendo que iria até o quarto buscar os documentos e não voltou. Perla me procurou depois da realização do grupo e disse que não ficou porque estava “envergonhada por não saber responder às perguntas, nem preencher o formulário direito”. Entretanto, autorizou por escrito a utilização do que havíamos gravado. Isto é, sua apresentação, bem como da longa conversa que tivemos.

³³ É importante destacar que no grupo de discussão, as relações estabelecidas foram mais pontuais se comparadas às entrevistas individuais, considerando que foi realizado em uma única intervenção. A intervenção realizada por essa pesquisa deu-se de forma mais direta e intensa com a experiência da transexualidade, campo no qual se concentraram as análises. Embora seja importante notar que a aproximação das narrativas de travestis sobre a escola possibilitou um esboço de análise sobre a travestilidade.

³⁴ A análise das narrativas está presente na Parte 4 dessa dissertação.

interação entre os sujeitos foi acalorada e polêmica. Assim, os debates provocados pelo roteiro³⁵ foram realizados quase que na íntegra pelo próprio grupo. A cada afirmação de uma das participantes, outra logo se posicionava a favor ou contrariamente. As falas apresentavam traços de uma construção a partir da medicina, da psicologia e mesmo do senso comum. Todavia, algumas das entrevistas tinham conhecimento de pesquisas acadêmicas, a exemplo de algumas utilizadas nessa dissertação³⁶. Para facilitar a organização do perfil do grupo, foi elaborado um quadro a partir das respostas das participantes no final desse capítulo.

As discussões se estenderam por duas horas, até aproximadamente meia noite, quando o grupo foi encerrado. Todas as participantes agradeceram e afirmaram que precisavam realizar mais vezes grupos como este. O grupo definiu essa experiência como muito importante:

Tivemos a oportunidade de nos aproximarmos, nós travestis e transexuais e discutirmos sobre as nossas questões em relação à educação e a outros aspectos das nossas vidas. Porque você sabe que existia uma rixa bem grande entre esses dois segmentos, não é? Nesses encontros, nós só debatemos as políticas, em geral e articulamos politicamente. Mas, não temos um tempo para falar de nós, enquanto sujeitos. Falar do que aconteceu conosco, da nossa experiência (CRISTHIANI, GD)³⁷.

A realização desse grupo de discussão foi muito produtiva para a fabricação da dissertação uma vez que proporcionou o encontro com uma multiplicidade de experiências transexuais, bem como de narrativas sobre a escola. Além disso, embora as narrativas de travestis não se constituíssem inicialmente em objeto de pesquisa, o grupo possibilitou também uma aproximação dessas experiências e de narrativas de travestis sobre a escola. Essas narrativas apresentaram-se construídas de forma semelhante às elaboradas por transexuais durante a realização desse trabalho.

³⁵ O roteiro para o grupo de discussão consiste no Anexo 2.

³⁶ Luisa citou as seguintes pesquisas: BENTO, Berenice Alves de Melo. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006; DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens**: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2009.

³⁷ Como a produção de narrativas foi realizada em dois momentos, com o intuito de explicitar qual sujeito está falando e de que momento participou, a letra *E* foi acrescentada logo após o nome e sobrenome das/do entrevistadas/o. Para as participantes do grupo de discussão, logo em seguida ao primeiro nome constam as letras *GD*.

1.3 Fragmentos de vida dos corpos e identidades fora da norma...

Rafaelly Wiest

Rafaelly nasceu em Curitiba, em 1983. Sua família é numerosa. Rafaelly não conversa com o pai há dez anos. Relaciona-se bem com a mãe, com os sete irmãos e demais membros, embora resida com sua avó desde a infância, na Vila Nossa Senhora da Luz, em Curitiba. Segundo ela, a avó é sua referência, pois sempre a apoiou. Já foi casada, mas atualmente está solteira.

Rafaelly começou a estudar com sete anos de idade na primeira série do Ensino Fundamental. Frequentou a escola regularmente até a quarta série do Ensino Fundamental e tirava notas altas. Interrompeu os estudos por três anos para cuidar dos irmãos menores, retornando aos quatorze anos na quinta série e tendo que parar novamente. Voltou à quinta série com quinze anos no período noturno. Concluiu a quinta e a sexta séries e parou antes de terminar a sétima série, com dezessete anos. Com dezoito iniciou seu processo transexualizador, por meio da ingestão de hormônios femininos. Realiza o procedimento no Hospital de Clínicas de Curitiba. Fez terapia por dois anos com psicólogo e tratamento de reposição hormonal com uma endocrinologista. Não possui laudo³⁸, pois deixou de frequentar o hospital assiduamente devido ao trabalho com a militância, que segundo ela toma

³⁸ O laudo de transexualismo consiste em um relatório no qual consta o diagnóstico de disforia de gênero e a indicação para a realização da cirurgia de transgenitalização. É fornecido, geralmente, por uma equipe multidisciplinar, composta por psiquiatras, psicólogas, endocrinologista, clínica geral, fonoaudióloga, cirurgiã plástica. Dentre essas especialidades a que detém maior influência sobre a liberação ou não do laudo é a psicologia. São as/os profissionais de saúde mental que dão a última palavra sobre a realização ou não da cirurgia (BENTO, 2006, p. 134; 150). Geralmente o laudo resulta do que foi denominado de Processo Transexualizador: conjunto de procedimentos aos quais as/os transexuais precisam se submeter, via de regra, se desejam transformar seus corpos. Esse processo compreende um protocolo com uma gama variada de procedimentos que incluem: “Entre as obrigações que toda pessoa transexual submete-se para ter a possibilidade de realizar a cirurgia [de transgenitalização] estão: 1) A terapia psicológica (mínimo de dois anos); 2) A terapia hormonal indicada para desenvolver as características corporais do gênero identificado. 3) O teste da vida real. Deve usar, durante todo o dia, as roupas comuns ao gênero identificado. 4) Os testes de personalidade, que têm como objetivo verificar se a pessoa transexual não sofre de nenhum tipo de ‘Transtorno Específico de Personalidade’ [...] 5) Os exames de rotina: Hemograma, triglicérides, glicemia, [...] Bilirrubinas, Sorologia para vírus da Hepatite C, Testosterona livre, contagem de colônias – urina e antibiograma, cariótipo, ultrassonografia do testículo e próstata/pélvico ou endovaginal, entre outros. Os protocolos podem variar, no entanto, essas regras são aceitas internacionalmente” (BENTO, 2008, p. 147). Importa compreender que a submissão ao processo transexualizador não garante a obtenção do laudo, podendo resultar em reencaminhamento, isto é, se após os dois anos de submissão ao processo a equipe concluir que o sujeito não é uma/um transexual será reencaminhada/o por mais dois anos para tratamento e, assim, sucessivamente. Ainda segundo a autora, não são raros os casos de transexuais que cumprem todos os protocolos e não conseguem obter o laudo (BENTO, 2006). Além disso, importa também considerar que os próprios sujeitos inventaram meios de subverter essa lógica. André Lucas, por exemplo, estabeleceu um primeiro contato com a equipe multidisciplinar e desistiu de participar do Processo Transexualizador, por considerar que as/os profissionais do Hospital de Clínicas de Curitiba não são competentes para essa avaliação e diagnóstico. Entretanto, possui o laudo assinado por uma psicóloga de Campinas, no Estado de São Paulo, desde 2009, o que possibilitou a realização da mastectomia total, nesse mesmo ano.

muito tempo. Não colocou prótese de silicone por falta de recursos financeiros e não utiliza silicone industrial, pois para ela os riscos que esses procedimentos trazem à saúde não compensam. Voltou a estudar aos vinte anos na modalidade de Ensino a Distância. Precisa fazer uma avaliação para terminar o Ensino Médio, mas está sem tempo, devido às muitas viagens que realiza por ser a presidente do Grupo Dignidade³⁹. Pretende concluir o Ensino Médio e cursar Psicologia, na Universidade Federal do Paraná.

Há quatro anos é militante no movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT. Trabalhou por um ano como gerente de uma casa de prostituição de travestis e transexuais no centro de Curitiba, ocupando cargo de confiança de uma cafetina. No ano de 2009 passou de Coordenadora do Transgrupo Marcela Prado à presidente do Grupo Dignidade, instituição curitibana com dezoito anos de existência, o que lhe rendeu projeção nacional e internacional.

É de família pobre e possui limitados recursos financeiros. Reconhece-se como mulher transexual heterossexual, pois se interessa afetiva e sexualmente por homens heterossexuais. Não possui aversão ao seu pênis, embora, não o utilize nas suas relações. Deseja fazer a cirurgia de transgenitalização. Atuou como garota de programa durante seis meses da sua vida, mas segundo ela essa não é a vida que almeja para si, porque é romântica e quer construir uma família. Entretanto, por vezes ainda faz programas por opção, considerando que não depende disso para sua subsistência. Em uma de nossas conversas definiu-se como uma “puta de luxo”, porque pode escolher o cliente com quem vai sair e o valor que vai cobrar.

Carla Amaral

Nasceu em Curitiba, em 1973. Segundo Carla, sua família, atualmente, restringe-se à sua mãe. Não fala com o pai desde os quinze anos, tampouco com o irmão mais novo. Relaciona-se com o irmão mais velho, com sobrinhas/os e reside com a mãe na região do Centro de Curitiba.

Carla ingressou na escola com sete anos de idade na primeira série do Ensino Fundamental. Frequentou regularmente a escola até a sexta série do Ensino Fundamental em 1986 e tinha notas dentro da média, até esse ano. Interrompeu os

³⁹ Organização não governamental fundada em 1992 em Curitiba, no Paraná. Para mais acessar: <<http://www.grupodignidade.org.br/blog/>>. Acesso em: 10/08/2010.

estudos em 1987. Matriculou-se em 1988, mas não frequentou. Em 1990, segundo ela, retornou à escola no período noturno, mas foi vítima de preconceito e discriminação constantemente, o que a fez abandonar os estudos por tempo indeterminado e se dedicar à fabricação do corpo e da identidade feminina. Carla estava com quinze anos quando iniciou o processo de fabricação do corpo e da identidade por meio da ingestão de hormônios femininos. Injetou silicone industrial nos culotes, nas coxas, nos seios, nas nádegas e nas maçãs do rosto. Fez também depilação definitiva a laser. Ela considera a borboleta como o símbolo da transexualidade pois, segundo ela, representa a transformação de uma lagarta horrorosa, sem brilho e presa à terra em uma borboleta linda, colorida e livre. Carla possui o laudo de transexualismo⁴⁰ há dez anos, embora não tenha conseguido até então fazer a cirurgia de transgenitalização, porque quando estava prestes a realizar o procedimento (e seria a quinta transexual a ser readequada na Clínica da Universidade Tuiuti do Paraná) dois dias antes da sua cirurgia a justiça embargou o funcionamento da clínica, alegando, segundo informou Carla, negligência médica. Em 2006, vinte anos depois de ter deixado a escola, Carla voltou para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, embora não tenha concluído. Em dezembro de 2009, Carla conseguiu por meio de um processo judicial a alteração do nome civil e da designação do sexo nos documentos de identificação, criando uma jurisprudência. Carla esperava que a partir disso conseguisse novamente entrar e permanecer na escola, mas não efetuou sua matrícula. No momento em que saiu sua sentença judicial, estava na Europa, em busca de melhores oportunidades de trabalho no ramo da prostituição. Entretanto, na Espanha, onde atuou, disse não ter tido sucesso nessa empreitada pois ganhava bem mas gastava muito. Conta que o ritmo de trabalho é muito desgastante e que em algumas noites chegava a atender até quarenta clientes, ficando sem dormir ou comer.

⁴⁰ O termo Transexualismo relaciona-se à condição de doença mental, distúrbio, aberração (BENTO, 2006, p. 140). Assim, muitas vezes, para ter acesso às cirurgias de transgenitalização, transexuais assumem a condição de 'doentes mentais', embora não acreditem nela e criem performances de gênero com vistas ao convencimento da equipe multidisciplinar para obter o laudo e realizar a cirurgia (BENTO, 2006, p. 135). Outras vezes elas/es acreditam mesmo serem 'doentes mentais'. A caracterização de transexuais como doentes mentais aponta-se na psicanálise, fundamentada pelas teses de Robert Stoller e na biologia a partir das teorizações de Harry Benjamin. Embora essas duas vertentes apresentem dissonâncias, profissionais dessas áreas trabalham juntas/os nos programas de transgenitalização nos hospitais (BENTO, 2006, p. 150). Essas discussões estão presentes na Parte 2 dessa dissertação. No campo dos movimentos sociais de travestis e transexuais essa discussão é polêmica e apresenta nuances entre a patologização e a despatologização da experiência, como se evidenciou no grupo de discussão realizado em Rio do Sul. Sobre isso, consultar: BENTO, Berenice Alves de Melo. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

Carla trabalha como garota de programa desde os dezesseis anos. É de família pobre e possui poucos recursos financeiros. Atua como militante, sendo a presidente do Transgrupo Marcela Prado, organização que atende travestis e transexuais em Curitiba. Reconhece-se como mulher transexual heterossexual, pois se interessa afetiva e sexualmente por homens heterossexuais. Sua primeira experiência sexual foi aos onze anos de idade, com um homem heterossexual mais velho. Nessa experiência relata ter sentido muito prazer, embora não tenha existido a penetração. Segundo ela, essa relação estava mais focada no desejo e na admiração pelo corpo masculino. Com quatorze anos teve sua primeira “relação sexual completa”, segundo ela. Sentiu prazer, mas parou de se relacionar, em seguida, pois sentia medo. Namorou dos dezessete aos vinte anos. Nunca se casou.

Carla possui extrema aversão ao próprio pênis e afirma que há muito não sente prazer nas relações sexuais. Segundo ela, sente raiva quando chega a um orgasmo e ejacula pois imediatamente vem à sua cabeça que o pênis está secretando testosterona, “o maldito hormônio masculino, em seu corpo”. Isso a deprime, pois pensa que o orgasmo está diretamente relacionado com a secreção de testosterona que provocará a masculinização do seu corpo.

Em uma de nossas conversas, Carla afirmou que se reconhece como mulher transexual e que, embora saiba que jamais será uma mulher devido à sua constituição genética, a sua felicidade e realização está vinculada à retirada do pênis e à construção da sua neovagina. Também por isso sonha com a cirurgia de transgenitalização o mais rápido possível.

Dorothea Lavigne

Dorothea Lavigne Gyorf nasceu na cidade de Londrina, em 1979. É a mais velha de uma família de três irmãos. Segundo ela, sua família é complicada, pois um de seus irmãos é esquizofrênico e os outros dois são “drogaditos” [dependentes químicos]. Reside com a mãe e dois de seus irmãos, considerando que um deles está internado em uma clínica de reabilitação para dependentes químicos. Conta que seu pai foi ausente desde os seus quinze anos e há uns dois anos e meio mudou-se para o litoral e não deixou nem o endereço. Recentemente, na semana

anterior à realização da entrevista, ele a reencontrou em um site da internet ⁴¹ e a “adicionou”.

Ingressou na escola com dois anos, no maternal. Frequentou a escola regularmente até completar o Ensino Médio. Sempre teve notas altas. Interrompeu os estudos por oito anos para trabalhar. Conquistou uma vaga na Universidade Federal do Paraná com vinte e seis anos, em 2005 e, permanece até hoje, cursando História. Depois de se graduar em História, pretende fazer um curso de formação de atrizes/atores e trabalhar na Rede Globo de televisão, atuando na novela infanto-juvenil Malhação. Dorothea iniciou seu processo de transformação com vinte e oito anos, com a ingestão de hormônios femininos. Não colocou prótese de silicone nem fez aplicações de silicone industrial, segundo ela por falta de recursos financeiros. É de família pobre.

Dorothea nunca se casou. Reconhece-se como uma mulher transexual bissexual pois, segundo ela, sente atração e desejo sexual por mulheres, por homens e por travestis. No período em que foi realizada a entrevista estava namorando uma menina da Universidade. Apresenta restrições quanto ao uso de seu pênis nas suas relações, mas se estiver envolvida pode até utilizar. Deseja fazer a cirurgia de transgenitalização. Não possui o laudo de transexualismo. Fez um programa certa vez mas afirma que não tem talento ou condições financeiras para isso, considerando-se que para cada programa completo se recebe trinta reais, valor que quando comparado à diária da casa da cafetina, que custa em média cinquenta reais, é muito baixo. Além disso, para Dorothea, fazer programas exige um investimento financeiro alto em si mesma, uma vez que a concorrência é grande.

Andréia Cristina Schuz

Andréia Cristina Schuz nasceu na cidade de Curitiba, em 1975, onde reside no bairro Pinheirinho, em uma casa conjugada, com a mãe e o filho de onze anos. Sua irmã mora na outra parte da casa, com as duas filhas. Seu irmão mais velho não frequenta muito sua casa por residir longe desse bairro. Quando ela tinha quinze anos, em 1990, seu pai foi assassinado na varanda da sua casa.

⁴¹ MSN – Messenger do portal de conteúdo da Microsoft. Para mais acessar: <<http://br.msn.com/>>. Acesso em: 10/08/2010.

Iniciou sua formação escolar com sete anos de idade na primeira série do Ensino Fundamental. Frequentou regularmente a escola até a oitava série, quando seu pai foi assassinado. Tirava notas dentro da média. Mudou-se com a família para o Rio Grande do Sul e começou a trabalhar. Terminou a primeira série do Ensino Médio e a família retornou ao Paraná. Desde então, teve dificuldades em continuar os estudos: cursou três vezes a terceira série do Ensino Médio. Nesse processo enquanto, segundo ela, representava um papel masculino, aos dezenove anos conheceu uma menina com quem se casou e teve um filho. O casamento durou um ano. Com a separação, como a ex-esposa não tinha lugar para morar (porque sua mãe havia falecido), ela permaneceu na casa de Andréia. Depois de quatro anos ela foi embora e deixou a criança com Andréia. Hoje são amigas. Andréia conta que quando fazia sexo com sua esposa fantasiava relações homossexuais para ter, segundo ela, um mínimo de prazer.

Concluiu o Ensino Médio com vinte e cinco anos, em 2000. Com vinte e oito anos foi selecionada no concurso público para Educadora Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba, em 2003. Neste mesmo ano, iniciou seu processo de transexualização, por meio da ingestão de hormônios femininos. Andréia afirmou que com vinte e nove anos de idade, em 2004, assumiu-se como mulher. É de família pobre. Nesse período trabalhava no centro de Curitiba, como garota de programa, mas nunca residiu em casa de cafetina. Residiu sempre com sua mãe. Nos primeiros seis meses de trabalho na prefeitura reuniu uma quantia em dinheiro para fazer depilação definitiva no rosto, o que lhe custou R\$1.700,00. Há dois anos colocou prótese de silicone nos seios com um dos melhores cirurgiões da cidade, procedimento realizado por R\$ 7.000,00.

Andréia se reconhece como uma mulher transexual “bem” heterossexual e totalmente passiva. Não utiliza seu pênis nas suas relações. Ela o compara com uma verruga, dizendo que sua única função é para fazer xixi. Sobre o processo transexualizador, conta que está frequentando o Hospital de Clínicas de Curitiba, mas segundo ela, esse processo gera ansiedade, pois é muito demorado. Ela ainda não possui o laudo, por isso está providenciando dinheiro para realizar a cirurgia em uma clínica particular. Andréia compara a cirurgia de transgenitalização para a mulher transexual à cura de um câncer.

Em relação ao curso de Pedagogia na modalidade a distância, no qual já cursou dois períodos, Andréia pensa em desistir, por dois motivos: o primeiro, por estar fazendo esse curso para cumprir uma exigência da Prefeitura, que reivindica um curso superior ou o Magistério para a atuação das/dos educadoras/es infantis. O segundo motivo é porque desde que assumiu o cargo de educadora tem sido vítima de transfobia⁴² por parte da instituição.

De acordo com Andréia, há quatro anos e quatro meses é vítima de violência e assédio moral. Ela conta que está respondendo a um processo administrativo devido a uma nota baixa no estágio probatório. Segundo ela, a instituição “investe pesado na pressão” para que ela desista e peça demissão por transfobia. Assim, ela foi obrigada a se responsabilizar por uma sala de aula com trinta e três crianças do Maternal II por três meses, sendo que a orientação comum é que existam no mínimo duas educadoras em uma sala com esse número de crianças nessa faixa etária.

Ela conta que se esforçou e conseguiu desenvolver o trabalho, mas ficou doente porque era muita responsabilidade, pois o risco dos acidentes com as crianças é grande e, segundo ela, trabalha-se “sob pressão” o tempo todo. A nota baixa na sua ficha funcional foi em razão de Andréia procurar um psiquiatra que a afastou de suas atividades por quinze dias. Passados os quinze dias, ela afirma que ainda não estava bem e não retornou ao trabalho nos próximos quinze dias. Entretanto, nesse período não apresentou atestado médico. Em seguida, o psiquiatra a afastou por mais quinze dias. No seu entendimento, a instituição deveria compreender que dois atestados psiquiátricos de quinze dias cada, em menos de quarenta e cinco dias, deviam significar que a funcionária não estava em condições de trabalhar. Ao invés disso, a instituição baixou a nota e existe um processo administrativo em andamento. Andréia também entrou na justiça contra a Prefeitura. Esse processo também está em andamento.

⁴² O termo transfobia consiste em uma variação do termo homofobia, muito utilizada pelos movimentos sociais de travestis e transexuais. Para o Grupo de Identidad de Género y Transexualidad LAMBDA, coletivo de transexuais pesquisado por Berenice Bento (2006, p. 2): “**Transfobia:** es el miedo, odio, rechazo y desprecio hacia las personas transexuales. Como todo prejuicio social, organiza la forma en que nos percibimos, sentimos, valoramos y comportamos respecto a una persona o todo el colectivo transexual. También las leyes, las administraciones públicas, los servicios sociales y sanitarios, los medios de comunicación, etc., pueden ser transfóbicos. La transfobia se manifiesta de muchas maneras: estigmatización (etiquetaje social basado en prejuicios y estereotipos), discriminación (despidos encubiertos, no promoción en el puesto de trabajo, depreciación del valor social de las personas transexuales, sus parejas y sus familias, etc.), aislamiento (rechazo afectivo por familiares y amistades, compañeros de trabajo, etc.), desigualdad jurídica, violencia (agresiones verbales y físicas), etc.”. Disponível em: <<http://www.revistafuturos.info>>. Acesso em: 15/07/2010.

Andréia pensa em desistir do curso de Pedagogia e cursar Direito pois afirma estar “encantada” com as leis ao ter que estudá-las para a sua defesa. Entretanto, afirma que desde que ela seja respeitada como mulher, voltar à rua para prostituir-se é uma opção, uma vez que ela sente prazer em fazer programas.

André Lucas Guerreiro Oliveira

André Lucas Guerreiro Oliveira nasceu em Curitiba, em 1974. Sua mãe era solteira e, possivelmente, o pai tem outros filhos. André não mantém contato com o pai ou com outras pessoas da família. Residiu com a mãe e a avó materna. Como sua mãe trabalhava em dois empregos para poder sustentá-lo, passou a maior parte da sua infância e adolescência com sua avó, que era severa e o agredia fisicamente de forma constante. Sua mãe se suicidou quando André tinha treze anos e a família o culpou pelo suicídio da mãe por ele ser diferente das outras meninas. André não suportou a pressão e saiu de casa. Viveu nas ruas durante um tempo. Quando tinha dezessete anos, retornou à casa de sua tia, pois sua avó havia falecido. Graduiu-se em Fisioterapia nesse período, embora tenha continuado vítima de maus tratos, o que, segundo ele, culminou com a sua expulsão de casa, quando se assumiu transexual.

Ingressou na escola com um ano e sete meses porque sua mãe trabalhava muito e decidiu colocá-lo na creche. Frequentou a escola regularmente até concluir o Ensino Médio. Sempre teve notas altas. Depois tentou por dois anos passar no vestibular. Cursou Fisioterapia na Universidade Tuiuti do Paraná. Concluiu sua graduação, mas nunca atuou como fisioterapeuta. Durante dez anos cursou diversas disciplinas isoladas na Universidade Federal do Paraná, nas áreas de História e Ciências Sociais. Com trinta e dois anos de idade, em 2007, ingressou no curso de Ciências Sociais da UFPR. Nesta instituição, desde que iniciou o processo de transição, considera-se vítima de transfobia principalmente em razão da falta de respeito ao seu nome social, o que lhe rende constrangimento e violência. Segundo ele, as várias instâncias desta Universidade não reconhecem sua experiência de transexualidade e não o apóiam. Conseguiu que no ano de 2009 fosse redigido um parecer pela Procuradoria Geral da UFPR sobre a inserção do nome social de travestis e transexuais nos documentos estudantis da UFPR. Entretanto, a

implementação até o período em que foi realizada a entrevista ainda não havia se efetivado por completo. Teve o nome social utilizado na carteirinha do Restaurante Universitário e na Biblioteca, mas a alteração do nome nas listagens de presença não foi realizada. Essa, para ele, é a principal mudança a ser realizada. Segundo ele, a Universidade alega que uma alteração dessas no sistema é extremamente complicada, demorada e onerosa. Devido a essas questões pensou e ainda pensa em desistir da graduação.

Iniciou seu processo de fabricação com a aplicação de injeções de hormônio masculino em 2008. É de família pobre e não dispõe de meios financeiros. Fez mastectomia, em uma clínica particular, na cidade de Curitiba, em 2009, o que lhe custou R\$ 4.500,00. André Lucas economizou esse dinheiro a partir da bolsa que recebe da Universidade por trabalhar na Biblioteca, no valor de R\$ 500,00 por mês, a partir do que recebeu por aulas que ministrou como professor selecionado pelo Processo Seletivo Simplificado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como assistente de pesquisa na pesquisa Escola sem Homofobia, realizada com apoio do Ministério da Educação em 2010 e como docente contratado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Tentou se inserir no protocolo do processo transexualizador realizado no Hospital de Clínicas, mas, segundo ele, não suportou a ingerência do poder medicalizador sobre seu corpo e sua mente. Obteve o laudo de transexualismo assinado por uma psicóloga de Campinas, que pouco o conhecia no ano de 2009. Reconhece-se como homem transexual heterossexual e está casado com uma mulher que se reconhece como bissexual. Atualmente, depois da mastectomia, luta pelo direito à invisibilidade, isto é, segundo ele, para passar despercebido nesse mundo heteronormativo e cruel.

Maitê Schneider Caldas de Miranda

Maitê Schneider Caldas de Miranda nasceu em Curitiba, em 1973. Mantém um forte vínculo com a família, especialmente com o pai. Seu pai, segundo ela, sempre a apoiou e consiste na sua referência e exemplo de vida. Vem de uma família de classe média alta e tradicional na sociedade curitibana.

Ingressou em uma escola particular confessional católica de Curitiba, com dois anos. Frequentou a escola regularmente até completar o Ensino Médio, à

exceção de quando faltou alguns períodos devido, de acordo com ela, a duas tentativas de suicídio⁴³, uma aos treze e outra aos quinze anos de idade. Nessas ocasiões recebeu também o apoio do pai, que segundo Maitê, problematizava a respeito do valor da sua vida e sobre o quanto a amava.

Maitê descreveu-se como sendo uma ótima aluna. Em 1990, com dezessete anos, iniciou um curso pré-vestibular e também a transformação corporal, por meio da ingestão de hormônios femininos. Fez curso pré-vestibular durante três anos tentando ingressar no curso de Odontologia. Não obtendo êxito, no terceiro ano, além do curso de Odontologia tentou também Direito. Ingressou na Faculdade de Direito de Curitiba, uma das mais concorridas na época, em 1994. Ao ingressar, no entanto, percebeu que não era o que desejava para a sua vida profissional pois em sua família muitos atuam como advogados, juízes de direito e essa profissão nunca chamou sua atenção pela formalidade que exige. Coursou direito por dois anos e meio porque gostou da turma de faculdade. Conta que quando começaram as aulas práticas com visitas a presídios e também uma diferenciação mais acirrada das vestimentas (em que os rapazes só poderiam vestir-se com terno e as moças com “terninho”) trancou o curso pois não desejava isso para a sua vida. Com vinte e quatro anos de idade ingressou no Curso de Letras Português – Alemão, na UFPR, o qual frequentou por um ano e trancou a matrícula pois, segundo ela, também não era o que desejava. Nesse período conta que começou a atuar na militância. Criou um site⁴⁴ em 1997, para orientar as/os transexuais e suas famílias, o que a faz considerar que com isso sua vida adquiriu outro sentido. Não terminou a graduação. Em 2009 retornou aos estudos. Está no segundo ano do curso de Artes Cênicas da Faculdade de Artes do Paraná.

⁴³ Sobre suas tentativas de suicídio, Maitê conta que: “Com treze anos eu coloquei um travesseiro no forno do fogão, liguei o gás e dormi ali. E com quinze para dezesseis anos foi uma tentativa: eu ia cortar os pulsos, mas como eu fiz cartas para todo mundo agradecendo as pessoas e pedindo que não se culpassem pela minha morte que eu estava dando fim num problema e que seria melhor para todo mundo, minha mãe achou essas cartas e me impediram de fazer. Mas eu já estava com todos os materiais, tudo... Nessas épocas foram outras lutas porque eu ficava um tempo em tratamento sem ir para a escola. Fazia acompanhamento com psicólogos e psiquiatras, tentando entender. Uma super proteção do meu pai, porque ele tinha medo pois não sabia o que eu podia fazer. Então ele deixava de trabalhar para ficar comigo, tirava a chave do meu quarto, dizia que ia ficar 25 horas por dia comigo, porque ele não sabia o que eu podia fazer. Mas, hoje em dia eu vejo que seria uma solução definitiva para problemas temporários. Mas na época eu não tinha essa noção, era uma coisa bem fria assim, acabar com o problema. Não era nada romântico do tipo meu nome vai ficar na história... Era uma coisa tipo o problema vai ser exterminado, OK?” (Maitê, E).

⁴⁴ O site Casa da Maitê aborda questões específicas sobre transexualidade e uma infinidade de outras mais gerais. Hospeda books de garotas de programa, travestis, transexuais e de garotos de programa além de fornecer previsões astrológicas, contos eróticos, artigos sobre Direitos Humanos e Movimento Social LGBT. Para mais acessar: <<http://www.casadamaite.com/>>. Acesso em 15/07/2010.

Em 2006 colocou prótese de silicone e fez a cirurgia de transgenitalização, em uma clínica particular de São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo. Essa primeira cirurgia de transgenitalização lhe rendeu um tumor no canal vaginal. Teve várias infecções, devido ao esquecimento de uma gaze no interior do seu corpo. Há quatro anos está impossibilitada de ter relações sexuais devido às dores que sente. Atualmente está na nona cirurgia mas, segundo ela, procurou o melhor cirurgião, em Jundiaí, porque quando fez a primeira cirurgia realizou com o segundo melhor do país e aconteceram todas as complicações.

Reconhece-se como uma mulher heterossexual que está passando por um processo para harmonizar o corpo. Nunca se casou. Diz que, devido às cirurgias, encontra-se há quatro anos assexuada, voltando seus investimentos para o trabalho e os estudos pois, para ela, a vida sexual e sentimental foi apagada. Conta que, até o presente momento, só teve experiências sexuais com homens heterossexuais, mas que se o envolvimento surgir com uma mulher não vê problemas nisso. Sonha em ser mãe e gerar suas/seus próprios filhas/os se até lá a medicina evoluir e ela tiver recursos financeiros. A adoção também é uma opção para Maitê. Em relação à constituição da família, afirma que não deseja ter uma produção independente, mas sim ter filhas/os de uma relação estável pois, para ela, essa referência veio da sua família e gostaria de vivenciá-la. Deseja menstruar, mesmo sabendo que teria, provavelmente, que enfrentar cólicas e tensão pré-menstrual. Atualmente, Maitê define sua identidade profissional por meio do seu perfil no site, como: atriz profissional, poetisa, escritora, depiladora, profissional de TV e rádio e webdesign, além de “lutadora por um mundo em que as pessoas possam ser elas mesmas, sem medo de arrancarem seus direitos e até perderem sua vida.”

Thaís Prada

Thaís Prada nasceu em Passo Fundo, em 1981. Não fala com a família, constituída por dois irmãos e uma irmã que moram no Estado do Rio Grande do Sul. Reside com outras quatro colegas de profissão no bairro Atuba, em Curitiba.

Iniciou os estudos aos sete anos de idade, na primeira série do Ensino Fundamental. Frequentou regularmente a escola até completar o Ensino Médio, em 1999, com dezessete anos de idade. Sempre teve notas altas, segundo ela por

gostar muito de ler. Aos treze anos de idade, Thaís conta que começou a ingerir hormônios femininos e a estudar no período noturno. Relata que foi vítima de transfobia e mesmo assim continuou os estudos, pois pretendia cursar Letras. Entretanto, durante o Ensino Médio a discriminação foi maior porque o efeito dos hormônios foi muito rápido, seu corpo já estava transformado e a escola não sabia como trabalhar com isso.

Começou a trabalhar assiduamente na prostituição com dezessete anos de idade. Antes disso, quando estava cursando o Ensino Médio, arrumava-se para ir à escola, “dava umas voltas” e atendia alguns clientes para fazer uma “arrecadação de fundos”. Thaís conta que muitos homens se aproximavam dela e a ofereciam dinheiro. Então percebeu que poderia ganhar dinheiro com essa atividade e, comparado o valor que ganha nesse ramo com o que ganharia em outro com a mesma formação, a diferença é significativa em favor da prostituição. Decidiu fazer programas para sobreviver. Destaca que a prostituição faz parte do “mundo trans”⁴⁵. Trabalhou em uma boate mas conta que havia muitas taxas a pagar para a casa. Residiu alguns meses na casa de uma cafetina, na periferia de Curitiba, mas também se sentiu explorada. Desentendeu-se com a cafetina e precisou procurar um ponto para trabalhar.

Em relação ao “submundo” da prostituição de travestis e transexuais, como ela mesma denominou, Thais conta que as cafetinas geralmente são travestis e transexuais mais velhas que trabalhavam com prostituição e demarcaram territórios muito bem divididos na cidade de Curitiba e na Região Metropolitana. Essas cafetinas, segundo ela, “aliciam” adolescentes expulsas de casa pela família que deixaram de estudar e que não tiveram nenhum apoio, sob o pretexto de acolhê-las.

⁴⁵ Essa fala de Thaís é emblemática para se pensar sobre uma aproximação entre travestis e transexuais e a prostituição como meio de sobrevivência. No VII Encontro Regional Sul de Travestis e Transexuais, tive a oportunidade de acompanhar durante uma parte da noite, depois das discussões do curso, a forma como foi organizada a circulação dos corpos para a realização dos programas. Em um momento, pouco antes de uma hora da manhã, havia cerca de 20 travestis e transexuais à frente do Hotel onde foi realizado o evento. Os carros não paravam de passar e de parar. Elas se organizaram em uma espécie de fila, pois assim: “todas tinham a oportunidade de ganhar” (Bruna, GD). Permaneci com elas até as duas horas da manhã e, quando fui dormir, todas já haviam saído e voltado pelo menos duas vezes. Elas permaneceram até amanhecer, conforme relatos do grupo no dia seguinte. Outro grupo, bem maior, segundo elas, logo após o jantar, foi à um “Bailão” da cidade para trabalhar. Ainda de acordo com os relatos de algumas travestis e transexuais, muitos homens vieram das cidades vizinhas para fazer programas em Rio do Sul. Os programas demoravam cerca de meia hora e eram feitos nas redondezas. O valor era de R\$ 30,00 se fosse realizado no carro ou em algum terreno baldio da redondeza e de R\$50,00 se fosse em um Hotel ou Motel. Essa diferença de preço se deve, de acordo com elas, devido ao tempo que perdem para ir até o Hotel ou Motel e voltar. Assim, o preço é maior porque elas podem estar perdendo um tempo em que poderiam estar atendendo outro cliente.

Nas casas de cafetinas, as jovens irão aprender a se “montar”, se maquiar, transformar o corpo, cuidar do cabelo e a trabalhar com a prostituição. Elas podem dormir, tomar banho, comer, enfim, morar e viver nessas casas, mas precisam pagar por isso. Todas as noites elas pagam R\$ 50,00 por esses serviços e precisam pagar a rua para trabalhar também, que custa cerca de R\$ 20,00. De acordo com Thaís, o valor das taxas é muito alto, pois em alguns dias acontece de não se fazer muitos programas, especialmente para quem está começando. Assim, a dívida só cresce.

Além disso, segundo ela existe a multa instituída pelas cafetinas que consiste em um instrumento de coação utilizado contra aquelas que decidem não pagar ou que se comportam de forma rebelde, enfrentando-as. Essa multa é cobrada em dinheiro e em geral é um valor alto, cerca de R\$ 500,00. Se a travesti ou a transexual não paga, apanha, porque toda cafetina tem vários capangas. Esses capangas são os mesmos que protegem o ponto da cafetina na rua e se as meninas estão em débito e não pagam ou se não moram na casa da cafetina, dona do ponto, não podem trabalhar ali, ou apanham. As surras são dadas geralmente com as mãos ou com facões. Coronhadas também são comuns. As condições de vida nessas casas também não são das melhores, segundo ela, pois muitas vezes as cafetinas empilham dez meninas em um único quarto e essas dez precisam dividir com outras trinta dois banheiros apenas.

Diante disso, Thais resolveu então, há dez anos, trabalhar na BR 116, em um ponto que criou na Região Metropolitana de Curitiba. Em relação à segurança, conta que trabalhar na rua é perigoso de qualquer forma, sob a “proteção” das cafetinas ou de forma independente, pois por várias vezes foi agredida na rua, tanto por gangues de skin heads⁴⁶, quanto por supostos clientes. Ela relata que pouco adianta chamar a polícia, considerando que demoram a vir até o ponto e que, quando chegam, cerca de trinta minutos depois da chamada, a culpa é sempre das prostitutas. Ela diz que prefere nem comunicar à polícia, uma vez que algumas de suas amigas que fizeram isso foram feitas reféns e escravas sexuais dos policiais

⁴⁶ Para saber mais sobre a organização de grupos de *Skinheads* ou cabeças raspadas no Estado do Paraná, consultar: AMPUDIA, Ricardo. **Odiados e orgulhosos**: um mapa da ação e organização dos grupos skinheads no Estado do Paraná. Ponta Grossa, 2007. A obra, produzida de forma independente e lançada em 2007, relata o resultado de pesquisas realizadas pelo jornalista no período de abril a outubro de 2006. Descreve crimes cometidos por neonazistas em Curitiba, explica ideologias e mostra como esses grupos se articulam numa rede empenhada em propagar as idéias hitlerianas no Sul do país. Em detalhes, o livro aborda a prisão, em outubro de 2005, de um grupo de 11 pessoas acusado de esfaquear um homossexual e de promover panfletagem racista. Segundo Ampudia, pelo menos mais duas organizações semelhantes ainda estão na ativa na capital paranaense. Dados disponíveis em: <<http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/939>>. Acesso em: 15/06/2010.

que as obrigaram a ter relações com eles gratuitamente na delegacia durante a noite toda. Afirma que as políticas públicas, embora deveriam atendê-las como a qualquer outra cidadã, não as consideram.

Como profissional do sexo, faz o próprio salário, que varia entre R\$ 2.000,00 à R\$ 2.500,00 mensais, trabalhando de segunda a sábado, em qualquer condição climática. Faz cerca de doze programas por noite, quando há movimento. Mas o movimento de clientes varia. Por vezes, forma-se uma fila no ponto e por outras não aparecem mais de cinco clientes, os quais são divididos entre as quatro profissionais que ali trabalham. Ela conta que os valores são ilusórios, porque ganha-se bem, mas se gasta muito, uma vez que é preciso caprichar na produção para que se fique desejável e autêntica. Disse: “ser mulher custa caro” (Thaís, E).

Na sua carteira de clientes, constam mais de trezentos homens que são assíduos. Considerando clientes esporádicos, ela calcula que já saiu com mais de dez mil homens. Cada programa dura cerca de meia hora, no máximo cinquenta minutos e custa R\$ 30,00 no carro e R\$ 50,00 no motel ou hotel. Ela considera o valor baixo, mas diz que se aumentar o preço perde a clientela e que é melhor contar com esse valor baixo fazendo vários programas por noite do que aumentar o preço e não fazer nenhum.

O programa completo inclui sexo oral e anal. Mas, segundo ela, existem muitos clientes que solicitam que ela os penetre com seu pênis. Ela não considera esse seu papel na negociação então cobra mais caro. Como dificilmente eles pagam, ela em geral não faz penetração nos clientes. Entretanto, quando pagam ela faz com a condição de não gozar. Thaís também acredita que se tiver orgasmo e ejacular estará aumentando o nível de testosterona em seu corpo, o que ela evita a todo custo. Assim, segundo ela, fica cerca de três meses “sem gozar” e toma coquetéis de estrogênio e progesterona para evitar a masculinização do corpo.

Sobre seus clientes, Thaís afirma que a maioria são homens heterossexuais casados e com filhas/os. Em geral, são feios, velhos, gordos e sujos, porque saem do trabalho, na fábrica, na oficina, e querem “gozar” antes de ir para casa. Vêm de bicicleta, a pé, de moto, de carro popular ou de carro de luxo. Conta que já mandou, “com carinho”, vários homens tomarem banho antes do programa, pois segundo ela, “mau cheiro ninguém merece”. Mas, explica que às vezes aparecem alguns bonitos e cheirosos. Trabalhar com sexo, para ela, pode ser prazeroso, às vezes.

Entretanto, pretende deixar de ser prostituta, pois afirma que essa profissão tem prazo de validade. Gostaria de cursar Letras, mas não para ser professora uma vez que não tem paciência. Ela se definiu como “pedófoba”, porque tem aversão às crianças.

Thaís reconhece-se como uma mulher transexual heterossexual. Deseja fazer a cirurgia de transgenitalização mas, segundo ela, não tem pressa. Namorou por nove anos com um homem heterossexual que nunca viu seu pênis. No ano passado, ele faleceu de leucemia.

1.4 Perfil do grupo de discussão

Nome	Idade	Cidade	Identidade de Gênero	Ocupação	Formação	Orientação Sexual
Cristhiani	39	Florianópolis SC	Travesti (no início do grupo) Transexual (ao final das discussões)	- Cabeleireira, mas nunca exerceu essa profissão. - Voluntária em ONG. - Garota de programa há 20 anos, nas ruas de Florianópolis	Voltou esse ano à escola. Está cursando as duas últimas séries do Ensino Fundamental a distância	Heterossexual
Perla	37	Florianópolis SC	Travesti	- Profissional do sexo há 20 anos nas ruas de Florianópolis. - Agente de Prevenção	Voltou esse ano à escola. Está cursando as duas últimas séries do Ensino Fundamental a distância	Bissexual
Jeniffer	30	Florianópolis SC	Transexual	Atua como promotora de vendas	Ensino Médio completo e Técnica em Enfermagem	Heterossexual
Josiane	30	Curitiba PR	Transexual	- Colaboradora em ONG. - Profissional do sexo há 3 anos, atendendo em sua residência.	Ensino Fundamental completo	Heterossexual
Bruna	30	Curitiba PR	Travesti	Profissional do sexo há 10 anos. Atende por anúncio em jornais locais e trabalha nas ruas do centro de Curitiba.	Sexta série do Ensino Fundamental	Heterossexual
Sabrina	21	Curitiba PR	Transexual	Assistente de Coordenação de Projetos do Transgrupo Marcela Prado	Ensino Médio completo e curso de Moda	Heterossexual

Cléo	37	Itapiranga RS	Transexual	Coordenadora do Grupo Outros Olhares	Superior Incompleto. Cursava graduação em Design	Heterossexual
Luisa	44	Porto Alegre RS	Transexual	Funcionária Pública	Formada em Ciências Contábeis e Direito	Heterossexual
Leandra	29	Campo Bom RS	Transexual	Representante comercial e Coordenadora do Grupo Liberti	Ensino Médio completo	Heterossexual
Joyce	47	Porto Alegre RS	Travesti	Agente de saúde da ONG Igualdade	Ensino Fundamental completo	Heterossexual

É importante ressaltar que foram analisados alguns fragmentos de falas de três documentários produzidos por organizações do movimento social LGBT. Os documentários consistem em: *EU sou homem*⁴⁷; *Ser mulher*⁴⁸ e *VIDA fora do armário*⁴⁹.

A proposta a seguir consiste em apresentar uma articulação entre os conceitos utilizados nessa dissertação.

⁴⁷ EU sou homem. Direção de Márcia Cabral. São Paulo, Prefeitura Municipal de São Paulo, Coletivo de Lésbicas Feministas e Coletivo Minas de Cor, 2008. 1 DVD (23min. 12s), color.

⁴⁸ SER mulher. Direção de Luciano Coelho. Curitiba, Projeto Olho Vivo, 2007. 1 DVD (50 min), color.

⁴⁹ VIDA fora do armário. Direção de Luciano Coelho. Curitiba, Projeto Olho Vivo, 2008. 1 DVD (37min), color.

PARTE 2

TERRITÓRIOS DA PESQUISA E DA TRANSEXUALIDADE

Contemporaneamente, a transexualidade é compreendida como uma patologia, com diagnóstico e tratamento específicos. Entretanto, nem sempre foi assim. Esse capítulo tem como objetivo compreender as condições que possibilitaram que a transexualidade fosse tomada como uma patologia.

Berenice Bento (2008) ao abordar a transexualidade a definirá como uma experiência e não como uma identidade única, fixa, sedimentada. Isto é, a realização de um processo de produção de si que implicará em um conjunto de transformações corporais e sociais que, por sua vez, constituirão experiências de produção de corpos e subjetividades. Segundo a autora:

Prefiro referir-me à ‘experiência transexual’, pois a transexualidade não é a pessoa. Quem vive esta experiência tem outras identidades que povoam suas subjetividades: trabalha, namora, pode ter religião, é membro de comunidades sociais múltiplas (família, grupos de interesse), como todo ser social (BENTO, 2008, p. 145, grifo da autora).

Nesse capítulo foi realizada uma leitura do mapa estático da transexualidade⁵⁰, construído por redes de poder-saber singulares, demonstrando as condições de possibilidade para a invenção do sujeito transexual, na segunda metade do século XIX. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a transexualidade não é um dado natural e a-histórico, mas sim uma invenção engendrada nas redes de saber-poder. Como outros objetos e sujeitos, o sujeito transexual é uma produção histórica e datada, construída a partir da articulação de mecanismos singulares de controle dos corpos e desejos.

A produção da diferença sexual no interior do sistema sexo-gênero-corpo, isto é, a partir dos pressupostos da dicotomia sexual e do binômio normalidade/anormalidade e, em especial, o engendramento do dispositivo da sexualidade analisado por Michel Foucault em sua *História da Sexualidade* (1988, p. 85-144) ocupam lugar central nas problematizações que orientaram essa dissertação.

⁵⁰ A expressão “mapa estático” refere-se ao desenho de um território fixo produzido a partir dos discursos, de práticas regulatórias específicas e das redes de poder-saber que construíram a transexualidade como patologia. Esses discursos consistem, especialmente, no médico e no psicológico. Na Parte 1 dessa dissertação está presente a abordagem metodológica adotada, isto é, a cartografia da experiência transexual, em detrimento do mapa fixo aqui apresentado.

Importa também pensar sobre o conceito de gênero, a partir da construção dos corpos e identidades de transexuais, bem como sobre alguns deslocamentos do dispositivo da sexualidade. Cabe evidenciar aqui o dispositivo da heterossexualidade, como teorizado por Judith Butler (2008) e o dispositivo da transexualidade (BENTO, 2006; 2008). Tais análises fundamentaram uma compreensão a respeito das formas de produção das narrativas das experiências transexuais nesse trabalho.

2.1 Quando a diferença sexual passou a ‘fazer a diferença’

O historiador Thomas Laqueur (2001) demonstrou, em sua obra *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud*, que desde a antiguidade até o século XVIII predominava no Ocidente um modelo de corpo com um sexo único. Nesse modelo, denominado de isomorfismo sexual, a mulher era entendida como um homem invertido (LAQUEUR, 2001). Nos cortes anatômicos, a vagina foi tomada como um pênis invertido e interno, os lábios vaginais como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos no interior da cavidade abdominal. Para médicos, anatomistas e filósofos, em razão da falta do “calor vital” no corpo das mulheres, as estruturas anatômicas eram retidas no interior do corpo. No corpo masculino, as estruturas eram externas em virtude do calor próprio de seus corpos.

Laqueur descreve casos de mulheres que devido ao aumento do calor em seus corpos transformaram-se em homens, a partir da exteriorização de seus órgãos. O autor comparou os relatos mais antigos com os contemporâneos e destacou que nesses registros explicita-se a possibilidade da mudança de sexo. Segundo Laqueur, “[c]om um pouco mais de calor ou de ação, a parte do outro gênero pode subitamente desenvolver um pênis, o que qualifica seu portador à marca do falo, a ser considerado homem” (LAQUEUR, 2001, p. 163).

Entretanto, é importante ressaltar que o movimento em sentido contrário, isto é, um homem transformar-se em mulher era, além de pouco provável, raramente descrito, considerando que seria uma ação desqualificada pela sociedade da época. Ao analisar as produções do período, Laqueur destacou o trabalho de Gaspard Bauhin (*apud* Laqueur 2001), para quem os homens não poderiam se tornar

mulheres por uma tendência natural à perfeição. Uma fala construída por Maitê produz sentido a essa problematização:

Isso foi bem explícito para mim em determinado momento. Você está largando do seu entre aspas direito de ser homem em uma sociedade machista onde o que vale é um pinto na mesa. Você está preparada para ser classificada como menor, para ganhar menos no emprego? Você está largando do teu direito de ser homem pelo teu desejo de ser mulher, entende? Então, é uma coisa que as pessoas não entendem, porque se fosse numa sociedade onde as mulheres tivessem esse nível de diferença, as pessoas entenderiam e pensariam que eu queria ser mulher pelas vantagens e pelos direitos, mas as pessoas não entendiam. Inclusive no movimento feminista que eu participava, elas me diziam: “como você pode ser tão burro? Você tinha tudo para quebrar essa história”. E não me entendiam. Ninguém lembrava de mim nessa história. Lembravam de outras coisas, cada um com as suas filosofias, com seus idealismos, e eu? Eu era a única que podia pensar por mim. E tinha o meu pai que se importava... (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E).

Os anatomistas, até o século XVIII, operavam com a idéia de que existia apenas um corpo e pelo menos dois gêneros (LAQUEUR, 2001). Para Laqueur (2001, p. 130), “[t]oda uma tradição clínica incluía as partes verificáveis de um modelo de uma só carne”.

Embora nesse contexto histórico ainda não faça sentido falar em diferença sexual, já haviam sido mobilizados conhecimentos que produziam uma diferenciação entre os corpos, isto é, as representações anatômicas dos corpos partiam do pressuposto de que o homem seria o modelo a partir do qual o corpo feminino estaria submetido. Segundo Laqueur (2001, p. 205), “[p]arte-se do princípio de que o corpo humano é masculino. O corpo feminino só é apresentado para mostrar como é diferente do masculino”.

O modelo do sexo único se orientava em direção a uma maior ou menor perfeição, sendo que o corpo masculino estaria mais próximo desse conceito ao passo que a mulher era definida como um homem imperfeito (LAQUEUR, 2001, p. 189). De acordo com o autor:

[...] havia apenas um sexo, cujos exemplares mais perfeitos eram facilmente julgados masculinos no nascimento, e os menos perfeitos rotulados de femininos. [...] havia apenas um [sexo] para ‘escolher’ e esse deveria ser partilhado por todos, do mais bravo guerreiro ao mais efeminado homem da corte, da mais agressiva virago à mais delicada virgem. Na verdade, na ausência de um sistema

simuladamente estável de dois sexos, as rígidas leis suntuárias do corpo tentavam estabilizar o gênero – mulher como mulher e homem como homem – e as punições para os transgressores eram bastante severas (LAQUEUR, 2001, p. 161, grifo meu⁵¹).

As possibilidades de variações entre as mulheres – das agressivas às delicadas – e homens – dos bravos aos efeminados – criavam um campo amplo e múltiplo de possibilidades para estar no mundo e um papel social reconhecível, tanto de mulher como homem. Laqueur (2001, p. 161) afirma que “[n]esse mundo, o corpo de sexo único e elástico era muito mais livre para exprimir o gênero teatral e as ansiedades produzidas por isso [...]”. E ainda: aquilo que estaria em jogo no isomorfismo sexual seria o gênero e não o sexo (LAQUEUR, 2001, p. 170). Segundo o autor:

Nos textos pré-Iluminismo, e mesmo em alguns textos posteriores, o sexo, ou o corpo, deve ser compreendido como o epifenômeno, enquanto que o *gênero*, que nós consideraríamos uma categoria cultural, era primário ou ‘real’. O gênero – homem e mulher – era muito importante e fazia parte da ordem das coisas; o sexo era convencional, embora a terminologia moderna torne essa reordenação sem sentido. Pelo menos, o que nós chamamos de sexo e gênero existiam em um ‘modelo de sexo único’ explicitamente ligados em um círculo de significados; escapar daí para um suposto substrato biológico – a estratégia do Iluminismo – era impossível. Foi no mundo do sexo único que se falou mais diretamente sobre a biologia de dois sexos, que era mais arraigada no conceito do gênero, na cultura. Ser homem ou mulher era manter uma posição social, um lugar na sociedade, assumir um papel cultural, não *ser* organicamente um ou o outro de dois sexos incomensuráveis. Em outras palavras, o sexo antes do século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica (LAQUEUR, 2001, p. 19, grifos do autor).

A compreensão social do gênero foi descrita por Laqueur na medida em que o sexo único poderia representar um dos dois papéis sociais delimitados, o masculino ou o feminino, com algumas possibilidades de transgressão. Nessa lógica social, a mulher foi fixada em uma posição inferior. Para Laqueur (2001, p. 170-171):

No curso normal dos acontecimentos, o sexo não era problema. As criaturas com pênis externo eram consideradas meninos e tinham todos os privilégios e obrigações dessa condição, e as que tinham pênis interno eram relegadas à categoria inferior de meninas. Em um

⁵¹ Conforme discutido na primeira parte dessa dissertação vale lembrar que a idéia de escolha é “sempre muito frágil” (CÉSAR, 2009b, p. 152).

mundo onde o nascimento era tão importante, o sexo era mais uma característica atribuída com conseqüências sociais; pertencer a um sexo ou a outro dava à pessoa o direito a certas considerações sociais [...] O corpo parecia ser o absoluto fundamento de todo o sistema do gênero bipolar.

Nessa perspectiva, a posição do pênis, interna ou externa, constituía-se em um sinal distintivo, dentre outros atributos sociais do nascimento. Àqueles nascidos com o pênis na parte exterior do corpo eram atribuídas características sociais específicas, assim como também àquelas com o pênis no interior do corpo. Nesse contexto, no caso de nascimento de crianças com um posicionamento ambíguo do pênis, fazia-se necessário encontrar um encaixe social para esses corpos ou a aproximação com um dos gêneros. De acordo com Laqueur (2001, p. 170):

[...] para os hermafroditas a questão não era [ainda] ‘a que sexo eles pertenciam *realmente*’, mas a que gênero a arquitetura de seus corpos mais se ajustava. Os magistrados eram menos preocupados com a realidade corpórea – o que hoje nós chamaríamos de sexo – que com a manutenção de claras fronteiras sociais, a manutenção de categorias de gênero (grifos do autor).

Aquilo que estava em jogo no isomorfismo sexual era evitar que uma mulher assumisse o lugar de um homem e, com isso, alcançasse os privilégios que esta posição social possibilitava. A ameaça de que alguém “se fizesse passar por homem” instigou diversas punições às mulheres e aos hermafroditas que ousaram assumir o papel social do homem, principalmente no que se referia ao papel ativo numa relação com outra mulher. De acordo com Laqueur, a acusação feita a essas mulheres, por exemplo, consistia na violação da lei do gênero.

No final do século XVII [...] a mulher que fazia o papel de homem no ato sexual com outra mulher era considerada uma tribade (*fricatrice*), que assumia ilicitamente o papel ativo, que fazia a fricção quando devia ser basicamente friccionada. Ela era acusada de violar a lei do gênero, desempenhando o papel do homem durante uma relação sexual (LAQUEUR, 2001, p. 172, grifo do autor).

Nesse contexto ainda não há uma idéia sobre o sexo como sinônimo de verdade sobre o corpo e o sujeito, o que só aconteceria no século XIX. No entanto, foi nesse solo epistemológico que se desenhou, ainda nos séculos XVII-XVIII, a idéia de um corpo sexuado. A problemática instaurada a partir da mistura entre mulher e

homem em um mesmo corpo foi explicitada nos registros das condenações de hermafroditas analisados por Foucault (1982). No entanto, para esse autor, tais condenações dos hermafroditas não se deram devido à mistura entre os sexos, mas sim a outro fator:

Na Idade Média, as regras do direito – canônico e civil – eram bastante claras a esse respeito: eram chamados de hermafroditas aqueles em quem se justapunham, segundo proporções que podiam ser variáveis, os dois sexos. Nesse caso, era papel do pai ou do padrinho (os que ‘nomeavam’ a criança) fixar, no momento do batismo, o sexo que deveria ser mantido. Se fosse o caso, aconselhava-se escolher dentre os dois sexos o que parecesse dominar, o que tivesse ‘maior vigor’ ou ‘maior calor’. [Possivelmente o masculino para as discussões da época.] (LAQUEUR, 2001, p. 163). [...] no início da idade adulta, quando chegasse o momento de se casar, o hermafrodita era livre para decidir se desejava ser sempre do sexo que se lhe havia atribuído ou se preferia outro. O único imperativo era que, uma vez escolhido seu sexo, ele não mais o poderia trocar, e o que havia então declarado deveria ser mantido até o fim da sua vida, sob pena de ser considerado sodomita. Eram essas mudanças de opção e não a mistura anatômica dos sexos que engendravam a maior parte das condenações dos hermafroditas de que se tem notícias na França, na Idade Média e no Renascimento (FOUCAULT, 1982, p. 1–2; 2001, p. 84, grifos do autor).⁵²

Assim, nos achados de Foucault, o que estava em jogo não era a genitália ambígua dos corpos dos hermafroditas mas sim a possibilidade de prática da sodomia. As preocupações em relação às práticas sexuais se intensificaram a partir do século XVIII. Segundo Foucault (1988; 2007), o século XVIII trouxe mudanças significativas tanto na ordem social, política, econômica, como no campo epistemológico e no funcionamento do poder.

As mulheres passaram a ter um corpo e um gênero específicos, deixando de ser definidas apenas em relação aos homens. Se, a partir da Revolução Francesa, do Iluminismo e entre outras transformações do final do século XVIII os seres humanos passaram a ser entendidos culturalmente como iguais, foi necessário buscar a diferença em outro lugar, fora da cultura. Dessa forma, a diferença sexual foi produzida a partir de uma idéia de natureza. Assim, o sexo se transformou em

⁵² Thomas Laqueur faz uma crítica à descrição de Foucault, em relação à escolha do gênero a que pretendem pertencer realizada pelos hermafroditas pois para ele essa era mais uma imposição do grupo social no qual o hermafrodita estava inserido do que uma escolha livre e autônoma da pessoa (LAQUEUR, 2001, p. 161). Entretanto, é importante ressaltar que a partir dessa ‘escolha’ os hermafroditas não seriam perseguidos em razão da ambiguidade. Entretanto, uma condenação seria o destino daqueles/as que alterassem a sua posição de gênero (LEITE JÚNIOR, 2008, p. 38).

biologia e a diferença pode ser produzida agora em razão de uma natureza distinta, isto é, dois sexos e dois gêneros. Nesse novo regime de saber-poder, uma nova interpretação dos corpos fez-se necessária. Para Thomas Laqueur, esse regime de saber-poder construiu o dimorfismo sexual. Segundo o autor:

No século XVIII as coisas mudaram. O ventre, que era uma espécie de falo negativo, passou a ser o útero – um órgão cujas fibras, nervos e vascularização ofereciam uma explicação e uma justificativa naturalista para a condição social da mulher. Quando, por várias razões, a ordem transcendental preexistente ou os costumes de tempos imemoriais tornaram-se cada vez menos uma justificativa plausível para as relações sociais, o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico. A anatomia sexual distinta era citada para apoiar ou negar todas as formas de reivindicações em uma variedade de contextos sociais, econômicos, políticos, culturais ou eróticos. [...] Qualquer que fosse o assunto, o corpo tornou-se o ponto decisivo (LAQUEUR, 2001, p. 191-192).

As formas de definição do corpo antes centradas no gênero social se deslocaram voltando-se para um corpo que seria o resultado de uma natureza. Importa pensar, entretanto, que esse deslocamento, ou seja, a passagem do isomorfismo ao dimorfismo sexual ocorreu em meio a uma rede de disputas de poder no campo político (LAQUEUR, 2001).

Dois sexos incomensuráveis eram e são, tanto os produtos da cultura como era e é o modelo de sexo único. [...] O sexo único, repito não morreu. Mas, encontrou uma poderosa alternativa: uma biologia da incomensurabilidade na qual a relação entre o homem e a mulher não era inerentemente uma relação de igualdade ou desigualdade mas de diferença, que exigia interpretação. O sexo, em outras palavras, substituiu o que nós poderíamos chamar de gênero como uma categoria basicamente fundamental. Na verdade, uma estrutura onde o natural e o social podiam ser claramente distinguidos entrou em ação (LAQUEUR, 2001, p. 192).

Nessa perspectiva, a diferença entre mulher e homem é deslocada do âmbito dos papéis sociais passando a ser definida por meio de uma biologia e uma moral. Essa definição se consolidou por definitivo no século XIX⁵³. De acordo com o autor:

⁵³ Nessa época o dispositivo da sexualidade, como analisado por Foucault em sua *História da Sexualidade* (1975), também está em pleno funcionamento, como analisado mais à frente.

Nenhum livro foi escrito antes do século XVII com títulos como *De la femme sous ses rapports physiologiques, morals et littéraires* ou *De la puberté... chez la femme, au point de vue physiologue, hygiénique et medical* que argumentasse tão explicitamente os fundamentos biológicos da ordem moral. Surgiram centenas, se não milhares desses trabalhos, nos quais as diferenças sexuais foram articuladas nos séculos que se seguiram. Os cientistas fizeram mais que oferecer dados neutros aos ideólogos. Eles emprestaram seu prestígio ao empreendimento, descobrindo ou comprovando os aspectos da diferença sexual que haviam sido ignorados. Além disso, a política do gênero afetou muito claramente, não só a interpretação dos dados clínicos e de laboratório, como também sua produção (LAQUEUR, 2001, p. 192-193, grifos do autor)⁵⁴.

Essa mobilização de saberes produziu a diferença sexual a partir da qual somos todas e todos classificados na sociedade contemporânea. Assim, a compreensão de que as categorias de feminino e masculino foram inventadas em posições opostas sob condições específicas é fundamental para se pensar como as redes de poder-saber engendraram a construção da experiência transexual. Segundo Laqueur, “[n]o final do século XVII e ao longo do século XVIII a ciência passou a considerar, em termos aceitáveis à nova epistemologia, as categorias ‘masculina’ e ‘feminina’ como sexos biológicos opostos e incomensuráveis (2001, p. 193-194, grifos do autor).

A invenção das categorias feminina e masculina nos discursos e nas práticas sociais construiu os sujeitos sexuados e suas posições na sociedade. É somente a partir da invenção dos sexos, como descrita por Thomas Laqueur (2001), que se torna possível a produção de novos sujeitos pelo discurso médico-psicológico, dentre os quais, a/o transexual.

A maioria dos sujeitos entrevistados para essa pesquisa construiu narrativas a partir de uma visão binária de mundo, na qual feminino e masculino ocupam lugares bem distintos. Nesse sentido, para Carla (E), “[n]a nossa sociedade há duas maneiras de julgar as pessoas: como homem ou como mulher; ou somos julgadas pelo sexo biológico ou pela aparência”. Importa compreender que o dimorfismo sexual funciona como um mecanismo que enreda a todas e todos nós nas redes de poder-saber sobre o corpo, o sexo, o gênero e a sexualidade.

⁵⁴ Os títulos a que o autor se refere são: *De la femme sous ses rapports physiologiques* (Da mulher nos relatórios fisiológicos); *morals et littéraires* (moral e literária); *De la puberté... chez la femme* (A partir da puberdade em fêmeas); *au point de vue physiologue* (do ponto de vista da fisiologia); *hygiénique et medical* (higiene e saúde). (Tradução livre minha).

Laqueur nos ensinou que o corpo sexuado e generificado tem também uma história singular e não pode ser tomado como um dado natural. Nas análises de Maria Teresa Citeli (2001, p. 134-135):

Thomas Laqueur fez sucessivas investigações para mostrar que, entre o final do século XVIII e o começo do século XIX, as significativas mudanças sócio-políticas ocorridas no Ocidente produziram um contexto favorável (senão imperativo) à emergência de um novo modelo médico para interpretar as diferenças de sexo, modelo esse que não pode ser considerado resultado apenas dos avanços tecnológicos da época. O autor está convencido de que, mesmo portadora de contradições, essa reinterpretação da biologia reprodutiva feminina foi convocada para resolver também problemas ideológicos. Constatando que não se tratava apenas de utilizar a biologia para subestimar as mulheres, o autor conclui que partes do corpo e das fisiologias masculina e feminina passaram a ser desenhadas e vistas através da lente ideológica que lhes dava a forma. Assim, apesar da crença que leva alguns cientistas naturais a acreditar que suas proposições são um 'espelho da natureza', elas na verdade refletem, e muito, sua cultura; não são produzidas num vácuo (grifo da autora).

Importa compreender que essa construção modificou por completo uma forma de compreensão do corpo feminino e da mulher, que passou de um homem invertido a alguém com o sexo oposto ao do homem. Esse deslocamento engendrou as características físicas e sexuais que se tornaram fonte e natureza, não mais dos efeitos ou manifestação sociais e culturais, mas agora em uma natureza que se desdobra em mecanismos de opressão e violência (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2007, p. 9-10).

É importante considerar também que antes dessas teorizações que separam o mundo em duas metades complementares, isto é, feminino e masculino, a ambiguidade ou mesmo o “cruzar a fronteira” não se constituía em um “problema” ou em uma questão relevante (Virgínia WOOLF, 2008; FOUCAULT, 1982). Foi a partir do nascimento do dispositivo da sexualidade e da colocação do sexo em discurso, em meados do século XVIII e no século XIX que essa situação adquiriu *status* de “problema” (FOUCAULT, 1988). Para Laqueur (2001, p. 152), “[a] natureza do sexo, [...] é resultado das nossas necessidades de falar a respeito, não da biologia”.

2.2 O dispositivo da sexualidade e a invenção do sujeito homossexual

No prefácio do livro sobre as memórias de Herculine Barbin, uma hermafrodita que viveu no início do século XIX, Michel Foucault perguntou se “*precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?*” (1982, p. 1, grifo do autor). Como o autor argumentou, esse questionamento somente adquire sentido a partir de meados do século XVIII e início do século XIX, quando a pergunta sobre o verdadeiro sexo dos hermafroditas emergiu na sociedade, por meio do discurso médico e jurídico.

Nesse contexto, a ambiguidade passou a ser um “problema” e a necessidade de definição de um único e verdadeiro sexo, que expressava toda a verdade sobre o hermafrodita, apareceu na história. Esse sexo não poderia ser escolhido pelo próprio sujeito, mas precisava de um olhar especializado. O verdadeiro sexo dos hermafroditas deveria ser definido por um especialista (FOUCAULT, 1982, p. 1).

Foi somente a partir do advento da modernidade, com a invenção do dispositivo da sexualidade nas sociedades ocidentais, que o sexo verdadeiro tornou-se uma questão importante. Foucault explica que a partir do século XVIII, ao contrário do que se pensava, o sexo entra em discurso e cada vez mais é colocado em pauta. Entretanto, é fundamental entender que essa fala sobre o sexo é produzida em meio a disputas de poder. Segundo Foucault (1988, p. 87):

Dentre seus emblemas, nossa sociedade carrega o do sexo que fala. Do sexo que pode ser surpreendido e interrogado e que, contraído e volúvel ao mesmo tempo, responde ininterruptamente. Foi, um dia, capturado por um certo mecanismo, bastante férreo a ponto de tornar-se invisível. E que o faz dizer a verdade de si e dos outros num jogo em que o prazer se mistura ao involuntário e, o consentimento à inquisição.

O jogo que articula a verdade sobre o sexo e o prazer mobiliza a produção de saberes e de prazeres que, articulados, distantes de consolidar um sexo reprimido ou oculto, evidenciam um sexo produtivo, implicado na construção das subjetividades modernas. Para Foucault (1988, p. 87):

Vivemos todos, há muitos anos, no reino do príncipe de Mangoggul: presas de uma imensa curiosidade pelo sexo, obstinados em

questioná-lo, insaciáveis a ouvi-lo e ouvir falar nele, prontos a inventar todos os anéis mágicos que possam forçar sua discrição. Como se fosse essencial podermos tirar desse pequeno fragmento de nós mesmos, não somente prazer, mas saber e todo um jogo sutil que passa de um para o outro: saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber; [...].

Com o advento da modernidade, o saber sobre o sexo e seus prazeres passa a ocupar um lugar central das indagações médico-científicas. Os jogos de saber-prazer circulam na sociedade moderna, em um movimento duplo, importando saber como está o nosso sexo, ao mesmo tempo em que o sexo “é suspeito de saber a quantas andamos nós” (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Importa compreender que esse sexo, sobre o qual teoriza Foucault, não é qualquer sexo. Não se refere ao sexo relacionado à natureza ou proveniente de uma abordagem da biologia. Nas análises do autor, esse sexo constitui-se no sexo-história, sexo-significação, sexo-discurso. Assim, para Foucault as sociedades ocidentais colocaram a todas e todos nós “sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo” (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Antes da era moderna, concupiscência e desejo não apareciam nas discussões sobre sexo⁵⁵. Ao analisar esse deslocamento, o autor se atém à forma como o sexo das/dos hermafroditas passou a ser determinado e entendido. Segundo Foucault, na modernidade foi entregue a cada hermafrodita seu sexo verdadeiro e cada uma/um ficou refém desse mesmo sexo, passando a ser definida/o por ele. Para Foucault (1982, p. 2):

A partir de então, um só sexo para cada um. A cada um sua identidade sexual primeira, profunda, determinada e determinante; quanto aos elementos do outro sexo que possam eventualmente aparecer, eles são apenas acidentais, superficiais, ou mesmo simplesmente ilusórios. Do ponto de vista médico, isto quer dizer que não se trata mais de reconhecer no hermafrodita a presença dos dois sexos justapostos ou misturados, nem de saber qual dos dois prevalece; trata-se, antes, de decifrar qual o verdadeiro sexo que se esconde sob aparências confusas.

Assim, o projeto da modernidade se constituiu também em desvelar o verdadeiro sexo da/do hermafrodita, ou ainda, como aconteceu com *Herculine Barbin*, significou inventar um único sexo verdadeiro para cada sujeito, dissipando a

⁵⁵ O que importava era a questão de posição social dos sujeitos, conforme discutido no item 2.1 dessa parte da dissertação, segundo as teorizações de Thomas Laqueur (2001).

ambiguidade definitivamente dos corpos hermafroditas (FOUCAULT, 1982). De acordo com o que afirma o autor:

Admite-se [atualmente] também, aliás com muita dificuldade, a possibilidade de um indivíduo adotar um sexo que não é biologicamente o seu. Não obstante, a idéia de que se deve ter um verdadeiro sexo está longe de ser dissipada. Seja lá qual for a opinião dos biólogos a esse respeito, encontramos, pelo menos em estado difuso, não apenas na psiquiatria, psicanálise e psicologia, mas também na opinião pública, a idéia de que entre sexo e verdade existem relações complexas, obscuras e essenciais. Somos, é verdade, mais tolerantes em relação às práticas que transgridem as leis. Mas continuamos a pensar que algumas dentre elas insultam a 'verdade' [...] (FOUCAULT, 1982, p. 3-4, grifo do autor).

Esse investimento na decifração do sexo verdadeiro das/dos hermafroditas pode guardar alguma semelhança com a experiência transexual patologizada na atualidade, na qual a genitália deve falar a verdade sobre o sujeito. Assim, estabeleceu-se pelo discurso médico-psicológico, uma necessidade de se produzir uma/um transexual verdadeira/o e de cuja/o sexo esteja adequado, por meio de intervenções cirúrgicas. Esse sexo, concomitantemente, precisa ser também o sexo verdadeiro. Muitas/os transexuais assimilaram esses discursos e práticas e reproduzem essas concepções, considerando imprescindível “possuir” esse sexo verdadeiro, acompanhado de um nome também de acordo, que o designe. Nesse sentido, Rafaelly (E) afirma: “[a] mulher biológica nasceu com vagina e a mulher trans nasceu sem vagina. Com a redesignação sexual, a construção da minha vagina e a mudança do meu nome, serei uma mulher completa e ninguém poderá questionar o meu sexo”.

É importante compreender, entretanto, que não foram somente os corpos ambíguos a serem tomados por esse projeto moderno como alvo de investimentos sobre o sexo. A *História da Sexualidade*, traçada por Michel Foucault, constitui-se em uma ferramenta fundamental para se pensar as relações entre sexo e verdade. Ao elaborá-la, Foucault identificou a partir do século XVIII e, mais especificamente do XIX, quatro figuras que se desenvolveram no núcleo familiar e tornaram-se alvo de investimentos do poder. São elas: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano e o adulto perverso. Esses conjuntos estratégicos atuaram na produção de saberes e poderes sobre o sexo (FOUCAULT, 1988, p. 115-116).

Essas quatro figuras descritas por Foucault atuaram no projeto moderno de invenção da sexualidade, que articulada por diversas estratégias de saber-poder pautadas pelo discurso médico-psicológico constituiu-se em um dispositivo⁵⁶. Esse dispositivo agiu – e continua agindo – sobre os mais diversos assuntos relacionados ao sexo da sociedade moderna como o corpo, os prazeres, o próprio discurso, os saberes, os controles e as resistências. De acordo com o autor:

As sociedades ocidentais modernas inventaram e instalaram, sobretudo a partir do século XVIII, um novo dispositivo que se superpõe ao primeiro [da aliança]⁵⁷ e que, sem o pôr de lado, contribui para reduzir sua importância. É o *dispositivo da sexualidade*: como o de aliança, este se articula aos parceiros sexuais; mas de um modo inteiramente diferente (FOUCAULT, 1988, p. 117, grifo do autor).⁵⁸

Dessa forma, segundo Foucault, foi por meio de um dispositivo de controle de corpos articulado por diversas estratégias que surgiu uma sexualidade. Essa sexualidade serviu de fundamento para discursos e práticas regulatórias que produziram os próprios sujeitos e uma hierarquização entre os mesmos. Essa hierarquização estruturou-se por meio da patologização das condutas⁵⁹. Ainda afirma que:

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 de poder (FOUCAULT, 1988, p. 116–117).

No âmbito familiar, o dispositivo da sexualidade contou com o apoio externo dos especialistas, médicos, psiquiatras e pedagogos. Esses especialistas

⁵⁶ Para Michel Foucault (1993, p. 244), dispositivos “são formados por um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que possuem uma função estratégica de dominação. O poder disciplinar obtém sua eficácia da associação entre os discursos teóricos e as práticas reguladoras”.

⁵⁷ Segundo Foucault, o dispositivo da aliança relaciona-se com o “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens” (1988, p. 117).

⁵⁸ Para Foucault (1988, p. 118), “[h]istoricamente, aliás, foi em torno e a partir do dispositivo de aliança que o de sexualidade se instalou”.

⁵⁹ Dentre esses conjuntos de estratégias, a psiquiatrização do prazer perverso produziu a patologização das condutas. Estratégia que interessa de forma particular as discussões aqui propostas. Nesse sentido, para Foucault (1988, p. 116), “[e]nfim, *psiquiatrização do prazer perverso*: o instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias”. (grifo do autor).

produziram a psicologização e psiquiatrização das relações entre os indivíduos no interior da família e produziram novos personagens. Nas análises de Foucault (1988, p. 121-122):

Aparecem, então, estas personagens novas: a mulher nervosa, a esposa frígida, a mãe indiferente ou assediada por obsessões homicidas, o marido impotente, sádico, perverso, a moça histérica ou neurastênica, a criança precoce já esgotada, **o jovem homossexual** que recusa o casamento ou menospreza sua própria mulher. São as figuras mistas da aliança desviada da sexualidade anormal: transferem a perturbação da segunda para a ordem da primeira; [...] (grifo meu).

A invenção do sujeito homossexual também é fundamental para se pensar sobre os processos de medicalização dos corpos e das práticas sexuais. Importa compreender que somente a partir da invenção desse personagem, a pergunta sobre a normalidade⁶⁰ adquire algum sentido. Para Foucault (1988, p. 128–129):

[...] a tecnologia do sexo, basicamente, vai-se ordenar a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência de normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença. A ‘carne’ é transferida para o organismo. Essa mutação se situa na passagem do século XVIII para o século XIX; ela abriu caminho para muitas outras transformações que daí derivam. Uma delas separou a medicina do sexo da medicina geral do corpo, isolou um ‘instinto’ sexual, suscetível, mesmo sem alteração orgânica, de apresentar anomalias constitutivas, desvios adquiridos, enfermidades ou processos patológicos. [...] A medicina das perversões e os programas de eugenia foram, na tecnologia do sexo, as duas grandes inovações da segunda metade do século XIX (grifos do autor).

As/os homossexuais passam a ser definidas/os a partir de uma idéia de sexualidade desviante. Essa invenção da/do homossexual como a/o perversa/o sexual encontra-se implicada na construção do sujeito transexual, alguém portador de uma patologia. Segundo o autor,

[a/o] homossexual do século XIX torna-se um[a] personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma

⁶⁰ Para Foucault (1988, p. 129): “A *Psychopathia sexualis* de Henrich Kaan, em 1846, pode servir de indicador: datam desses anos a relativa autonomização do sexo com relação ao corpo, o aparecimento correlativo de uma medicina, de uma ‘ortopedia’ específicas do sexo” (grifos do autor).

fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade (FOUCAULT, 1988, p. 50).

Para Foucault, o sujeito homossexual nasceu no artigo do médico Westphal, que versava sobre as “sensações sexuais contrárias”, em 1870. Esse artigo produziu a/o homossexual como um invertido sexual, isto é, caracterizou a homossexualidade como uma espécie de “natureza” do homossexual. Assim, a sexualidade toma conta do corpo e das condutas da/do homossexual:

É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada – o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as ‘sensações sexuais contrárias’ pode servir de data natalícia – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT, 1988, p. 50–51; 2001, p. 212).

O dispositivo da sexualidade e essa tecnologia do sexo foram produzidos pela burguesia e testados sobre ela mesma, não como uma forma de sujeição do proletariado, mas sim como uma forma de auto-afirmação. Isto é, a burguesia fez “valer o alto preço político de seu próprio corpo, de suas sensações, seus prazeres, sua saúde, sua sobrevivência” (FOUCAULT, 1988, p. 135). Sua inserção deu-se de forma gradual nas classes populares, principalmente, por meio do controle dos nascimentos, pelo controle da família tomada como um instrumento potencial de sujeição do proletariado urbano e com vistas à proteção da sociedade (FOUCAULT, 1988, p. 133).

Com a invenção do dispositivo da sexualidade, o funcionamento do poder se altera e emerge, assim, um poder normalizador. Esse tipo de poder tem no exame seu instrumento mais eficiente e produz o “anormal” como um problema teórico e político relevante. Para Foucault (2001, p. 52–53):

Com o exame, tem-se uma prática que diz respeito aos anormais, que faz intervir certo poder de normalização e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário como o saber psiquiátrico, a

se constituir como instância de controle do anormal. E é na medida em que constitui o médico-judiciário como instância de controle, não do crime, não da doença, mas do anormal, é nisso que ele é ao mesmo tempo um problema teórico e político importante.

Com isso, pode-se pensar que a partir do momento em que foi possível perguntar pela normalidade, foram produzidos vários sujeitos “anormais”, o que fortaleceu o discurso médico-psicológico e seus efeitos de patologização sobre as experiências (FOUCAULT, 1988; 2001).

2.3 Os problemas ‘de gênero’ da transexualidade

A experiência transexual, assim como outras experiências, apresenta-se atravessada tanto pela diferença sexual quanto por seu efeito de poder, isto é, a hierarquização entre os gêneros. Essa hierarquização se deu em meio às disputas de poder entre o isomorfismo e o dimorfismo sexual, conforme teorizou Laqueur (2001), dentro do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988).

A releitura dos corpos, demonstrada por Laqueur (2001), produziu uma sociedade pautada pela diferença sexual e de gênero. Os corpos passam a ser entendidos sob duas únicas possibilidades: um corpo feminino e um corpo masculino. Esse pressuposto funcionou como base para que a diferença sexual se construísse em uma questão politicamente importante. Assim, a partir de uma problematização sobre o dimorfismo sexual, poder-se-ia pensar sobre os efeitos de poder produzidos pelo conceito de gênero, a partir da experiência transexual.

Em um primeiro momento, poderia se pensar sobre as produções de teóricas feministas que procuraram explicar a subordinação das mulheres em relação aos homens, construídas pelo referencial binário. Essas teorizações, das quais Simone de Beauvoir (1987), com seu clássico *O segundo sexo* representa um marco, produziram uma desnaturalização importante da identidade feminina, embora não tenham rompido com uma essência universalizante (BUTLER, 2008). Isto é, ao procurar demonstrar que “a mulher não nasce, torna-se”, a autora critica a inferiorização da “mulher” baseada no referencial da diferença biológica. Entretanto, esse movimento produz um efeito essencializador ao deslocar a construção da categoria “mulher” do campo biológico para o social e histórico. Com isso, Beauvoir acaba por fixar dois gêneros distintos em posições bem determinadas e opostas

entre si, bem como supõe que esses constructos sejam universalizantes, ou seja, aplicáveis a todas e todos. Assim, para Beauvoir (1987, p. 9):

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 manifestamente diferentes.

Várias décadas depois Joan Scott (1995) pensou o gênero como uma categoria de análise histórica. Segundo a autora, “(1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Pode-se entender, a partir das teorizações da autora, que se operou um deslocamento em relação à elaboração universalista de Beauvoir, no qual o conceito de gênero passou a ser analisado como relacional. Contudo, a produção do conceito de gênero, nesta perspectiva, parece ter se dado também a partir da diferença sexual.

Importa compreender que, em ambas as teorizações, somente algumas formas de ser e de estar no mundo, como mulher e homem, contam. Isso porque nem as teorizações universalistas nem as relacionais sobre gênero consideraram corpo, sexo, gênero, sexualidade ou desejo para além de uma concepção binária (BENTO, 2006, p. 78). Nesse sentido, pode-se entender que a partir das produções discursivas e práticas pautadas pelo dimorfismo sexual, os trânsitos entre os gêneros são interditados. Para Berenice Bento (2008, p. 25):

Por essas convenções, o único lugar habitável para o feminino é em corpos de mulheres, e para o masculino, em corpos de homens. Nesses lugares é como se existisse uma essência própria, singular a cada corpo, inalcançável pelo outro. [...] Nessa lógica dicotômica não é possível fazer descolamentos. O masculino e o feminino só conseguem inteligibilidade quando referenciados à diferença sexual.

Guacira Lopes Louro (1997) analisa o conceito de gênero como uma construção histórica, social e linguística sobre o feminino e o masculino, que está implicada nas relações sociais entre mulheres e homens. Além disso, a autora acrescenta outros elementos à análise do gênero como a história, a representação e os discursos como produtores do sexo. Nas suas análises, uma nova linguagem

pode ser utilizada para se pensar sobre o gênero no âmbito social. Uma linguagem relacional e não universal. Para a autora:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21, grifo da autora).

Entretanto, Judith Butler (1990), em seu livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* polemiza as teorizações feministas em vários aspectos, dentre os quais questiona se por serem pautadas na diferença sexual e por construírem categorias coerentes e estáveis, como, por exemplo, a identidade das “mulheres”, essas teorizações não estariam produzindo outra regulação. Essa regulação produziria, por sua vez, os mesmos corpos sexuados e generificados. Além disso, para Butler, talvez essa regulação acabe por produzir sentido à categoria “mulheres” apenas por meio da heterossexualidade (BUTLER, 2008, p. 23). Assim, de acordo com a autora:

Parece necessário repensar radicalmente as construções ontológicas de identidade na prática política feminista, de modo a formular uma política representacional capaz de renovar o feminismo em outros termos. Por outro lado, é tempo de empreender uma crítica radical, que busque libertar a teoria feminista da necessidade de construir uma base única e permanente, invariavelmente contestada pelas posições de identidade e de anti-identidade que o feminismo invariavelmente exclui (BUTLER, 2008, p. 23-24).

Com vistas a problematizar o conceito do gênero, Butler considera que este não pode ser concebido como uma inscrição da cultura em um corpo previamente sexuado, mas precisa considerar os processos produtivos do próprio sexo. Dessa forma, a autora provoca uma desestabilização importante na relação causal entre corpo e natureza e entre sexo e cultura. Para Butler (2008, p. 25):

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual 'a natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura (grifos da autora).

Segundo Butler (2008, p. 48), o gênero “[...] é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra”. Assim, nas análises da autora, o gênero se faz a partir de atos performativos. De acordo com a autora:

Significativamente, el género es instictuido por actos internamente discontinuos, *la apariencia de sustancia* es entonces precisamente eso, una identidad construída, un resultado performativo llevado a cabo que la audiencia social mundana, incluyendo los propios actores, ha venido a creer y a actuar como creencia. Y si el cimientio de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género (BUTLER, 1998, p. 297).

Pode-se compreender que para Butler não existe *a priori*, em termos do gênero, isto é, o gênero é feito e refeito por meio da reiteração performativa de normas regulatórias. Essa reiteração se dá através de uma operação linguística a qual Jacques Derrida denominou de “citacionalidade”. A citacionalidade consiste em uma repetição insistentemente promovida por meio de diversos mecanismos. Pensar sobre essa operação suscita uma compreensão dos processos pelos quais os discursos produzem os efeitos daquilo que nomeiam, isto é, o significado de ser menina ou menino deverá ser reiterado o tempo todo. Ao longo de nossas vidas devemos aprender exatamente o que é ser uma menina ou um menino, em um ato de citação contínua. É nesse processo de atos performativos de gênero que os corpos se produzem generificados e assumem esse gênero em interpretações temporais (BUTLER, 2000). Ainda para a autora:

Pese al carácter penetrante del patriarcado y la frecuencia con que se usa la diferencia sexual como distinción sexual operativa, no hay nada en un sistema binario de género que esté dado. Como campo corporal o del juego cultural, el género es un asunto fundamentalmente innovador, aunque esté clarísimo que se castiga estrictamente cuestionar el libreto actuando fuera del turno o con una improvisación no autorizada. El género no está pasivamente inscrito

sobre el cuerpo, y tampoco está determinado por la naturaleza, la lenguaje, lo simbólico o la apabullante historia del patriarcado. El género es lo que uno asume, invariablemente, bajo de coacción, a diario y incesantemente, con ansiedad y placer, pero tomar erróneamente este acto continuo por un dato natural o lingüístico es renunciar al poder de ampliar el campo cultural corporal con performances subversivas de diversas clases (BUTLER, 1998, p. 314).

Dessa forma, o mapa fixo do que significa ser mulher ou homem foi esquadrihado por discursos e práticas que ainda hoje se constituem em referenciais. Nesse sentido, discursos e práticas produzem efeitos de poder e criam posicionamentos também para as/os transexuais. Esses sujeitos, provavelmente, jamais se encaixarão nas relações de poder que envolvem e enredam os dois sexos ou os dois gêneros. A matriz de inteligibilidade cultural que constrói corpos, sexos, gêneros e desejos por meio da heterossexualidade concede caráter de viabilidade aos constructos produzidos no interior da norma. Isto se dá antes mesmo desses corpos serem designados como humanos. Segundo Butler (2000, p. 160-161):

A 'atividade' dessa generificação não pode, estritamente falando, ser um ato ou uma expressão humana, uma apropriação intencional, e *não* é, certamente, uma questão de se vestir uma máscara; trata-se da matriz através da qual toda intenção torna-se inicialmente possível, sua condição cultural possibilitadora. Nesse sentido, a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do 'humano' (grifos da autora).

Assim, pode-se compreender que antes mesmo de serem considerados como "humanos", os sujeitos são sexuados e generificados. Entretanto, é na esteira da própria norma regulatória que surgem possibilidades de escape e de rematerialização dos corpos, sexos, gêneros e desejos (BUTLER, 2000). Nesse sentido, para a autora:

[...] o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade *desconstitutiva* no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o 'sexo' é estabilizado, a possibilidade de colocar a

consolidação das normas do 'sexo' em uma crise potencialmente produtiva (BUTLER, 2000, p. 163-164, grifos da autora).

Essa crise produtiva da norma regulatória inventa meios para que performances subversivas de gênero aconteçam. A transexualidade, por ser uma experiência que se materializa pela ambiguidade, acaba por “borrar” as fronteiras do que se entende por feminino e masculino, produzindo feminilidades em corpos masculinos ou vice-versa. Pensar em corpos construídos como femininos, com pênis e que se colocam no mundo de forma feminina, desestabiliza algumas das certezas produzidas pelas redes de poder-saber, em especial, naquilo que se refere à diferença sexual e a prática heterossexual naturalizada. Se for somente a partir da diferença sexual que feminino e o masculino tornam-se inteligíveis, a experiência transexual, analisada por esse prisma, torna-se inviável, impensável, perturbadora. Para Berenice Bento (2008, p. 18):

Diante da experiência transexual, o/[a] observador/[a] põe em ação os valores que estruturam os gêneros na sociedade. Um homem de batom e silicone? Uma mulher que solicita uma cirurgia para tirar os seios e o útero? Mulheres biológicas que tomam hormônios para fazer a barba crescer e engrossar a voz? Ela é ele? Ele é ela?

Dessa forma, essa experiência parece adquirir sentido apenas quando pensada para fora dos padrões binários, pois protagoniza o impensável em termos de sexo e de gênero feminino e masculino. Assim, o que está em jogo na experiência transexual é a própria humanidade, uma vez que os processos de construção dos corpos, gêneros e desejos de transexuais propõem uma desordenação do mundo generificado, ao se constituírem como corpos abjetos. Para Butler (2000, p. 161):

Nós vemos isto mais claramente nos exemplos daqueles seres abjetos que não parecem apropriadamente generificados; é a sua própria humanidade que se torna questionada. Na verdade, a construção do gênero atua através de meios *excludentes*, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos 'humano', o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o 'humano' com seu exterior constitutivo, e a assombrar

aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação (grifos da autora).

As experiências transexuais por localizarem-se na fronteira, no ambíguo e “entre” os gêneros e os corpos possíveis e viáveis, são ininteligíveis, isto é, impensáveis. São nomeadas como aberrações e engrossam as estatísticas de crimes de segunda importância nas investigações policiais, ou seja, valem menos do que outras vidas que se encaixam nos padrões da heteronormatividade, ou em outras palavras, da heterossexualidade como norma (BENTO, 2008). São corpos que não importam e podem ser descartados sem maiores questionamentos. Mulheres e homens que produzem a transexualidade e fabricam seus corpos por meio de atos performativos subversivos e questionam a norma heterossexual tornam-se seres inviáveis, inumanos, corpos abjetos (BUTLER, 2000).

Embora as teorizações sobre a categoria do gênero sejam indispensáveis para a discussão sobre as constituições dos padrões de feminino e masculino que inventaram o modelo de sociedade no qual estamos todas e todos inseridas/os, talvez seja relevante pensar além. Importa compreender que tanto a cuidadosa fabricação de identidades femininas em corpos masculinos quanto a construção de identidades normativas, na qual se pressupõe uma relação causal entre corpo, sexo, gênero e desejo, produzem uma cópia da cópia. Judith Butler (2008) analisou a performatividade parodística de gênero nos processos de fabricação empreendidos pelas *drags*. Nessa análise, a autora enfatizou a performance. Para a autora:

No lugar da lei da coerência heterossexual, vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma *performance* que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural da sua unidade fabricada. [...] trata-se de uma produção que, com efeito – isto é, em seu efeito –, coloca-se como imitação. [...] No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção (BUTLER, 2008, p. 196-197, grifos da autora).

Ao pensar na experiência transexual e em outras que subvertem a ordem generificada do mundo a partir de um diálogo com as teorizações sobre gênero pode-se questionar, com Butler (2008), se as categorias produzidas pelo gênero não

fixam o pensamento na lógica binária e hierárquica que se propõem a superar, naturalizando de outra forma o corpo, o sexo, o gênero e o desejo.

Em se tratando da experiência da transexualidade, é importante tencionar o conceito de gênero. Esse conceito, apesar de fundamental, não é suficiente para que se possa pensar os corpos e identidades analisados por esta pesquisa. Assim, poder-se-ia pensar sobre a produção das mulheres transexuais que participaram dessa pesquisa que, embora se esforcem para fabricar seus corpos e identidades baseadas na lógica heterossexual, jamais se constituirão em mulheres abarcadas pela categoria do gênero. Ainda que ingiram hormônios femininos, possuem pênis, uma vez que não são cirurgiadas (à exceção de Maitê) e têm um nome masculino nos registros oficiais⁶¹, elementos que as ligam à indesejada subjetividade masculina.

Nesse sentido, talvez pela teoria da performatividade dos gêneros proposta por Judith Butler, possa-se compreender a produção realizada pelas/os transexuais. Para a autora, todas as práticas e discursos são performáticos, ou seja, não há um *a priori* ou uma “essência” quando se pensa em sexo, em gênero e em desejo. Ao contrário, as performances de gênero possibilitam um deslize da compreensão do sexo como constructo biológico e uma compreensão performativa desse mesmo sexo, bem como do gênero (BUTLER, 2008). Com isso, importa perceber que não há sentido na consolidação dos sujeitos fixos, como *mulher*, *mulheres*, *homem* ou *homens*, bem como *travesti* e *transexual*. Cada subjetividade construída consiste em uma performance.

2.4 O dispositivo da heterossexualidade

O imperativo heterossexual em funcionamento pode ser pensado também como um dispositivo que engendra práticas discursivas e não discursivas com vistas a produzir a dominação por meio do controle dos corpos, conforme problematizou Foucault (1993), a respeito dos dispositivos. Esse dispositivo – a heterossexualidade

⁶¹ É importante lembrar que em relação ao nome, apenas Carla e Maitê conseguiram alterar seus nomes e designação do sexo no documento de identificação, por meio de processo judicial. Os outros sujeitos entrevistados para a pesquisa utilizam para fins legais nomes civis masculinos (Rafaelly, Thaís, Andréia Cristina, Dorothea) e feminino (André Lucas). Todas as participantes do grupo de discussão também utilizam nomes civis masculinos.

– foi tomado como um dos deslocamentos do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988).

Nessa dissertação, a heterossexualidade foi tomada não somente como uma prática sexual, mas como um regime de poder que desloca as categorias feminino e masculino para o campo político, conforme proposto por Monique Wittig (1977; 2001). Para Wittig, a heterossexualidade é a matriz do poder que produz os corpos e os sujeitos sexuais. Pensar a heterossexualidade dessa forma significa compreender que antes de ser uma destinação dos corpos, inscreve-se nos corpos a partir de uma reiteração contínua e construída como natural. Isto é, os discursos e as práticas empreendidas para a produção do gênero e da sexualidade objetivam a produção de corpos e subjetividades heterossexuais (WITTIG, 1977; 2001).

Tânia Navarro Swain (2002) analisa, em um artigo, os importantes deslocamentos provocados nas teorizações feministas pelo pensamento de algumas teóricas que se propuseram a entender a heterossexualidade de forma desnaturalizada. Assim, segundo Swain (2002, p. 26):

Adrienne Rich propunha, nos anos 80, a análise da heterossexualidade enquanto instituição, como um sistema complexo de imposições, de leis, de controle, nas esferas do político, religioso ou jurídico. Os corpos das mulheres são, assim, delimitados em seu desejo e práticas sexuais através dos ritos de iniciação, dos tabus e dos interditos que restringem sua mobilidade, suas tendências, a erotização de seus gestos fora da esfera do masculino.⁶²

A instalação de um regime de heterossexualidade, construída como a norma social ideal em termos de sexo, gênero e desejo, também foi analisada por Butler (2008) em suas teorizações. Para a autora, o processo de construção da heterossexualidade produziu uma matriz de inteligibilidade cultural:

[...] [a matriz heterossexual consiste na] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados. [...] [essa matriz é caracterizada por um] modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2008, p. 215-216).

⁶² Para mais sobre o pensamento de Adrienne Rich, consultar: RICH, Adrienne. La couterainte à l'hétérosexualité. In: **Le existence lesbienne**. Nouvelles Questtions Féministes. mar. n. 01. 1981.

Importa compreender que essa matriz heterossexual investe, por meio de redes de saber-poder, tanto sobre os corpos construídos no interior da norma que, com isso, adquirem algum sentido, quanto naqueles fabricados em seu exterior. Para Bento (2008) esse investimento se dá pela ação de um aparato de controle e produção detalhada das normas regulatórias heterossexuais. Segundo a autora, “[n]ascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade” (BENTO, 2008, p. 33).

Dessa forma, poder-se-ia compreender que somos todas e todos alvos de investimento desses mecanismos de poder que visam a produção da heterossexualidade hegemônica como única possibilidade viável e inteligível de ser e estar no mundo. Para Butler, a heterossexualidade como matriz de significação de corpos, gêneros e desejos realiza um movimento duplo, em que produz os corpos que podem ser considerados sujeitos, como também os que não o são. Esses processos de produção encontram-se articulados, ou seja, na produção do corpo-gênero-desejo inteligível, são produzidos os corpos externos ao ideal regulatório. Ou, em outras palavras, não heterossexuais são fundamentais. Segundo Butler (2000, p. 155):

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (grifos da autora).

Assim, se produz também, por meio da reiteração da heterossexualidade, uma territorialização em que corpos normatizados ocupam o centro e os demais, outros espaços. Nesse sentido, para Swain (2002, p. 18):

A utilização da categoria gênero e a naturalização da heterossexualidade delimitam a legitimidade de seus espaços discursivos; tudo que ultrapassa as margens é desviante e apresentado como tal. Desta zona de sombra desabrocha o que eu chamaria de práticas patogênero, as que recebem o estigma da doença, da vergonha, da inversão da ordem natural do mundo.

É na esteira daquilo que Swain define como patogênero que se materializam as/os transexuais: corpos e gêneros da experiência transexual questionam os padrões heteronormativos. Talvez por não se encaixarem nas definições desses padrões que, para Berenice Bento, limitam as possibilidades de interpretação do gênero. Segundo a autora:

Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina-mulher-feminino versus pênis-homem-masculino. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova de que a humanidade é necessariamente heterossexual e que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo. [...] Os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade e esta precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma (BENTO, 2008, p. 35).

Importa compreender que as/o transexuais/l entrevistadas/o para essa pesquisa realizam um esforço para se construírem como heterossexuais. Isso se evidenciou considerando as sete entrevistas realizadas, das quais dentre as entrevistadas apenas Dorothea se reconheceu com bissexual. Todas as demais mulheres transexuais, bem como André Lucas, reconheceram-se como heterossexuais. Esse auto-reconhecimento também apresentou contornos expressivos no grupo de discussão no qual, de um total de dez participantes, apenas Perla apresentou-se como bissexual. Nesse sentido, várias falas reiterativas da heterossexualidade normativa foram apresentadas. Essas falas conferem sentido à construção da heterossexualidade como norma. Para Rafaelly (E):

Eu sou uma mulher. Não me considero menos que mulheres que tem vagina. Eu vou a ambientes normais. Normais que eu quero dizer é que não são para o público gay, são heterossexuais. Eu levo uma vida totalmente voltada ao padrão normal. Porque queira ou não a referência do mundo é masculino e feminino. Tem gente que fala que tem que quebrar esses paradigmas de sexo e gênero, mas não adianta, o padrão é homem e mulher. E eu tive essa migração do nascer homem e hoje me reconhecer plenamente como mulher transexual heterossexual, mas é uma caminhada.

É fundamental, entretanto, entender que embora algumas experiências subvertam e escapem às normas regulatórias do gênero e à heterossexualidade

compulsória, essa fala de Rafaelly⁶³ é representativa de outras também produzidas para a pesquisa. Essas falas, além de explicitarem o funcionamento do dispositivo da heterossexualidade, evidenciam também sua articulação com o binômio normalidade/anormalidade. Assim, poderia se pensar sobre as experiências transexuais tanto subversivas – porque desafiam as normas de gênero – como também domesticadas, pois se submetem às mesmas normas.

Essa representatividade de construções heteronormativas com vistas a atender aos imperativos das normas regulatórias de sexo-gênero pode instrumentalizar uma reflexão sobre a construção desses corpos e gêneros como heterossexuais. Para Judith Butler (2008, p. 38), “[o]s gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (grifo da autora). Transexuais aqui pesquisadas/o relataram um enorme empreendimento de construção do gênero identificado e a maior parte delas/e direcionou essa construção rumo a um projeto de heterossexualidade, ou seja, de reconhecerem-se como heterossexuais na tentativa de assegurar um grau de inteligibilidade para esse corpo. Quando transexuais se reconhecem como bissexuais e homossexuais tornam-se sem qualquer possibilidade de serem inteligíveis pelas regras de gênero e sexo. Pode-se pensar, aqui, que a aproximação com a heteronormatividade é importante para a maioria das experiências analisadas nessa dissertação.

Em um mundo sexuado e generificado, produzido em meio ao funcionamento do dispositivo da heterossexualidade, as possibilidades de multiplicidade dos desejos encontram-se subsumidas. Nesse sentido, para Swain (2002, p. 16):

As representações hegemônicas esteiam sua posição de poder e sua legitimidade sobre sábios discursos que escondem, de fato, os fundamentos externos de seu poder sobre a realidade. Este é o caso da naturalização do binário heterossexual. Os paradigmas de gênero e a heterossexualidade fazem parte da homogeneização da

⁶³ É importante analisar que no documentário *Ser Mulher* (2007, 50min, Curitiba) do qual Rafaelly participou, ela aparece em uma cena com um bebê de uma vizinha nos braços. Em outra cena, ela, casada na época, aparece misturando uma massa de bolo e relatando que se orgulha de ter conquistado seu marido pelo estômago. As construções de mulheres transexuais parecem se dar na direção oposta das conquistas dos movimentos feministas, pois elas, de forma geral, pautam-se pela submissão feminina à masculina. Em uma de nossas conversas, Rafaelly comparou as mulheres transexuais às mulheres que nasceram com vagina, dizendo que os homens teriam maiores vantagens ao se relacionar com transexuais porque elas não menstruam, não têm tensão pré-menstrual e desejam ficar em casa, cuidando dos afazeres domésticos enquanto os maridos trabalham para sustentá-las.

realidade social e do caráter de evidência que encobre a erotização obrigatória do sexo biológico generizado. Mesmo neste início de milênio, questionar a heterossexualidade é problemático: em vista da diferença física dos caracteres sexuais entre fêmea e macho e da força das representações sociais, que exigem a correspondência exata gênero/sexo, a multiplicidade do desejo é obscurecida e sobretudo domesticada.

Assim, na lógica heteronormativa, pressupõe-se que, para um corpo trans feminino cirurgiado para o qual foi construída uma neovagina, a possibilidade de prática sexual será restrita a penetração vaginal por um homem heterossexual. Nesse pressuposto, mulheres transexuais cirurgiadas, lésbicas ou bissexuais são ininteligíveis tanto para o senso comum, que perguntará o porquê da cirurgia e das transformações todas, como para o discurso médico, que tem como objetivo o retorno à norma heterossexual. A multiplicidade do desejo na experiência da transexualidade é impensável. Quando mulheres e homens transexuais afirmam-se como bissexuais, lésbicas ou gays, a impossibilidade de compreensão se instaura de forma contundente.

A transexualidade não heteronormativa desestabiliza por completo a matriz heterossexual de entendimento dos sexos e dos gêneros. Refletir sobre a transexualidade lésbica, gay e bissexual desloca o pensamento. De acordo com Berenice Bento, esse deslocamento é necessário considerar outra lógica de pensamento que não a lógica binária tendo em vista que os binarismos limitam as possibilidades do pensamento. Nesse sentido, para a autora:

Para muitos profissionais de saúde, responsáveis em elaborar o relatório com o diagnóstico, é impensável que pessoas façam a cirurgia de transgenitalização e se considerem lésbicas ou gays. Quando uma pessoa que já vive o deslocamento entre o corpo e o gênero (*'sou uma mulher num corpo equivocado'*) e tem como objeto do desejo uma pessoa do mesmo gênero que o seu, produz-se um outro deslocamento. [...] Ler a sexualidade pela lente do gênero, supor o masculino e feminino como expressões da complementaridade do sexo, ou que as transformações corporais realizadas pelas pessoas transexuais são os ajustes necessários para se tornarem heterossexuais, é considerar o binário como modelo único para expressar as construções das identidades (BENTO, 2008, p. 46, grifos da autora).

Os investimentos do dispositivo da heterossexualidade iniciam-se antes do nascimento e acompanham a vida dos sujeitos. A primeira instituição a operar por

esse dispositivo é a família, mecanismo no qual ainda hoje ter uma filha lésbica ou um filho gay, com raras exceções, representa um problema ou é motivo de decepção. Assim, o regime de verdade da heteronormatividade⁶⁴ é estabelecido como uma obrigação, isto é, uma condição sem a qual se torna impossível estar no mundo. A heterossexualidade compulsória fortalece o enfoque da inteligibilidade cultural no corpo, reafirmando que para existirem ou possuírem algum lugar nesse mundo generificado, transexuais femininas precisam fazer a cirurgia de transgenitalização⁶⁵, transformando o pênis em neovagina para as práticas heterossexuais. A lógica do “heteroterrorismo”, como bem denominou Bento (2008, p. 31) propiciou, juntamente com a patologização da transexualidade⁶⁶, um entendimento de que transexuais precisam das cirurgias de redesignação⁶⁷ sexual para poderem exercer a sexualidade “correta”, ou seja, a heterossexual.

A teoria da performatividade de gênero de Judith Butler possibilita uma compreensão não essencializada, tanto do sexo quanto do gênero. Para a autora não existe um corpo e uma subjetividade feminina ou masculina *a priori*. Não há um modelo a ser imitado. Todas as situações sexuadas e generificadas são performativas, mesmo as mais internas à norma (BUTLER, 2008). Assim, para a autora:

[...] la aparente copia no se explica en referencia a una origen, sino que el origen se considera tan performativo como la copia. A través de la performatividad, las normas de géneros dominantes y no dominantes se equiparan. Sin embargo, algunas de esas realizaciones performativas reclaman el lugar de la naturaleza o el lugar de la necesidad simbólica, y lo hacen sólo obstruyendo las formas en que están performativamente establecidas (BUTLER, 2001, p. 11).

Com isso, pode-se compreender que a performatividade dos gêneros suprime a distância entre a experiência heteronormativa e a não heteronormativa

⁶⁴ Para Berenice Bento (2008, p. 40), “[p]or heteronormatividade entende-se a capacidade da heterossexualidade apresentar-se como norma, a lei que regula e determina a impossibilidade de vida fora dos seus marcos”.

⁶⁵ A cirurgia de transgenitalização feminina consiste na produção da neovagina com os tecidos externos do pênis. Nessa cirurgia alguns pedaços de tecido do escroto são utilizados para a produção dos grandes e dos pequenos lábios. O clitóris é feito com um pedaço da glândula (BENTO, 2006, p. 50-51).

⁶⁶ A patologização da experiência transexual consistiu em um movimento articulado por regimes de saber-poder ao longo da história, que como efeito principal produziu o sujeito transexual como um doente mental (BENTO, 2008, p. 85-93).

⁶⁷ Segundo Berenice Bento, “[r]edesignação’ é o nome adotado oficialmente pela HBIGDA para as intervenções cirúrgicas nos/nas transexuais. Também é usual na esfera médica a expressão mudança de sexo”. (2006, p. 48, grifo da autora). Nessa dissertação, utilizarei cirurgias de transgenitalização por entender que este é o termo que mais se aproxima da afirmação dos corpos e das subjetividades fabricadas pelas/os transexuais.

porque transforma ambas em performances, isto é, imitações de alguma coisa que nunca existiu como tal.

2.5 O dispositivo da transexualidade

O dispositivo da transexualidade, segundo Bento (2006, p. 136), “[...] não é algo homogêneo; seus saberes internos formam um conjunto heterogêneo, que busca sua eficácia por vários caminhos”. Assim, esse dispositivo constitui-se também como um deslocamento do dispositivo da sexualidade. A partir do funcionamento do dispositivo da transexualidade, a própria transexualidade é inventada, em meio a um diagnóstico e tratamento específicos. Esse processo de invenção resulta na construção de um personagem, a/o verdadeira/o transexual e na patologização da experiência. Para a autora:

A experiência transexual é um dos desdobramentos do dispositivo da sexualidade, sendo possível observá-la como acontecimento histórico. No século XX, mais precisamente a partir de 1950, observa-se um saber sendo organizado em torno dessa experiência. A tarefa era construir um dispositivo específico que apontasse os sintomas e formulasse um diagnóstico para os/as transexuais. Como descobrir o ‘verdadeiro transexual’? (BENTO, 2006, p. 132, grifos da autora).

É importante ressaltar que antes de 1950 não existiam definições ou caracterizações específicas para transexuais, isto é, não havia diferenciação entre transexuais, travestis e homossexuais. A invenção do dispositivo da transexualidade se deu por meio da proliferação de publicações médicas sobre o tema. Embora várias áreas de produção de conhecimento tenham se voltado a essa experiência, os trabalhos publicados podem ser agrupados sob os referenciais de uma vertente da psicanálise e da biologia (BENTO, 2006). Os saberes produzidos por esse setor da psicanálise e pela biologia sobre a experiência transexual funcionaram juntos, produzindo poder e controle, na criação do diagnóstico da/o transexual verdadeira/o.

O conjunto dos saberes produzidos pela psicanálise amparou-se tanto nas concepções do psicanalista Robert Stoller⁶⁸ e, como na biologia, nas teorizações do

⁶⁸ De acordo com Bento: “O livro de Stoller, *A experiência transexual*, é uma das referências obrigatórias para os profissionais que se aproximam da transexualidade. Escrito em 1975, ele aponta como um dos principais indicadores para a possibilidade de uma “[...] sexualidade ‘anormal’ (homossexual, bissexual, travesti e transexual) o fato de a criança gostar de brincadeiras e de se vestir com roupas do outro gênero” (BENTO, 2006,

endocrinologista Harry Benjamin. A articulação desses saberes constitui redes de saber-poder e produz os personagens que dão vida à patologização da experiência transexual. Há o “transexual stolleriano” e o “transexual benjaminiano”, conforme denominou Bento (2006, p. 133):

Ambos os autores [Stoller e Benjamin] definirão critérios para se diagnosticar o verdadeiro transexual. Os critérios foram estabelecidos levando em conta características inferidas como compartilhadas por todo/a transexual, o que propiciará dois desdobramentos umbilicalmente ligados: (1) a definição de protocolos e orientações aceitas internacionalmente para o ‘tratamento’ de pessoas transexuais e (2) a universalização do/a transexual (grifo da autora).

As teorizações de Robert Stoller localizam a verdade sobre a/o transexual na infância, especialmente na relação da criança com a mãe. Para Stoller, o tratamento terapêutico intenso realizado logo no primeiro ano de vida de crianças afeminadas poderia desenvolver a masculinidade. No caso de pacientes adultos, a terapia deveria agir para que elas/es deixassem de sentir repulsa pelo órgão sexual. Com isso, o tratamento obtinha sucesso, uma vez que as/os desviantes passariam de uma condição de “aberração sexual” para a de “perversão”, pois se tornariam homossexuais ou bissexuais (BENTO, 2006, p. 137-138). O objetivo do tratamento stolleriano consistia em fazer com que transexuais desistissem da cirurgia de redesignação sexual, considerada por muitos psicanalistas como mutilações (BENTO, 2008).

O diagnóstico do “transexual stolleriano” pauta-se pelo dimorfismo sexual e pela heterossexualidade. A ação do terapeuta deveria se dar no sentido de restabelecer a ordenação coerente entre as performances de gênero, a sexualidade e a subjetividade que constituem a identidade do sujeito (BENTO, 2006).

Nas teorizações de Harry Benjamin⁶⁹ o “sexo” apresenta-se subdividido em: sexo cromossômico (também denominado de genético), o gonádico, o fenotípico, o

p. 136, grifo da autora). Ainda de acordo com a autora, as teses de Stoller fundamentam-se nas teorizações de Sigmund Freud (1976), especialmente as desenvolvidas acerca do complexo de castração, para o qual a mulher apresenta inveja do pênis. Essa inveja desloca-se e o desejo pelo pênis é substituído pelo desejo por um bebê. Assim, para Freud, a maternidade e a heterossexualidade constituem-se em destinos para uma feminilidade pautada pela normalidade. (BENTO, 2006, p. 139-140). Para mais sobre essas teses de Freud, consultar: FREUD, Sigmund. “Feminilidade”. In: _____. **Obras completas**. v. 12. Rio de Janeiro. Imago. 1976.

⁶⁹ Harry Benjamin, médico alemão, radicado nos Estados Unidos da América, publicou suas teses sobre transexualidade na obra **The Transsexual Phenomenon**, em 1966 (BENTO, 2006, p. 40). Segundo Bento, para Benjamin, a verdade última dos sujeitos deveria encontrar-se na biologia dos corpos, especialmente nos

psicológico e o jurídico. O sexo cromossomático determina o sexo e o gênero, sendo que dois cromossomos X designam as mulheres e um cromossomo X e um Y designam os homens (BENTO, 2006).

Assim, para Benjamin, a normalidade se expressava pela harmonia entre os diversos “sexos”. O comportamento que se deslocasse em relação a qualquer um desses “sexos” representaria um mau funcionamento do corpo. A heterossexualidade articularia os vários sexos em um e a sexualidade foi também relacionada à procriação. Para Harry Benjamin, a única possibilidade de terapia para as/os transexuais verdadeiras/os consistia na cirurgia de redesignação sexual, considerando que esta poderia evitar o suicídio. Nesse sentido, o médico defendia ainda que as psicoterapias eram inúteis para transexuais de verdade⁷⁰ (BENTO, 2006; 2008).

O diagnóstico do “transexual benjaminiano” foi construído por meio de um conjunto de indicativos constantes na vida de transexuais atendidos em seu consultório. Esses indicativos transformaram-se em convenções internacionais. Verdadeiros tratados estabelecem os critérios pelos quais o saber médico passou definir o “transexual verdadeiro” e, portanto, quem pode ou não adequar o seu corpo. Assim, foi produzido um mapa fixo, no qual determinadas características definem “a identidade transexual”. Com isso, deflagrou-se um processo de produção do transexual universal. Foi construído um estatuto para a transexualidade, diferenciando o verdadeiro transexual de homossexuais e de travestis, além de diagnosticá-lo e de determinar o tratamento adequado. Nesse sentido, para Bento (2006, p. 151):

A transexualidade ganhou um estatuto próprio e um diagnóstico diferenciado. Segundo Benjamin, alguns pesquisadores acreditam que as duas situações, travestismo e transexualismo, devem separar-se claramente, principalmente com relação a seu ‘sentimento sexual’ e seus pares sexuais eleitos (objeto de eleição). O travesti – dizem – é um homem, sente-se como homem, é heterossexual e simplesmente quer vestir-se como uma mulher. O transexual se sente uma mulher (‘aprisionada em um corpo de homem’) e se sente atraído por outros homens. Isso faz dele um homossexual se seu sexo for diagnosticado de acordo com seu corpo. No entanto, ele se autodiagnostica segundo seu sexo psicológico feminino. Ele sente

hormônios. Para mais, consultar: BENJAMIN, Harry. **The Transsexual Phenomenon**. The Julian Press. INC Publishers, 1966.

⁷⁰ Para mais consultar: BENJAMIN, Harry. Transvestism and Transexualism. In: **Internacional Journal of Sexology**. v. 7. n. 1. 1953.

atração sexual por um homem como heterossexual, ou seja, normal (grifos da autora).

Assim, importa compreender que, enquanto as teorizações de Stoller produziram a transexualidade como uma anomalia, as teses de Benjamin a construíram como uma enfermidade. A ação articulada dessas duas posições produziu, no âmbito do dispositivo da transexualidade, a patologização da experiência (BENTO, 2006; 2008).

Atualmente, o diagnóstico da transexualidade é fornecido pelos profissionais das ciências *psi*, isto é, psicólogos, psiquiatras e psicanalistas (BENTO, 2008). Para essas/es profissionais, o autodiagnóstico pode representar uma ameaça em relação à decisão sobre o destino das/dos pacientes transexuais, considerando que estes sairiam do seu controle (BENTO, 2006). Já para as/os profissionais que se amparam no pensamento benjaminiano, o autodiagnóstico é legítimo (BENTO, 2006).

A partir da década de 1960 os discursos teóricos e as práticas regulatórias sobre os corpos de transexuais adquiriram visibilidade e foram colocadas em funcionamento. Isso se deu, especialmente, através da criação dos Centros de Identidade de Gênero nos Estados Unidos, instituições que se destinavam a atender, especificamente, às/aos transexuais (BENTO, 2006). O sujeito transexual surge na história como um “doente mental”. Segundo Bento (2008, p. 77), “[a] sua inclusão no Código Internacional de Doenças, em 1980, foi um marco no processo de definição da transexualidade como uma doença”.

Os regimes de saber-poder definiram o transexual como uma entidade conceitual e como o sujeito que “poderá” realizar a cirurgia de transgenitalização, ou seja, migrar do gênero atribuído pelo nascimento para o gênero identificado por meio da intervenção cirúrgica. Definiram também a organização de grupos médicos em associações internacionais que visam construir um diagnóstico específico para as/os transexuais. E ainda, definem um investimento por parte do saber médico na produção de um tratamento exclusivo para a transexualidade⁷¹. De acordo com

⁷¹ O diagnóstico e o “tratamento” de transexuais ainda hoje se fundamentam principalmente em dois documentos oficiais. Esses documentos consistem nas *Normas de Tratamento* da Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association HBGDA e, no *Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais* (DSM), da Associação Psiquiátrica Americana (APA) e contém as convenções para o diagnóstico detalhado de transexuais, bem como alternativas para o tratamento. A Associação Psiquiátrica Americana incluiu a transexualidade no item *Transtornos de Identidade de Gênero*, no capítulo dedicado aos *Distúrbios de Identidade de Gênero*, a partir da sua terceira versão (DSM – III), no ano de 1980. É interessante lembrar que, segundo Benenice Bento, a transexualidade foi inserida neste documento no mesmo ano em que a retirada da homossexualidade, realizada em 1975, foi oficializada (BENTO, 2006, p. 48). Outro documento oficial que detalha o diagnóstico do sujeito

Bento (2006, p. 40), “[n]ota-se que prática e teoria caminham juntas. Ao mesmo tempo em que se produz um saber específico, são propostos modelos apropriados para o ‘tratamento’” (grifo da autora).

A descrição da transexualidade pelo discurso médico e das ciências psi como uma patologia, e do indivíduo transexual como “doente mental” corresponde à subsunção da experiência do indivíduo ao dispositivo da transexualidade. Entretanto, para essa dissertação importou realizar um deslocamento desse foco, considerando que os conflitos estabelecem-se no campo da fixação e da produção de hierarquias do gênero e não no campo da individualidade ou da patologia, como foi definido pelo discurso médico.

Os discursos médico e das ciências psi a respeito da transexualidade produzem paradoxalmente lugares identitários, além de práticas de exclusão, isto é, práticas que interferem, como apareceu nas narrativas⁷² produzidas para essa dissertação, nas histórias de vida de transexuais de forma dolorosa e violenta. Segundo Berenice Bento (2008, p.136):

A patologização das identidades autoriza, confere poder àqueles que estão no centro para realizar com as próprias mãos a ‘asepsia’ que deixará a sociedade livre da contaminação. É a patologização das identidades distribuindo humanidade, proferindo sentenças e castigos aos que ousaram romper a lei (grifos da autora).

A cartografia desenhada nesta dissertação demonstrou que transexuais adquirem seu *status* de sujeito nos tratados médicos. Nesses contextos, seus corpos constituem-se em objetos de análise e “matéria prima” para a elaboração de teorias, diagnósticos e classificações. Desse modo, médicos, psicólogos, psiquiatras, entre outros/as profissionais da saúde aferem, por meio do processo transexualizador⁷³, o grau de “verdade” da transexualidade.

transexual é o *Código Internacional de Doenças – CID*, elaborado pela Organização Mundial da Saúde, que nomina a transexualidade, como *Transexualismo*, identificando-o com o CID – 10 (BENTO, 2008, p. 76-77).

⁷² A análise das narrativas está presente na Parte 4 dessa dissertação.

⁷³ De acordo com Berenice Bento, o processo transexualizador constitui-se em um conjunto de alterações corporais e sociais que possibilitam a passagem do gênero atribuído (biologicamente) para o identificado (ao qual o sujeito reconhece seu pertencimento), e pressupõe um protocolo a que todas as pessoas transexuais que almejam ser reconhecidas como de outro gênero precisam se submeter. Esse processo compreende: 1. terapia psicológica (mínimo de 2 anos); 2. terapia hormonal para desenvolver as características corporais do gênero identificado; 3. teste da vida real em que é obrigada/o a usar as roupas do gênero com o qual se identifica durante todo o tempo; 4. testes psicológicos que buscam aferir se a pessoa transexual não possui outro tipo de transtorno de personalidade; 5. exames de rotina a que essas pessoas devem se submeter. Além disso, não existe garantia de que a equipe multidisciplinar (formada por psicólogos, psiquiatras, endocrinologista e outras especialidades) que avalia essas pessoas conceda o laudo autorizando a realização das cirurgias para readequação de sexo. Ou seja, as pessoas transexuais são obrigadas a se curvar à equipe multidisciplinar se

Os movimentos sociais de travestis e transexuais também constroem identidades, entretanto, com base em algumas narrativas produzidas para essa pesquisa, pode-se afirmar que na construção dessas identidades coletivas existe uma reprodução dos discursos médico e psi, pois é nesse lugar que sua experiência ganha inteligibilidade. Além do discurso médico e psi, outros lugares são fundamentais na construção da identidade, isto é, nas ruas, nas pistas e nas boates de programas sexuais, esses corpos adquirem sentido e lugar de pertencimento.

Contudo, os efeitos de poder que engendram os processos de exclusão de transexuais são potencializados quando a análise é deslocada para as instituições, a exemplo da escola⁷⁴. As escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual. Talvez pelo caráter definitivo dessa experiência, pois uma vez iniciado o processo de transexualização, com a ingestão de hormônios, a colocação de próteses ou a retirada de partes do corpo, não há como retroceder às normas de gênero e sexualidade, estes são sujeitos que escapam à eficiente política de governo de corpos e subjetividades no funcionamento da maquinaria escolar. Nesse sentido, Maria Rita de Assis César (2008, p. 11) problematiza:

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

Na próxima parte dessa dissertação, está presente uma análise sobre a escola e algumas conexões entre esta instituição e a experiência da transexualidade.

desejam readequar seu corpo para se sentirem em consonância com sua identidade de gênero (BENTO, 2006, p. 47-50).

⁷⁴ Uma análise sobre a escola está presente na Parte 3 dessa dissertação.

PARTE 3

ESCOLA E TRANSEXUALIDADE

Essa parte se debruça sobre a escola e traça uma relação com a experiência escolar da diferença e, sobretudo da transexualidade. Parece não ser possível perguntar sobre relação entre transexuais e a escola antes da metade do século XX, pois antes desse período transexuais não existiam como sujeitos.⁷⁵ Também, a instituição escolar é entendida aqui como uma invenção do final do século XVIII. Desse modo, tanto a escola como a transexualidade são tomadas como construções históricas da modernidade.⁷⁶

Para que as narrativas de transexuais sobre a experiência escolar sejam localizadas na instituição escolar, faz-se necessário uma análise da escola e de sua construção na modernidade assim como também sobre os deslocamentos contemporâneos que dizem respeito a essa instituição no presente. Assim, é fundamental analisar a invenção da escola como instituição disciplinar e a forma como suas práticas e discursos foram e são engendrados em meio a relações de saber-poder para a produção de corpos dóceis, úteis e governáveis (FOUCAULT, 2007).

Importa também compreender os deslocamentos contemporâneos sobre a pedagogia do controle, isto é, um conjunto de transformações em meio a rupturas e deslocamentos históricos que no Brasil se deu nos anos de 1990 do século XX (CÉSAR, 2004). Não somente na escola, mas também nas instituições em geral, essa nova conformação social, denominada por Gilles Deleuze (1992) de “sociedade de controle”, imbrica as instituições na produção de subjetividades distintas daquelas engendradas pela escola disciplinar da modernidade (FOUCAULT, 1988).

Esse capítulo está dividido em quatro partes. A primeira parte descreve a escola disciplinar produzida no âmbito da sociedade disciplinar. A segunda se ocupa dos deslocamentos contemporâneos e localiza a escola atual na sociedade de controle. A terceira analisa a escola por meio da sexualidade e da experiência transexual. Como uma alternativa à pedagogia do controle, a quarta parte do

⁷⁵ Trabalho com a noção de invenção dos sujeitos. Uma análise mais rigorosa sobre o tema encontra-se na Parte 2 dessa dissertação.

⁷⁶ De acordo com Veiga-Neto (2007), Foucault chama de Modernidade o período histórico após a Revolução Francesa (1789). “Mas, é preciso entender que, para Foucault, modernidade designa menos um período da História e, mais uma atitude (...)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 64).

capítulo traz as teorizações *queer*, como possibilidade para pensar as resistências ao controle. Tais estratégias, de escapar dos controles, implicam em uma compreensão da educação como prática de liberdade⁷⁷ e como um ato político de resistência (CÉSAR, 2010).

3.1 A escola disciplinar

O conceito de disciplina de Michel Foucault é fundamental para se pensar a constituição da escola moderna como instituição disciplinar. As disciplinas consistem em técnicas de poder que incidem sobre os corpos visando seu domínio detalhado para produzir subjetividades específicas. Segundo o autor:

[e]sses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de 'disciplinas' (FOUCAULT, 2007, p. 118, grifo do autor).

A descoberta do corpo como alvo de poder se constitui em elemento essencial para o exercício da disciplina (FOUCAULT, 2007). Em sua obra *Vigiar e Punir*, publicada em 1975, ao analisar historicamente o funcionamento das prisões, Foucault elaborou uma importante teorização sobre as instituições, na qual compreendeu que suas atividades e seus procedimentos têm no corpo-organismo, isto é, no corpo individual, seu alvo privilegiado (FOUCAULT, 2007).

Importa compreender a disciplina em termos produtivos, ou seja, a disciplina que produz efeitos sobre os corpos de forma ampla, permanente e contínua⁷⁸ (VEIGA-NETO, 2007b).

⁷⁷ Segundo Edgardo Castro (2009, p. 246), “[a] liberdade foucaultiana não é da ordem da liberação, mas da constituição. [...] não é a propriedade de uma substância, mas uma forma que tem e teve diferentes configurações históricas. [...] Para formular essa idéia, Foucault serve-se da expressão ‘práticas de liberdade’. [...] Mais exatamente, o conceito foucaultiano de liberdade surge com base na análise das relações entre os sujeitos e na relação do sujeito consigo mesmo, as quais se denominam, em termos gerais, poder. E isso de dupla maneira: nas relações de poder que se estabelecem entre diferentes sujeitos e nas relações de poder que o sujeito pode estabelecer consigo mesmo. No primeiro caso, podemos falar de ‘liberdade política’ (em um sentido amplo, não reduzido ao estatal, ao institucional); no segundo, de ‘liberdade ética’ ou também utilizando uma linguagem mais foucaultiana, de ‘práticas de liberdade’ e de ‘práticas reflexas de liberdade’” (grifos do autor).

⁷⁸ Com isso, não se quer dizer que no sistema disciplinar não existiram punições. Entretanto, essas punições ocorreram de uma forma diferente, ou seja, sutil. Essa anatomia-política e mecânica do poder foi se constituindo, ao longo dos séculos, de forma difusa em várias localidades e por isso “não deve ser entendida como uma descoberta súbita” (FOUCAULT, 2007, p. 119).

A escola disciplinar se constituiu de forma lenta, em meio a rupturas, deslocamentos e permanências. É possível identificar elementos dessa construção desde o século XV até o século XVIII, quando a escola moderna se consolida. Ao longo desse processo aconteceu uma série de transformações importantes que configuraram no surgimento da escola disciplinar.⁷⁹ O conjunto dessas transformações constituiu-se em uma rede de práticas sociais que visava especificamente a disciplinarização dos corpos das crianças e dos jovens. Embora as transformações sociais e políticas tenham se dado de formas diferentes e em várias localidades, o objetivo comum entre elas foi o estabelecimento de uma ordem para as coisas⁸⁰ (CÉSAR, 2004).

Assim, a escola foi inventada em meio a um (re)ordenamento do campo pedagógico que impôs novas regras aos jogos de poder que se expressaram em várias frentes⁸¹. Nessa perspectiva, pode-se refletir sobre estratégias que engendraram a escola moderna como, por exemplo, a invenção do sujeito escolar, ou seja, o aluno⁸². Para Pablo Pineau (2005), a invenção do sujeito pedagógico consistiu em uma especial definição da infância. Nas análises do autor,

⁷⁹ A educação jesuíta, no século XV; a *Didática Magna* de Comenius no século XVII (CÉSAR, 2004); a invenção da infância normalizada relacionada à escolarização; a separação das crianças, primeiramente dos adultos e depois, entre si, por idade, a partir do século XVIII e em especial na segunda metade do século XX (NARODOWSKI, 1984); a obra *Pedagogia* de Immanuel Kant, no século XVIII; a conformação do discurso pedagógico moderno (CÉSAR, 2009); os exames; a arquitetura escolar; dentre outros processos que estabeleceram uma rede de saber-poder para a construção da escola moderna e constituíram, dessa forma, uma teia de práticas da sociedade voltadas especificamente à disciplinarização dos corpos das crianças e dos jovens. Não farei a análise detalhada desses processos. A intenção aqui é chamar a atenção sobre alguns deles, relacionados mais especificamente com o controle dos corpos das crianças e dos jovens. Uma análise mais detalhada desses processos pode ser apreciada em César (2004), Veiga-Neto (2000; 2006), Pineau (2005), Dussel e Caruso (2003), e Narodowski (1994).

⁸⁰ A partir de uma história não linear, essa premissa de ordenação das coisas funcionou como um pressuposto para a constituição da instituição escolar disciplinar como uma invenção, datada do final do século XVIII (FOUCAULT, 2007, p. 121; VEIGA-NETO, 2000, p. 12; PINEAU, 2005, p. 42).

⁸¹ Pablo Pineau (2005) elabora uma importante reflexão sobre como a escola triunfou e permanece como uma das maiores construções da modernidade. O autor enumera uma série de transformações que atuam como peças para erigir o que se convencionou denominar de escola. Assim, como a intenção aqui é explorar a tese foucaultiana da escola disciplinar, selecionei algumas que desenvolverei de forma sucinta. Entretanto, cito também as outras transformações não menos importantes. Nas análises de Pineau: “Estas piezas son: a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesial, c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertinencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una espacial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos, ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación de una oferta y demanda impresa específica” (PINEAU, 2005, p. 31).

⁸² É importante explicitar que “aluno” não consiste simplesmente em um sinônimo de criança, mas ambos foram inventados, por meio do estabelecimento de regimes de poder-saber. Da mesma forma, vale salientar que o conceito de aluno foi inventado no masculino. As mulheres e meninas, como se pode analisar pelas teses produzidas pelos estudos feministas são sujeitos historicamente invisibilizados da história da educação. Para mais consultar: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

primeiramente, na modernidade, teve início a diferenciação e segregação das crianças por meio das idades. As crianças foram agrupadas em um coletivo que se convencionou denominar de infância. Esse coletivo passou a ser alvo de diversos saberes que procuravam diferenciá-lo objetivamente em relação aos adultos⁸³. Essa objetivação construiu a infância como um campo específico para a ação educativa. Para Pineau (2005, p. 35):

La infancia comenzó a ser interpelada e caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, 'buen salvaje', perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocêntrico, pasional, etc. Así, se aporto a la construcción de su especificidad, diferenciándola de la adultez a partir de su 'incompletud', lo que la convirtió en la etapa educativa del ser humano por excelencia. Se construyó un sujeto pedagógico, "el alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada [...] (grifos do autor).

Depois de inventada e separada por faixa etária, a infância foi segregada dos adultos e a criança se tornou um sujeito singular no interior do espaço e do tempo da educação escolar. A partir de então as atividades das crianças passaram a ser definidas em função da escola e das ações escolares. O corpo da criança tornou-se alvo para a ação das disciplinas e da produção dos saberes sobre a infância⁸⁴.

O investimento do poder sobre os corpos se deu de forma a atingir todos os corpos simultaneamente da maneira mais detalhada possível sem que se anulasse a ação sobre cada corpo⁸⁵.

⁸³ Para uma análise sobre a invenção da infância, consultar o importante trabalho: NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires, Aique, 1994.

⁸⁴ Ainda pensando com Pablo Pineau sobre as estratégias que engendraram a escola, importa compreender que todas as atividades realizadas pelas crianças nesse espaço-tempo são educativas e sem possibilidade de escape considerando sua matriz eclesial de conformação. Para o autor: "Todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos." (PINEAU, 2005, p. 32).

⁸⁵ Dessa forma, a arquitetura e a organização espacial dos corpos tornaram-se fundamentais. Para Alfredo Veiga-Neto (2000, p. 13-15): "[...] isso implica em que os corpos não estejam dispersos, mas de preferência submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder. A *clausura* – em tantos aspectos copiada pela escola – é o exemplo limite desse confinamento. [...] dentro desse confinamento, a distribuição dos corpos deve ser o menos caótica, difusa e informe possível, pois é preciso que o poder atinja igualmente a todos. [...] O quadriculamento é a melhor imagem para uma distribuição em que a lógica é: 'um lugar para cada corpo e um corpo em cada lugar'. [...] A função de uma quadrícula é, em última instância, desempenhada pelo corpo que a ocupa. [...] o que mais importa não é tanto o território nem o local – em termos físicos – ocupados por um corpo, mas, antes, a sua posição em relação aos demais. E desses demais entre si e assim por diante. [...] Assim, o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um 'sentido' ao corpo" (grifos do autor).

No processo de constituição da escola moderna disciplinar não foram somente os corpos a serem disciplinados. A disciplina atingiu também os saberes, produzindo os saberes escolares ou a pedagogização do conhecimento (VEIGANETO, 2000). A partir desse processo, deflagra-se um enfrentamento no campo do saber relacionado ao exercício de poderes, determinando o rearranjo dos próprios saberes. Segundo Julia Varela (1994, p. 89-90):

A partir de finais do século XVIII, e em conexão com esse processo de pedagogização do conhecimento, produziu-se uma nova transformação, que Michel Foucault denominou de 'disciplinamento interno dos saberes'. [...] [Para Foucault, importava] analisar o múltiplo e imenso combate que então se travou no campo do saber, em relação com a formação e o exercício de determinados poderes, o que implicou uma reorganização dos próprios saberes (grifo da autora).

O processo de disciplinarização dos saberes foi orientado por meio de procedimentos como organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, constituindo-se em uma operação moralizadora. Assim, a distinção entre corpo e conhecimento na escola disciplinar anulou-se, uma vez que ambos foram disciplinados e moralizados com o intuito de produzir um determinado tipo de sujeito. Esse conjunto de corpos e conhecimentos disciplinarizados engendrou a produção de um sujeito específico, ou seja, o sujeito anormal (CÉSAR, 2004, p. 54). Esse deslocamento é importante na medida em que articula uma relação imprescindível para a compreensão da problemática proposta por essa dissertação, isto é, a dicotomia entre normalidade e anormalidade. Nesse sentido, Maria Rita de Assis César (2004, p. 54) argumenta que:

De conhecimentos verdadeiros, tal como eram entendidos no século XVII, os conhecimentos passaram a ser separados entre morais e amorais, em uma operação que classificou, hierarquizou e excluiu conhecimentos em nome da produção de uma subjetividade normalizada.

A produção dessa subjetividade normalizada pressupôs um aparato que a tornou possível, potencializando a observação dos corpos, para vigiar, controlar e separar os indivíduos no interior das instituições. Essa vigilância e controle se efetivaram por meio de uma relação específica em que as próprias práticas

disciplinares e de vigilância agem de forma a instituir e manter a vigilância e o controle (VEIGA-NETO, 2007b).

No projeto disciplinar, o exame ocupa lugar central. Esse procedimento se constitui, segundo Foucault, por meio de uma espécie de comparação e de um desejo relacionado a uma média idealizada no que se refere aos comportamentos e condutas (FOUCAULT, 2007). No interior do regime de saber-poder, por meio do qual se articulam saberes produzidos e práticas regulatórias, o exame é a culminação do processo, pois articula “as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (FOUCAULT, 2007, p. 154). Na forma de técnicas, esses saberes e práticas, intentam o controle dos corpos, por meio dos exames. Esse regime pressupõe também a punição aos indivíduos desviantes das regras estabelecidas. Segundo Foucault (2007, p. 152-153):

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. [...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (grifo do autor).

Assim, estabelece-se uma diferenciação entre os sujeitos e sua segregação, entre duas dimensões bem distintas e caracterizadas, isto é, o normal e o anormal. A diferença passa a ser pertinente como subsídio para a diferenciação e a classificação. Produz-se, dessa forma, uma hierarquia entre os sujeitos fundamentada em uma aproximação ou distanciamento da norma (FOUCAULT, 2007). Instaura-se, com isso, a dicotomia entre normalidade e patologia, que sustenta o funcionamento das instituições disciplinares, propiciando o cumprimento da sua função de disciplinar e normalizar os sujeitos (CÉSAR, 2004).

O Estado moderno nasce e cresce em meio às transformações na dinâmica do poder, articulando soberania, disciplina e gestão governamental, sendo essa última, segundo Veiga-Neto, compreendida como “uma nova arte de governo exercida minuciosamente, ao nível do detalhe individual e, ao mesmo tempo, sobre

o todo social” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 72). O conceito foucaultiano de *governamentalidade* é fundamental para se pensar esses deslocamentos⁸⁶.

As análises de Foucault, ao tomarem as formas de governar como um objeto de investigação, definiram um domínio de governo em que tais práticas têm a população como seu objeto, a economia política como forma central e os dispositivos de segurança como seu instrumento técnico essencial (Edgardo CASTRO, 2009). Nessa perspectiva analítica, “[...] o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida” (FOUCAULT, 1988, p. 151). Assim, de acordo com Foucault, instalou-se uma tecnologia de dupla face sobre a vida: enquanto o poder disciplinar centrou-se no adestramento do corpo, cerrado nas instituições, a biopolítica⁸⁷ centrou-se na regulação da população. A essa tecnologia o autor denominou de “bio-poder” (FOUCAULT, 1988, p. 152).

A educação, assim como a saúde e a habitação, por exemplo, passam, a partir da metade do século XVIII, a ser uma preocupação do Estado (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 158). Ernesto Pimentel Filho e Edson Vasconcelos (2007), em um artigo descrevem as formas de atuação da biopolítica, a partir das teorizações de Michel Foucault:

Essa nova tecnologia não se resume ao homem como corpo, ela se dirige aos fenômenos mais globais, mais gerais. Vai afetar os processos ligados à vida, como o nascimento, a morte, a doença, a produção, o casamento. Nesse sentido, não será a individualização que se coloca, mas a massificação; não o homem-corpo, mas o homem-ser vivo. Processos como os de natalidade, mortalidade e de longevidade se articulam a uma série de outros de ordem política e econômica, eles serão os principais campos de saber e alvos dessa

⁸⁶ O conceito de deslocamento utilizado nessa dissertação foi explicitado na Parte 1.

⁸⁷ O conceito de biopolítica, elaborado por Michel Foucault surge em meio à racionalidade política do liberalismo (CASTRO, 2009, p. 60). Para Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2007): Foucault aborda a governamentalidade, no curso intitulado Nascimento da biopolítica, [ministrado no *Collège de France* no período de 1978-1979, publicado em português no ano de 2008] pelo liberalismo, entendido como crítica estratégica de um tipo de arte de governar sedimentada em uma Razão de Estado e pelo neoliberalismo, nos vieses alemão e norte americano. (COSTA, 2009, p. 172-173). Nas análises de Karla Saraiva e Alfredo Veiga-Neto (2009, p. 188-189) “[o] liberalismo, a partir da década de 1980, vem sendo ressignificado na forma de neoliberalismo. Como mostrou Foucault, [em seu curso Nascimento da biopolítica, 2008b], o neoliberalismo apresenta deslocamentos importantes em relação ao liberalismo inventado no século XVIII. A diferença mais marcante [...] seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma da competição. O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo”. Para uma análise sobre a passagem de uma governamentalidade liberal à neoliberal, veja-se: GADELHA COSTA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009; NILO, Tiago. Alguns apontamentos sobre a governamentalidade liberal e/ou neoliberal a partir de Michel Foucault. In: *Kínesis*. Revista Eletrônica da UNESP. Marília. São Paulo. v. 2. n. 3. abr./2010. p. 345-358. Nessa dissertação, as análises se centraram na governamentalidade e nas redes de poder-saber inventadas em meio ao neoliberalismo.

biopolítica. É então que se lança mão de incrementos para a melhor captação destes processos (FILHO e VASCONCELOS, 2007, p. 18-19).

A biopolítica transforma os fenômenos de população em um problema político e científico (DUARTE, 2006, p. 112). A fabricação da vida como fenômeno político é o objetivo de uma tecnologia cujo alvo central é a população. As várias possibilidades de intervenções no biológico criam mecanismos e efeitos até então impensáveis (PONTIN, 2007, p. 69). Com isso, pode-se compreender a escola como um empreendimento biopolítico por excelência. Considera-se que os novos saberes criados a serviço do poder tiveram como objetivo principal o controle do corpo como espécie. Assim, a população constitui-se em um corpo com múltiplas cabeças que, para ser compreendido, é descrito, numerado, quantificado, analisado, além de ser comparado em relação àquilo que se instituiu como norma. Disso, resultam dois efeitos: o controle das populações e a previsão dos seus riscos (VEIGA-NETO, 2007b; Inês DUSSEL e Marcelo CARUSO, 2003).

A escola adota a estratégia de tomar a infância como objeto de cuidado, disciplina e produção de saberes e também ensinar todas as crianças de uma única vez, o que é chamado de escola mútua, e esse conjunto de coisas é denominado de *governamentalidade*, por Foucault (PINEAU, 2005).

Governamentalidade, para Foucault, refere-se “ao objeto de estudo das maneiras de governar” (CASTRO, 2009, p. 190). O governo⁸⁸ e a governamentalidade são conceitos que ocupam lugar central na obra de Foucault no final dos anos de 1970. Assim, importa compreender que, para Foucault, o governo acontece em duas perspectivas: “o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo” (CASTRO, 2009, p. 190). Olena Fimyar (2009), ao comentar as contribuições do pesquisador alemão Thomas Lemke⁸⁹ para o campo de estudos sobre a governamentalidade, argumenta:

Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a

⁸⁸ Conforme Alfredo Veiga-Neto propôs, utilizo governo quando a expressão estiver se referindo à ação ou ato de governar e governo quando for relacionado à instituição (sd, p. 3). Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/foucault/artigos.html>>. Acesso em: 05/07/2010.

⁸⁹ Para ler a obra citada pela autora: LEMKE, T. **Foucault, governmentality and critique**. Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst MA, 21-24 September, 2000. Disponível em: <www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Foucault,%20Governmentality,%20and%20Critique%20IV-2.pdf>. Acesso em: 12/07/2010.

interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade como conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (FIMYAR, 2009, p. 38, grifos da autora).

Assim, pode-se compreender que as formas de governo são produtivas e atuam no sentido de produzir verdades e conhecimentos, que por sua vez, produzem coisas e sujeitos. Nessa perspectiva:

[...] governamos de acordo com o que consideramos ser as verdades sobre nossa existência. Consequentemente, as formas como governamos dão origem à produção de verdade sobre a sociedade, a educação, o emprego, a inflação, os impostos, os negócios, etc. Na literatura sobre governamentalidade, tais práticas organizadas, através das quais as pessoas são governadas e através das quais elas governam outras, são definidas como *regimes de práticas* ou *regimes de governo*, que envolvem práticas de produção de conhecimento e de verdade através de várias formas de racionalidade prática e de cálculo (FIMYAR, 2009, p. 41, grifos da autora).

Nesse sentido, uma analítica da governamentalidade procura analisar “as práticas de governo em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a *verdade* é produzida nas esferas social, cultural e política” (FIMYAR, 2009, p. 37, grifos da autora). Assim, poder-se-ia dizer que as análises da governamentalidade abrangem amplamente o que Foucault denominou de artes de governar (FOUCAULT, 1999), dentre elas, “o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros” (CASTRO, 2009, p. 191). É nesse campo, composto pelas relações entre o governo de si e dos outros, que se insere a biopolítica (Sylvio de Sousa GADELHA COSTA, 2009).

A escola, como empreendimento biopolítico, busca por meio da ação da disciplina e do biopoder a regulação ou o governo da população escolar. A instituição articula esses dois mecanismos de forma a garantir a produção e a

manutenção da norma⁹⁰. A norma, por sua vez, articula tanto os mecanismos disciplinares quanto os de regulamentação, pois atua tanto sobre o corpo a ser disciplinado quanto sobre a população a ser regulada. Para Alfredo Veiga-Neto (2007b, p. 75):

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – e verticais – entre cada elemento e conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição (grifo do autor).

Essas e outras transformações constituem-se nas condições de possibilidades históricas para o deslocamento nas formas de governo e controle dos corpos escolares pelo empreendimento biopolítico da escola. A partir de uma ruptura na conformação da sociedade moderna, por meio de transformações históricas e políticas e também no funcionamento do poder, a escola disciplinar adquire outros contornos (CÉSAR, 2004).

3.2 A pedagogia do controle

Nas últimas décadas, uma nova ordenação social tem se feito sentir. Essa nova ordem social está sendo implementada ainda que sua análise e compreensão passe, muitas vezes, despercebida sob a forma da naturalização de discursos e práticas sociais. Nesse sentido, Gilles Deleuze (1992), argumenta que “[o] que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento” (DELEUZE, 1992, p. 216).

O pressuposto foucaultiano sobre o exercício das disciplinas em que cada corpo ocupava o seu lugar, o mais visível possível para facilitar o controle e a produção de corpos dóceis e úteis não foi extinto, deslocou-se. A idéia de crise

⁹⁰ Nas análises de Veiga-Neto (2007, p. 75): “Para todos, o guarda-chuva normativo é o mesmo. Com isso, se compreende melhor, entre outras coisas, o desenvolvimento da área *psí* aplicada à Educação”. A colonização da educação pela psicologia também consistiu em uma das estratégias da escola de normalização. Nesse processo, saberes produzidos no contexto da psicologia, já legitimada como ciência no século XIX, serão incorporados pela pedagogia moderna como uma estratégia em busca de cientificidade, exigência do positivismo, que estabeleceu esse critério para a validação das propostas educativas (PINEAU, 2005, p. 44).

ocupa na nova ordem social um lugar central na produção de relações de poder diferenciadas das engendradas pela disciplina, na modernidade. Gilles Deleuze, em um ensaio de 1992⁹¹, em que reflete sobre as transformações sociais, políticas e econômicas a partir da segunda metade do século XIX e também a partir de suas análises sobre a contemporaneidade, refere-se a uma crise generalizada nas instituições disciplinares modernas de confinamento, dentre as quais a escola (DELEUZE, 1992). A compreensão dessa crise da escola como meio de confinamento e exercício do poder disciplinar está implicada na apreensão da escola como objeto historicamente construído com data de nascimento e, por ser histórica, suscetível ao desaparecimento (PINEAU, 2005).

O provável desaparecimento do modelo disciplinar moderno já havia sido notado e anunciado pelo próprio Michel Foucault, na análise da modernidade e da invenção das instituições disciplinares. Segundo Deleuze (1992, p. 219-220):

Foucault situou as *sociedades disciplinares* nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. [...] Mas, o que Foucault também sabia era a brevidade deste modelo [...]. As disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitaram depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família (grifo do autor).

Dessa forma, para Deleuze, Foucault demonstrou a brevidade das sociedades disciplinares e a crise que engendrou as relações sociais a partir da Segunda Guerra Mundial, considerando as atrocidades empreendidas nos campos de extermínio, como os assassinatos em massa de judias/eus, ciganas/os e homossexuais, entre outros (CÉSAR, 2004; DUSSEL e CARUSO, 2003). Nesse importante ensaio, Gilles Deleuze desenvolveu o conceito de “sociedade de controle”, que consiste em uma ferramenta fundamental para a elaboração das problematizações sobre essa nova ordenação social, além de ser essencial nessa dissertação que toma a escola contemporânea como o lugar sobre o qual os sujeitos da pesquisa se inscrevem.

⁹¹ De acordo com Maria Rita de Assis César (2004), Gilles Deleuze parte “de uma frase de Foucault, dos anos oitenta, em que ele afirmava que a *sociedade disciplinar* estava agonizando [...]” (CÉSAR, 2004, p. 116, grifo da autora).

As transformações que constituem as sociedades de controle têm operado em muitas frentes⁹². A visibilidade, fundamental para o modelo disciplinar de escola, agora perde a função nesse espaço-tempo de controle, uma vez que a própria sociedade se tornou visível por meio de uma intensificação do panóptico, o modelo de visibilização da sociedade disciplinar. Nesse sentido, para Veiga-Neto (2000, p. 18):

O próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica. [...] De fato, o avanço de toda uma sofisticada tecnologia eletrônica de vigilância e documentação – de que são bons exemplos os circuitos de televisão e os potentes e velozes sistemas de informação e bancos de dados – aponta para o progressivo barateamento e disseminação de todos os atributos do panóptico. O principal desses atributos – a visibilidade – não apenas se conserva, mas foi até mesmo melhorado.

Assim, importa destacar, pensando com Deleuze, que a porosidade do mundo contemporâneo altera os processos de produção e organização das instituições. As subjetividades a serem produzidas constituem-se em gerenciamentos que administram e não mais em operárias/os de uma linha de produção. Segundo Gadelha Costa (2009, p. 177), “[o] indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo microempresa: *Você S/A*” (grifo do autor). As formas de *governo* dos corpos estão centradas em atender as demandas do mercado, em que produtos, metas e resultados passam a se constituir em preocupações, isto é, a forma de governamentalidade passa de liberal à neoliberal⁹³. Para Gadelha Costa essa nova governamentalidade engendrada pelo neoliberalismo caracteriza-se como:

⁹² Dentre as quais, o avanço tecnológico, a comunicação instantânea, os deslocamentos na linguagem nas relações de poder e nas de produção e reprodução, a permanente reforma das instituições, a quebra do confinamento, o controle contínuo, a visibilidade potencializada, o câmbio do conhecimento pela informação e, especialmente, a reorganização do espaço, do tempo e dos saberes, tão fundamentais para a escola disciplinar, constroem-se como evidências importantes.

⁹³ Nas análises de Gadelha Costa (2009, p. 174): “No início dos anos 1960, o neoliberalismo norte-americano toma por base a economia de mercado, bem como certas análises econômicas empreendidas tendo em vista a compreensão de seu funcionamento e de sua dinâmica, com o intuito de explicar relações e/ou fenômenos sociais não considerados, pelo menos em princípio, como genuinamente econômicos (ou seja, como costumeiramente relacionados às relações de mercado). Nesse sentido, temos duas novidades importantes nesse novo tipo de economia política: em primeiro lugar, observa-se um deslocamento mediante o qual o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.; em segundo, além de o mercado funcionar como chave de decifração (*princípio de inteligibilidade*) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo.” (grifos do autor). Para uma análise sobre

Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda etc. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (GADELHA COSTA, 2009, p. 177-178, grifos do autor).

Esse deslocamento importante no modo de organização do capitalismo ocupa lugar central na implementação da sociedade de controle⁹⁴. Para Deleuze (1992, p. 223-224):

Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes.

Com essa reorganização do capitalismo, a qual Deleuze denominou mutação, estabelece-se uma nova ordem global das coisas e das instituições como empresas. Esse deslocamento determina transformações para uma nova construção histórica de escola e de educação. A educação passa a ser regulada pela nova ordem econômica mundial (CÉSAR, 2004). Dessa forma, é pautada pelas mudanças

governamentalidade neoliberal e educação, veja-se também: SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In: **Educação & Realidade**, v. 2. n. 34. mai./ago. 2009, p. 187-201.

⁹⁴ Para uma análise mais elaborada sobre essa questão veja-se: DUSSEL, I; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003. PINEAU, Pablo Por qué triunfo la escuela? O La modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo" In: PINEAU, Pablo; **La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2005. CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. M. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**, v. 2, p. 119-134, 2009.

da economia, cuja ordem é o crescimento e a ampliação, relacionando-se ao progresso e sucesso econômico do Estado (DUSSEL & CARUSO, 2003).

O Estado passa a gerenciar as políticas educacionais⁹⁵ e a escola se constitui em uma empresa que tem nas metas e nos resultados da administração da aprendizagem seu foco principal. Em se tratando da escola como empresa, importa retomar o ensaio de Gilles Deleuze sobre as sociedades de controle, em que o autor realiza algumas considerações para pensar a escola contemporânea, nessa perspectiva. Para Deleuze (1992, p. 225):

No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da 'empresa' em todos os níveis de escolaridade (grifos do autor).

Dessa forma, o que se percebe é uma continuidade permanente na formação, isto é, formação permanente, educação continuada, avaliação processual, nada mais se conclui na sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Evidenciam-se novos elementos tanto nas práticas pedagógicas como nas narrativas oficiais, ou seja, Leis, Decretos, *Diretrizes Curriculares* e *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁹⁶. O *neoliberalismo* derruba as portas da escola, que passa a adotar práticas e discursos, gerenciando os corpos de crianças, jovens, professoras/es, mães, pais, responsáveis, gestoras/es e toda uma chamada "comunidade escolar". Nesse sentido, todas/os serão responsáveis pelo sucesso ou fracasso do empreendimento escolar e todas/os serão chamadas/os a participarem democraticamente das ações da escola (Gicele Maria CERVI, 2010).

A busca pela qualidade total na educação, o empreendedorismo, a motivação, a competitividade, a metodologia de projetos, ações pontuais sobre os temas sociais desarticuladas do currículo, a recuperação paralela, a promoção automática das/os alunas/os, a frequente presença de organizações não-governamentais, além da presença de policiais nas escolas realizando atividades

⁹⁵ Foucault, ao elaborar o conceito de governamentalidade, argumenta: "Enfim, por 'governamentalidade', creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado'." (FOUCAULT, 2008a, p. 144, grifos do autor).

⁹⁶ Para uma análise genealógica sobre a escola e os discursos das narrativas oficiais sobre a instituição escolar apreciar: CÉSAR, M. R. de A. **Da Escola Disciplinar à Pedagogia do Controle**. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

para as quais as/os professoras/es, descrentes de sua própria formação, não se sentem preparadas/os, marcam esse contexto (DUSSEL e CARUSO, 2003).

O importante conceito de *pedagogia do controle*, elaborado por Maria Rita de Assis César (2004) consiste em uma ferramenta fundamental para pensar a construção da escola contemporânea. Nessa perspectiva, a própria idéia de conhecimento se altera, uma vez que o importante na nova ordem social é a informação. Os investimentos em educação e na escola visam à transmissão, o fluxo e o movimento da informação, com velocidade. Essa transformação produz efeitos no que se refere ao discurso e às práticas pedagógicas, alterando, assim, o funcionamento das escolas. Na elaboração da autora:

Partindo da tese da passagem de um mundo a outro, a *educação disciplinar* está deixando de existir, ainda que seus fantasmas ainda se façam presentes, e no seu lugar está surgindo a *pedagogia do controle*. Na medida em que isso implica a transformação radical do conceito de conhecimento, que agora dá lugar à noção de **informação** como o verdadeiro 'objeto' a ser transmitido segundo algumas regras metodológicas específicas, a educação *strito sensu* fica reduzida a uma mera reelaboração moral. [...] Na 'pedagogia do controle' não só as normas e valores morais são pedagogizadas e escolarizadas, mas também todo e qualquer aspecto da vida (CÉSAR, 2004, p. 150; 153, grifos da autora).

A escola é aqui pensada como empreendimento biopolítico, que implica em uma potencialização do governo dos corpos e das mentes. Com isso, os agenciamentos biopolíticos da escola deslocam-se para uma governamentalidade neoliberal, isto é, se a sociedade passa do seu modelo disciplinar, para o controle, a escola passa a ser pautada pela governamentalidade neoliberal. A escola contemporânea situa-se nas relações entre a biopolítica e essa nova forma de governamentalidade neoliberal. É agenciada pelas biopolíticas e, com isso, tomada como um campo de investimento que pode potencializar a produção e o consumo. Nessa perspectiva, a escola como empreendimento biopolítico contemporâneo objetiva capturar os corpos para torná-los viáveis para a produção e para o consumo (CÉSAR, 2010). Esse consumo se orienta para a satisfação imediata dos desejos, que cedem espaço a outros, tão logo sejam satisfeitos. Os produtos procurados são "leves, voláteis, descartáveis" (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Nesse sentido, estar na escola atualmente significa ser gestora/r de si, por meio de investimentos no corpo, que de acordo com Foucault (2008a), foi

denominado de capital humano⁹⁷. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 199), “[g]erir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão”. Isto é, a escola contemporânea está imbricada pela teoria do Capital Humano, uma vez que funciona “como um investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA COSTA, 2009, p. 177). Assim, a formação educacional e profissional dos indivíduos funcionaria como uma estratégia para garantir o aumento da produtividade tanto no que se refere às empresas quanto aos próprios indivíduos. (GADELHA COSTA, 2009).

Os agenciamentos biopolíticos construídos produzem também uma sensação de liberdade, em que a própria liberdade é produzida e consumida. A competição ocupa lugar central nesses processos. Para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 183):

O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que [todas e] todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um *objeto de consumo* (grifos da/o autora/r).

Dessa forma, o que se observa é a criação de uma forma de estar no mundo, produzida pelo que Gadelha Costa (2009) denominou de “cultura de empreendedorismo”. Essa cultura, presente também na educação formal, atua de maneira a produzir indivíduos fragmentados e responsáveis apenas por si mesmos. O indivíduo passa a ser responsável pela sua aprendizagem. Assim, o que ganha centralidade é a “iniciativa individual e o processo de *aprender a aprender*”⁹⁸ (GADELHA COSTA, 2009, p. 182, grifo do autor). Ainda de acordo com o autor, o processo de produção dessas relações acaba por dificultar os agenciamentos entre os próprios indivíduos no sentido da “invenção de novos modos de vida, e de

⁹⁷ Para a análise sobre o pensamento neoliberal referente à teoria do Capital Humano formulado pela Escola de Chicago veja-se: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo. Martins Fontes, 2008b. E também: GADELHA COSTA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

⁹⁸ Para mais, ver: DELORS, Jacques *et all*. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortês Ed. 1998.

intervenção em favor de novos modos de existencialização e de sensibilidade, que não aqueles apregoados pelo mercado [...]” (GADELHA COSTA, 2009, p. 182)

Nesse processo de produção ampliado, rigorosamente tudo será pedagogizado (CÉSAR, 2004). Essa transformação, constituinte de uma escola globalizada e sem fronteiras, produz também um esvaziamento de sentido em relação à instituição disciplinar que não responde mais aos questionamentos contemporâneos. Segundo Maria Rita de Assis César (2007, p. 5), “[...] a escola disciplinar não faz falta, pois as crianças já vêm sendo ‘educadas’ em outros tipos de espaço e numa outra temporalidade como, por exemplo, por meio das mídias em geral” (grifo da autora). Com isso, produz-se uma pedagogização de todas as esferas da vida, em que se engendra uma equiparação entre os discursos pedagógicos e as práticas escolares com outros discursos e práticas do senso comum.

A sociedade de controle produz, com isso, uma despolitização da educação e da nova escola tanto pelas narrativas oficiais quanto pelas políticas públicas educacionais. Assim, a passagem do tempo dos espaços quadriculados para o dos espaços móveis, em que a ordem é o fluxo e o deslocamento de informações, sujeitos, bens ou riquezas, com rapidez, determina que o espaço escolar transforme-se em um espaço de mediação de conflitos e promoção de consensos e de convivência. As novas regras sociais orientam para que se evite o conflito (CÉSAR, 2004).

Essa convivência virtualmente pacífica entre os sujeitos diferentes, produzidos pela sociedade de controle constitui-se no ideal regulatório da própria produção das subjetividades pela escola contemporânea. Enquanto a escola disciplinar visava à produção de corpos dóceis, úteis e produtivos, a escola do controle objetiva a produção de trabalhadoras/es conectadas/os, competitivos/as e motivados/as. Essa subjetividade, para Gilles Deleuze alterna-se continuamente, na forma daquilo que o autor denominou de modulações, ou seja, é uma subjetividade flexível e cambiante, o que possibilita a intensificação do controle (DELEUZE, 1992). Nesse sentido, para Maria Rita de Assis César e André Duarte (2009, p. 127):

A introdução desse novo conjunto de discursos, de práticas e de saberes configurou novas formas de *governamento* da infância e da juventude. Com a introdução da nova pedagogia do controle, os discursos escolares e não-escolares tornaram-se idênticos e

assumiram uma mesma função, que pode ser compreendida em termos da produção do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal (grifos da autora/r).

A produção dessas subjetividades contemporâneas também pela escola é pautada em diversas modulações. Assim, em relação à sexualidade e à transexualidade são engendradas práticas, discursos e saberes por meio do controle, isto é, a escola contemporânea, como empreendimento biopolítico, constrói uma rede de poder-saber, além de gerenciar e capturar os corpos sexuados, transmutando-os em corpos que produzem e consomem.

3.3 Escola, sexualidade e transexualidade

Se na pedagogia disciplinar o corpo era alvo de investimento para os mecanismos de poder, na pedagogia do controle esse investimento é ampliado por meio da ação do biopoder. A escola contemporânea faz investimentos no corpo e na saúde da população em idade escolar, isto é, a alimentação, a prevenção da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis, as práticas esportivas, entre outros. A subjetividade normalizada a ser construída nesse novo engendramento do poder não é mais a criança disciplinada, pois essa já está diagnosticada, controlada e governada por medicamentos (CÉSAR, 2007b).

A potencialização dos efeitos do biopoder sobre os corpos produz uma subjetividade que materializa a própria modulação, como definiu Deleuze (1992), ou seja, a subjetividade produzida pela nova governamentalidade neoliberal, nas análises de Gadelha Costa, consiste em:

Um indivíduo estranho, ainda mal-esboçado, cujo corpo por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós-orgânico, pós-humano; por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo *Eu*, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão somente, constituídos por uma normatividade *médico-psi*, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial (GADELHA COSTA, 2009, p. 180, grifos do autor).

Na escola, o corpo desejável é jovem, saudável, magro, bonito e heterossexual, que atenda de forma linear e “natural” a relação de correspondência

entre sexo, gênero e desejo. Essa correspondência acaba por materializar o que Deborah Britzman (1996) problematizou como uma espécie de pressuposto universal da heterossexualidade. A partir desse pressuposto, toda a população escolar passa a ser objetivada como heterossexual a priori (BRITZMAN, 1996). Ou seja, os discursos e as práticas regulatórias ditam e difundem, por vários meios, as definições ideais de corpo feminino e masculino e de feminilidade e masculinidade, produzidas em função do mercado neoliberal. Essas definições se tornam condicionantes para o encaixe dentro da norma regulatória. Assim, o corpo saudável, “normal” e desejável é o corpo definido pelas demandas do mercado, numa linearidade entre sexo-gênero-sexualidade⁹⁹.

Dessa forma, da singular *História da Sexualidade* elaborada por Foucault, na qual os investimentos do poder disciplinar e do biopoder concorreram para a produção do sistema sexo-corpo-gênero, a partir da medicalização das práticas sexuais e da invenção do sujeito homossexual, o que se observa é a intensificação da escola como empreendimento biopolítico de controle sobre o corpo e a sexualidade. A partir desse investimento produzem-se as subjetividades, alvo da normalização contemporânea em relação ao sistema sexo-corpo-gênero, sistema que, para César (2009), a escola insiste em preservar.

A nova anomalia a ser produzida, diagnosticada, controlada e medicalizada consiste no corpo que toma forma no exterior da norma de regulação estabelecida pelo dispositivo da sexualidade e da heterossexualidade normativa, isto é, o corpo transexual. Opera-se, assim, um movimento: além de medicalizar as práticas sexuais e objetivar os sujeitos como desviantes pelas práticas sexuais¹⁰⁰ não normativas, medicaliza-se os processos produtivos da materialidade dos corpos. Esse movimento acaba por produzir, na perspectiva de análise dessa dissertação, o corpo e a mente transexual doente¹⁰¹, conforme as análises de Berenice Bento (2006; 2008), ou seja, a patologização da experiência transexual.

Na pedagogia do controle, as fronteiras entre a/o má/mau e a/o boa/bom aluna/o são definidas por um afastamento do corpo indesejável e delimitadas

⁹⁹ Esses conceitos foram discutidos na Parte 2 dessa dissertação.

¹⁰⁰ Deborah Britzman, a partir das teorizações de Jeffrey Weeks (1996, p. 76), argumenta: “A pessoa com a qual fazemos sexo, como diz Jeffrey Weeks (1986), ‘importa’. Importa tanto que nossas práticas – as imaginadas e as reais – tornaram-se sinônimas de nossa identidade e nosso gênero” (grifo da autora). A obra de Jeffrey Weeks, citada pela autora é: WEEKS, Jeffrey. **Sexuality**. New York, Routledge, 1986.

¹⁰¹ Considerando-se que tanto o corpo quanto a mente de transexuais constituem-se em alvo do tratamento e da medicalização no processo transexualizador. Para uma análise sobre o processo transexualizador, vide: (BENTO, Berenice. 2006; 2008).

principalmente pelo estreitamento da relação entre a pedagogia e a psicologia¹⁰². A escola contemporânea intensificou suas interações com a psicologia, procurando preencher a lacuna que se formou com a crise de sentidos na qual está inserida.

A aproximação entre a pedagogia e a psicologia produziu sentidos sobre os sujeitos psicologizando-os e medicalizando-os. Isso determina a produção contínua de diagnósticos que identificam os comportamentos e os corpos que precisam de encaminhamento/tratamento tanto por parte da escola, como por parte de profissionais específicos como psicólogos e psiquiatras. Nas análises de Maria Rita de Assis César (2004, p. 140):

É importante ressaltar que para a pedagogia é a psicologia que irá garantir o estatuto da subjetividade dos sujeitos da educação, ou seja, é a psicologia que irá definir [‘a aluna’] ‘o aluno’ em termos de seu desenvolvimento cognitivo e delimitar as fronteiras entre a normalidade e a patologia escolar. Em outros termos, é a psicologia que irá separar [a ‘boa aluna’] o ‘bom aluno’ [da ‘má aluna’] do ‘mau aluno’, é ela que irá diagnosticar as causas das deficiências de aprendizagem, da indisciplina, da falta de atenção, entre outras ocorrências do cotidiano escolar (grifos da autora).

Na esteira dessas ocorrências do cotidiano escolar aparecem as experiências que desafiam, desestabilizam e subvertem as normas de gênero, como a travestilidade e a transexualidade¹⁰³. A visibilidade desses sujeitos intensifica-se na medida em que na sociedade de controle ou na governamentalidade neoliberal o princípio da inclusão se coloca como imperativo. Entretanto, travestis e transexuais, embora atendam parte das demandas desse imperativo, quebram regras com seus corpos, isto é, as normas binárias do gênero, e essa quebra pode ser percebida por meio da transformação de seus corpos. Para esses sujeitos não existe a possibilidade de resistência em relação à visibilidade, ou seja, pensando com Veiga-Neto (2008) ao refletir sobre a sociedade de controle, seus corpos são de cristal, isto é, produzem uma visibilidade absoluta, sendo que a sua inadequação encontra-se

¹⁰² Para saber mais sobre a aproximação entre a colonização da pedagogia pela psicologia, vide: DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**. Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003; CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da Escola Disciplinar à Pedagogia do Controle**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

¹⁰³ Embora tenha teorizado sobre identidades lésbicas e gays em seu artigo, a problematização elaborada por Deborah Britzman em relação aos corpos que desafiam a naturalidade e a normalidade de sexo e gênero podem ser ampliadas para uma análise do corpo trans. Nesse sentido, para a autora: “[a] confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. Estou chamando a atenção, aqui, para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à ‘naturalidade’ e, portanto, à normalidade do gênero e do sexo.” (grifos da autora)(1996, p. 76).

corporificada. Para esses sujeitos não existe a possibilidade de permanecer no armário¹⁰⁴. Estes sujeitos-corpos ficarão presos a uma ultra-visibilidade¹⁰⁵ que os define subjetivamente como inadequados.

Em relação às/aos travestis e transexuais, a experiência de visibilidade que se instaura a partir da pedagogia do controle é a do excesso, pois são corpos e identidades para os quais não existe nem mesmo a possibilidade da existência do armário. Embora sejam múltiplas e apresentem várias nuances, as experiências travestis e transexuais são engendradas para fora dos limites do armário, porque travestis e transexuais fabricam seus corpos e identidades fora do armário¹⁰⁶, isto é, nas ruas, nas pistas, nas calçadas. O olhar inquisidor e escrutinador sobre os corpos e identidades *trav* e *trans* constrói um aparato acusatório para essas personagens. Entretanto, nem mesmo a cristaleira¹⁰⁷ é suficiente, pois o aparato transparente

¹⁰⁴ Para saber mais consultar: Epistemology of the Closet. In: ABELOVE, Henry *et al.* **The lesbian and gay studies reader**. New York/London, Routledge, 1993:45-61. Uma versão desse mesmo artigo traduzido para o português encontra-se em: SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In: **Cadernos Pagu**. n. 28. jan./jun. 2007, p. 19-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n28/03.pdf>> Acesso em: 12/07/2010.

¹⁰⁵ Ao analisar as relações possíveis entre homofobia e esporte, Rodrigo Braga do Couto Rosa (2010) elaborou o conceito de cristaleira, por meio de uma descrição e análise das relações de poder-saber empreendidas pelo caso do jogador do São Paulo Futebol Clube, Richarlyson. O autor observa que a heterossexualidade é constituída como uma condição social *a priori* para atletas. A menos que estes “deslizem” e forneçam indícios contrários ou que se instaure a dúvida em relação à heterossexualidade, elas/es são, sob o olhar de todos/as, um/a heterossexual fora de qualquer suspeita. O jogador não se assumiu gay em momento algum. Pelo contrário, negou ser gay veementemente em todas as suas declarações. Mas, a suspeita de que fosse gay instaurou um processo de potencial visibilidade para a sua sexualidade como um desvio (ROSA, 2010, p. 138-151). Para saber mais: ROSA, Rodrigo Braga do Couto. **Enunciações afetadas: relações possíveis entre homofobia e esporte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

¹⁰⁶ Os processos de fabricação dos corpos e identidades aos quais me refiro nessa problematização foram definidos nas interações com os sujeitos da pesquisa tanto nas entrevistas individuais como no grupo de discussão, a partir de padrões estéticos. Esses padrões, segundo os sujeitos, estão postos na sociedade. No que se refere às mulheres transexuais e travestis, as produções de si constroem-se de forma a empreender-se como o mais “feminina” possível, como uma forma de concorrência em busca de uma feminilidade idealizada. Nesse processo, o imprescindível é a construção dos seios, eleito por unanimidade entre elas como o principal símbolo do feminino que precisa ser alcançado a qualquer custo. A maioria das travestis e transexuais que participaram da pesquisa construiu seus seios por hormonioterapia e aplicação de silicone industrial. Andréia e Maitê colocaram prótese de silicone. No que se refere ao homem transexual, o que se observou é que a sua produção de si orienta-se na busca da invisibilidade. Assim, depois da realização da mastectomia, em clínica particular, em 2009, na qual retirou, segundo ele, “as porcarias dos seios que eram a principal marca que me denunciavam e lembravam que o meu corpo não era aquele”, está construindo um processo de invisibilização satisfatório e prazeroso. Para ele, “agora, minimizei um pouco o preconceito e a discriminação porque até passo despercebido” (André Lucas Guerreiro, E). É importante ressaltar que essa invisibilidade está em processo de construção e, muitas vezes, não funciona em espaços como o da escola no qual há uma estreita relação entre identidade e corpo. Essas análises foram elaboradas na Parte 4 dessa dissertação, na categoria Corpo e Identidade.

¹⁰⁷ O conceito de “cristaleira” foi importante para a leitura de Rosa (2010) em relação ao jogador Richarlyson. Entretanto, procurei realizar um deslizamento desse mesmo conceito no que se refere às/aos transexuais, uma vez que as experiências analisadas são diferentes. Ao pensar na realidade do “mundo trans”, como denominado pelos sujeitos que participaram do desenvolvimento dessa pesquisa, pode-se perceber que, via de regra, consiste em um mundo onde as cristaleiras são raras, isto é, as experiências de transexualidade analisadas por esta dissertação não ficam expostas à sociedade na perspectiva de exposição do referido jogador. Os corpos transexuais são noticiados quando engrossam as estatísticas de criminalidade. Sobre isso, ver, por exemplo: ANGELI, Gladson. Três travestis são assassinadas em menos de 10 dias em Curitiba. In: **Gazeta do Povo**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=883998&tit=Tres->

construído pelos olhares sobre esses corpos parece se assemelhar mais a um olhar de amplo alcance, que penetra a vestimenta, desnudando esses corpos e chegando até a sua genitália. O olhar lançado a esses sujeitos é um olhar genitalizado que irá inquirir sobre a desconformidade entre corpo e genitália.

Aquilo que se constrói no entorno dos corpos e identidades *trans* e *trav* parece se assemelhar a uma gigantesca lupa, ou uma espécie de lente de aumento que procura ver os órgãos e as práticas sexuais, centrando-se na suspeita de uma genitália diferente da esperada. Procura-se enxergar a genitália em desarmonia com a fabricação do gênero empreendida. A cirurgia de transgenitalização e a alteração do nome nos documentos, importantes para os sujeitos, não parecem importar nesse contexto do olhar, considerando que as transexuais readequadas cirurgicamente e que possuem documentos alterados também são alvo de diagnóstico e escrutínio. Nesse sentido, os próprios corpos de transexuais é que se tornaram de cristal.

Os corpos transexuais são marcados pela fabricação exterior à norma regulatória de sexo e gênero, constituindo-se também em corpos a serem medicalizados pela pedagogia do controle. Deborah Britzman argumenta que “[...] a pedagogia produz não apenas versões particulares do conhecimento de sujeitos mas o próprio sujeito que-supostamente-conhece” (BRITZMAN, 1996, p. 77).

Berenice Bento (2008), ao analisar os documentos¹⁰⁸ que produziram o discurso oficial da patologização da experiência transexual, encontrou uma articulação na qual um desses documentos enreda a escola, a família e a medicina/psicologia para a produção dos diagnósticos e das normas de gênero¹⁰⁹.

travestis-sao-assassinadas-em-menos-de-10-dias-em-Curitiba> (Acesso em: 05/07/2010) e também em www.ggb.org.br/ (Acesso em: 05/07/2010). A idéia de estar em uma cristaleira pode suscitar também uma falsa representação de proteção, isto é, por detrás de um vidro, os corpos podem estar vulneráveis mas, concomitantemente de alguma forma, inatingíveis e constituírem-se em objetos frágeis por um lado, mas estimados por outro. Corpos aos quais se deveria dispensar cuidados ou se teria prazer em expor. Corpos e identidades trans constituem-se de cristal e ficam expostos às ruas, nos movimentos sociais e nos tratados médicos. Assim, diferentemente do que se passa com o jogador Richarlyson, esses corpos e identidades enfrentam o escrutínio sem recorrer muitas vezes à justiça por falta de recursos, sem direito de resposta, sem contar com a proteção da cristaleira. Transexuais são a própria cristaleira de si mesmas/os.

¹⁰⁸ *Normas de Tratamento (State of Care ou SOC)*, publicado pela *Harry Benjamin Internacional Gender Dysphoria Association – HBGDA* (esse documento está em sua sexta versão); *Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais – DSM*, publicado pela *Associação Psiquiátrica Americana – APA*, atualmente na quarta versão; *Código Internacional de Doenças – CID*, da Organização Mundial da Saúde – OMS, em sua décima versão (BENTO, 2008, p. 76-77).

¹⁰⁹ O texto do *Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais – DSM*, publicado pela *Associação Psiquiátrica Americana – APA* e atualmente na quarta versão descreve essa articulação entre escola, família e medicina/psicologia na produção da patologia da transexualidade. Nas análises de Berenice Bento (2008, p. 128-129): “O DSM-IV [*Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais*] reconhece o papel dessa instituição [escola] em alertar aos pais sobre os comportamentos desviantes dos/as filhos/as. Segundo o DSM-

Nessa articulação, o papel da escola consiste em alertar às mães, pais ou responsáveis sobre seu comportamento “anormal” em relação à sexualidade. A preocupação com esse comportamento desviante consiste no medo de que a criança “seja”, ou “se torne” lésbica ou gay (BENTO, 2008, p. 129). Em geral, a intervenção se dá por meio de um movimento de uma recondução à heterossexualidade. Com isso, a correção do desvio transforma-se em uma espécie de meta a ser cumprida a qualquer custo (BRITZMAN, 1996).

Em se tratando de travestis e transexuais, a pedagogia do controle tem produzido práticas¹¹⁰ fora das instituições escolares, uma vez que esses se constituem em corpos e identidades que escapam (CÉSAR, 2009). Corpos cuja esperança de retorno à norma regulatória é praticamente nula, considerando que a maioria dos processos e intervenções empreendidas para a fabricação de si é irreversível, diferentemente dos corpos de lésbicas e gays.

Assim, as relações entre a escola e essas experiências estabelecem-se no campo do estranhamento e, em geral, da tensão. Segundo a narrativa oficial do Movimento Social LGBT, a escola contemporânea tem sido eficiente em apagar as diferenças e em propagar a exclusão e a violência, pois objetiva a todas e todos como iguais na diversidade¹¹¹. Entretanto, por meio de uma reflexão sobre a diferença, a presença¹¹² dessas experiências na escola contemporânea poderá ser tomada como um acontecimento¹¹³. Para Carlos Skliar (2008, p. 21-22):

IV: ‘o isolamento e o ostracismo contribuem para a baixa auto-estima e podem levar à aversão e abandono da escola. O ostracismo e a zombaria por parte dos seus pares são seqüelas especialmente comuns para meninos com o transtorno.’ [...] ‘Tipicamente, as crianças são encaminhadas [ao psicólogo] por ocasião de seu ingresso na escola, em vista da preocupação dos pais de que aquilo que consideravam uma ‘fase’ parece não estar sendo superado’ (grifos da autora). Assim, a escola do controle incorpora o discurso psicológico, que por sua vez a responsabiliza em acionar a família, informando sobre os comportamentos infantis desviantes da norma regulatória, como uma preocupação.

¹¹⁰ Conforme Veiga-Neto (2007a, p. 256-257), “[...] Foucault nos diz que, depois da ênfase na extensão, característica da Época Clássica, o espaço passou a ser entendido, já na Modernidade, como posicionamento. Atualmente, então, o lugar que cada corpo ocupa no espaço faz sentido não por si mesmo, mas em função das suas relações com os lugares vizinhos. A posição relativa é o que mais importa: ‘estamos numa época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos’ (Foucault, 2001, p. 1.573), uma estrutura que guarda forte correspondência com a grade. Chamei de ‘lugarização’ a essa capacidade diferencial de criar lugares no espaço ou de trocar as posições relativas de modo mais ou menos controlado, com o fim de maximizar as vantagens por ocupar essa ou aquela posição” (grifos do autor).

¹¹¹ Veja-se: Site da Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros:

<<http://pessoal.atarde.com.br/marccelus2/antra/plantao.html>>. Acesso em: 12/07/2010. Site da Associação em defesa dos Direitos Homossexuais da grande Florianópolis ADEH - Nostro Mundo:

<<http://adeh-nostromundo.blogspot.com/>>. Acesso em: 12/07/2010. Site da Liga Brasileira de Lésbicas Paraná <ligabrasileiradelesbicaspr.blogspot.com>. Acesso em: 12/08/2010. Site da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT: <<http://www.abgl.org.br/port/index.php>>. Acesso em: 12/07/2010.

¹¹² Na I Conferência Nacional LGBT, o Movimento LGBT assumiu a causa de travestis e transexuais em relação à garantia de acesso e permanência nas escolas públicas, por meio de ações afirmativas, tais como a utilização do nome social desses sujeitos nos registros escolares. No Estado do Paraná, a autorização para a utilização do

[...] é a partir de uma incapacidade, a partir de um não-conhecimento, a partir da impossibilidade para responder a essa pergunta, que alguma coisa acontece ali, no lugar onde não há lugar, faz-se acontecimento. Alguma coisa torna-se acontecimento, pois o impossível se torna possível.

Assim, o que se percebe é que a simples presença desses sujeitos perturba e desestabiliza o empreendimento biopolítico da escola, uma vez que diferentemente da saúde¹¹⁴, a escola não encontrou ainda meios de capturar esses corpos e torná-los viáveis para o consumo e a produção. Dentro do imperativo da inclusão escolar, a presença *trans* na escola deflagraria um processo de reorganização da instituição sobre modulações até então impensadas. Entretanto, isso não ocorre, produzindo, ao contrário, os processos de exclusão (CÉSAR, 2010).

Corpos e identidades transexuais operam uma desconstrução no sistema corpo-sexo-gênero por meio de estratégias que, possibilitadas pela própria produção regulatória, desestabilizam a escola e perturbam a nova ordem das coisas. Esses efeitos determinam, muitas vezes, a rejeição e a exclusão desses sujeitos, justamente porque se produzem fora da norma e fogem ao controle (CÉSAR, 2009).

A produção do sujeito pela pedagogia do controle obedece a um novo conjunto de normas, fundamentado por saberes e discursos que por sua vez se articulam por meio de poderes produtores de subjetividades viáveis ao consumo e à produção. A função desse conjunto consiste em manter a nova ordem estabelecida

nome social nos registros escolares internos das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica, bem como nas Universidades e Faculdades Estaduais foi concedida pelo Conselho Estadual de Educação em 09 de outubro de 2009. Esse parecer representa um avanço na aproximação entre a escola contemporânea e as experiências travestis e transexuais e, também uma conquista do Fórum Paranaense de Gênero e Diversidade Sexual. Disponível em:

<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2009/CP/pa_cp_01_09.pdf>. Acesso em: 12/07/2010. A instrução de matrículas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná foi publicada em 20 de maio de 2010. Disponível em:

<<http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Instrucao2010/Instrucaoconjunta02suedesude.pdf>>. Acesso em: 12/07/2010. Mas a orientação mais detalhada que problematiza a respeito da presença da experiência transexual na escola do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual permanece na forma de minuta. Para saber mais, acessar: <<http://www.abglt.org.br/port/nomesocial.php>>. Acesso em: 12/07/2010. O nome social constitui-se em uma das subcategorias de análise desenvolvidas por essa dissertação na Parte 4.

¹¹³ Acontecimento é utilizado aqui como conceito, no sentido elaborado por Michel Foucault. Para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 200) “[o] acontecimento é o inesperado, o imprevisível, o singular. Segundo Foucault (1979, p. 15), no campo da pesquisa genealógica, é indispensável ‘marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava’” (grifos da/o autora/r).

¹¹⁴ No campo da saúde os agenciamentos biopolíticos funcionam uma vez que os corpos foram capturados e estão sob controle, isto é, são as instituições da saúde que determinam, a partir de seus pressupostos, quem é ou não verdadeiramente transexual e quem fará ou não a cirurgia de redesignação sexual. Sobre isso, ver: Portaria nº 1707 de 18 de agosto de 2008, Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, instituída pela Portaria nº 675/GM, de 31 de março de 2006, disponíveis em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/saude/default.cfm>>. Acesso em: 12/07/2010. De outra forma, a biopolítica educacional não conseguiu ainda capturar esses corpos e controlá-los, assim os agenciamentos biopolíticos na educação não funcionam, determinando uma reorganização da própria escola como instituição do controle.

pela sociedade de controle. Nesse contexto, a escola se produz como o lugar da informação, da inclusão, da tolerância, da democracia, da participação, além de promotora da igualdade. Entretanto, nesse discurso atuam novos jogos de poder que irão aniquilar as diferenças em razão de uma igualdade moralizante e de uma pedagogia da tolerância que, por sua vez, produz mais exclusão e violência¹¹⁵.

Um desafio para educação e para a escola consistiria em procurar alternativas para se pensar a partir da diferença e da multiplicidade, como uma expressão da alteridade (Hannah ARENDT, 1987; VEIGA-NETO, 2007a). Talvez assim se possa traçar meios para resistir e escapar aos tentáculos do “monstro do controle”. Com isso, talvez, a educação se constitua em uma possibilidade, como um ato político de resistência e liberdade, em meio às incertezas e à fluidez, produzindo um enfrentamento à pedagogia da tolerância.

3.3 A Pedagogia *Queer*

Realizar uma reflexão sobre experiência transexual e a escola suscitou uma aproximação com as teorizações *queer*¹¹⁶. Esse aporte teórico fundamenta concepções pelas quais é possível desestabilizar a idéia da necessidade da ordenação social fixa e binária e da obsessão pelas identidades sexuais, como empreendidas pelas disciplinas e também pelo controle. A escola contemporânea não suporta lidar com a desestabilização das suas verdades e a afasta produzindo e reiterando a norma, continuamente, para que possa classificar de forma mais efetiva as nuances entre os binarismos. Segundo Tânia Navarro Swain (2009, p. 26):

Estou falando da interpretação binária do mundo, não somente em relação aos sexos, homem/mulher (na ordem), mas igualmente quanto à visão dualista do que compõe a inteligibilidade da vida: o

¹¹⁵ Nilson Fernandes Dinis (2008) argumenta sobre a relação entre a tolerância e a inclusão dos sujeitos que se constroem externamente à norma regulatória contemporânea de gênero na escola: “Ou, então, apenas afrouxando os limites da tolerância para a inclusão de alguns dos/das desviantes mais bem comportados/as e que possam ser mais facilmente incluídos/as na ordem, criando novas zonas de exclusão para as/os que desafiam ainda mais as fronteiras de gênero, tais como indivíduos bissexuais, transexuais e outras experimentações de transgêneros” (DINIS, 2008, p. 485). Outras abordagens nesse sentido: César (2009), Silva (2007), Louro (2003).

¹¹⁶ Para Guacira Lopes Louro (2004), o significado do termo *queer* pode estar também diretamente ligado aos sujeitos da sexualidade fora da norma heterossexual. Para a autora, “[q]ueer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transsexuais, [sic] travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’ (LOURO, 2004, p. 7, grifos da autora). Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007), o termo *queer* pode ser entendido como “‘estranho’, ‘esquisito’, ‘incomum’, ‘fora do normal’, ‘excêntrico’” (SILVA, 2007, p. 105, grifos do autor).

bem e o mal, o bom e o mau, o real e o imaginário, o puro e o impuro, o claro e o obscuro, o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o espírito e a matéria, a vida e a morte. As filigranas, as nuances, que fazem o maravilhoso no desabrochar da vida são assim reduzidas ao silêncio e à monotonia de mais uma conexão binária: eu e o outro.

O que incomoda tanto a escola em relação a esses sujeitos? Seriam os corpos fabricados? Seria a ambiguidade? Seriam as verdades da escola em relação a esses corpos? Para Maria Rita de Assis César (2009a, p. 48):

Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais, [travestis] e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido.

Aquilo que se coloca como desafio é pensar a partir de um campo epistemológico e político desconhecido, considerando que o conhecido está engendrado na heteronormatividade compulsória. Faz-se importante pensar sobre as formas como a escola contemporânea constituiu-se em um espaço de controle e governo dos corpos e das mentes, produzindo as normas regulatórias que sustentam o sistema corpo-sexo-gênero e, por meio das teorizações *queer*, também indagar sobre os imperativos heteronormativos que operacionalizam os processos de exclusão (BUTLER, 2000).

As narrativas de travestis e transexuais produzidas no âmbito das entrevistas e do grupo de discussão, bem como os depoimentos gravados em documentários sobre o tema¹¹⁷, explicitam uma relação de estranhamento e de

¹¹⁷ Seleccionei três documentários, produzidos pelo movimento social LGBT, em que transexuais, embora não tenham sido questionadas/os sobre seus processos de escolarização formal, constroem narrativas do trauma em relação a essa experiência na escola. Algumas falas desses documentários foram utilizadas nessa parte. Os documentários são: VIDA fora do armário. Direção de Luciano Coelho. Curitiba, Projeto Olho Vivo, 2008. 1 DVD (37min), color. SER mulher. Direção de Luciano Coelho. Curitiba, Projeto Olho Vivo, 2007. 1 DVD (50 min), color. EU sou homem. Direção de Márcia Cabral. São Paulo, Prefeitura Municipal de São Paulo, Coletivo de Lésbicas Feministas e Coletivo Minas de Cor, 2008. 1 DVD (23min. 12s), color. Das quatro mulheres transexuais que gravaram o documentário *Ser Mulher*, três abordaram a vida escolar. São elas: Carla, Rafaelly e Maitê, que também participaram desta pesquisa. Rafaelly cita a relação difícil com a escola, mas não explica. Segundo ela: “A sociedade discrimina tudo que é diferente para ela mas eu nunca vi uma discriminação tão pesada que nem [sic] sofrem as travestis. E as transexuais acabam entrando junto porque a sociedade não sabe diferenciar. Se eu pudesse escolher viver nesse corpo de homem, logicamente eu escolheria porque eu passei sofrimento em colégio, passei dificuldade na família, no começo da aceitação.” (Rafaelly). Essa narrativa de Rafaelly, analisada com as outras produzidas para a pesquisa, produz um silenciamento em relação à experiência escolar, a qual ela cita, mas não explica. Produz também uma hierarquização e diferenciação entre as identidades travestis e transexuais. Uma análise dos silenciamentos das narrativas e da hierarquização entre essas identidades está presente na Parte 4 dessa dissertação. Como a fala construída por Maitê em relação à experiência de

rejeição da instituição escolar frente aos corpos e identidades construídas fora das rígidas normas de gênero. Nesse sentido, Alcione, personagem de um dos documentários analisados,¹¹⁸ relata que não conseguia se relacionar no espaço escolar.

O colégio, eu acho que foi uma das coisas mais difíceis para mim, porque eu não me identificava nem um pouquinho com os meninos e tinha uma exclusão por parte das meninas também. Elas diziam: “Não! Menina tem que brincar com menina e menino tem que brincar com menino”. Daí, com menino eu não brincava. Eu ia brincar com elas. O dia que elas estavam assim, de bem com a vida, até me aceitavam no meio da brincadeira. Minha adolescência foi um período muito triste assim, eu me trancava no quarto e não saía. Eu ficava em casa dias e dias com a minha mãe... Até ir ao mercado era um terror. [...] Eu tenho o Ensino Fundamental incompleto, até a 4ª série. (Alcione)

Carla Amaral, uma das entrevistadas nessa pesquisa, narra sobre os receios em retornar à escola depois de um longo período de afastamento.

Depois de vinte anos fora da escola por medo... né... [sic] do preconceito e da discriminação... Parei de estudar. E vinte anos depois eu resolvi voltar. Encontrei uma escola e fui. E para minha surpresa... Muito morrendo de medo assim que eu estava de como as pessoas me receberiam ou como receberiam a Carla trans para ser uma aluna dessa escola... No primeiro dia de aula eu não queria ir, eu tive dor de barriga, eu tive cólica, eu tive vontade de chorar... Eu não queria ir. Mas eu respirei fundo e fui. Fui, entrei na escola, sentei, fiquei muito acanhada, muito tímida, muito retraída. Eu fiquei muito mal. (Carla)

As narrativas de Alcione e de Carla materializam o funcionamento da escola como um empreendimento biopolítico em que permaneceram, em geral, os corpos e subjetividades desejáveis, isto é, heterossexuais e normalizados ou não-heterossexuais ocultados. Aos outros corpos e subjetividades cria-se um

escolarização para o documentário é próxima às fabricadas para essa pesquisa, a análise das suas narrativas está presente também na Parte 4 dessa dissertação, com destaque em nota de rodapé.

¹¹⁸ Alcione participou como mulher transexual, do documentário, intitulado *Vida Fora do Armário*, gravado em Curitiba, em 2008. A proposta de elenco desse documentário é diferente quando comparado com o *Ser Mulher e Eu Sou Homem*, pois reúne depoimentos não só de sujeitos transexuais, como também de duas lésbicas que se relacionam há algum tempo e, de um gay. No entanto, a temática geradora é a mesma, ou seja, um relato da vida cotidiana. Dele participaram um homem e uma mulher transexual e, embora o enfoque do documentário não fosse especificamente a experiência de escolarização formal, tanto Alcione quanto André Lucas relatam essa dimensão das suas histórias de vida como algo importante, que merece ser falado.

posicionamento exterior à instituição escolar¹¹⁹, por meio de discursos e práticas pedagógicas, que quando bem empreendidas resultam, com sucesso, na expulsão dos sujeitos anormais para a garantia de permanência dos normalizados. Como a escola se constituiu em uma engrenagem da máquina normativa de exclusão sistematizada de travestis e transexuais? (CÉSAR, 2008, p. 9). O conceito de racismo, ligado à biologia, elaborado por Foucault, ao analisar a emergência do biopoder (FOUCAULT, 2008a) é fundamental para se pensar sobre esses processos. Assim, nas análises de Silvio Gallo (2007, p. 36):

Na medida em que não suportamos a sensação de estranheira, é necessário encontrar elementos para justificar e suportar o processo de apagamento das diferenças. Os mecanismos de exclusão que permeiam o cotidiano da escola fundam-se em relações de racismo, como meio de justificar que o outro (o anormal, aquele que escapa da norma) deve ficar de fora. No cotidiano da escola, as relações de exclusão pelo racismo colocam-se para muito além da questão de raça, mas trespagam as questões de gênero e de sexualidade, como formas de violência física e simbólica.

Dessa forma, o racismo pode ser entendido como um poder de corte, de promoção de uma segmentação na população, separando, normatizando, controlando e, quando necessário, excluindo aquelas/es que desviam demais da norma, que não conseguem ser normalizadas/os. Essa exclusão justifica-se pela proteção e garantia dos direitos para os que permanecem na norma (GALLO, 2007; CÉSAR, 2007a).

Assim, poder-se-ia perguntar sobre o que a escola enxerga nesses corpos e identidades, produzindo a exclusão desses sujeitos? Para Butler (2000), esses corpos são abjetos, materializados por meio da matriz heterossexual no domínio do inumano, portanto, não importando, não pesando e podendo serem descartados sem maiores consequências. A escola percebe esses corpos a partir de uma matriz de inteligibilidade fixa e excludente, isto é, a heterossexualidade normativa (BUTLER, 2000). Além disso, a escola se coloca no centro e posiciona-os à margem. Esta também os define e nomeia por meio do seu referencial, como “diferentes” (LOURO, 2003). Não os suporta. O que decorre disso é que o racismo

¹¹⁹ Outra possibilidade de efeito do conjunto desses dispositivos em relação a transexuais e à escola é a produção de um posicionamento exterior internamente aos espaços da instituição escolar, isto é, criou-se uma exclusão por dentro. Importa refletir sobre como se articularam esses modos de exclusão da sociedade e da escola do controle em relação aos sujeitos contemporâneos, dentre os quais travestis e transexuais.

engendrado pela escola produz um efeito em que a exclusão se efetiva, em um nível ótimo, na tentativa de garantir padrões de qualidade, ao formar as subjetividades desejadas pela pedagogia do controle.¹²⁰

A partir de uma análise da biopolítica contemporânea, é possível pensar que na sociedade neoliberal, na qual as exigências de formação mínima para o exercício de qualquer atividade profissional intensificaram-se, os efeitos dessa tecnologia do poder empreendida pela escola são potencializados. Ser impedida/o de estudar, hoje não representa somente não estar na escola, mas significa não possuir valor na escala das identidades moduladas pelo controle. Significa, ainda, não ter se esforçado o bastante, ser indolente e preguiçosa/o, não ter controle sobre si, nem saber planejar a vida e o futuro, obstaculizando o acesso aos bens e serviços da sociedade de controle para produzir a subjetividade desejada por ela. A exclusão empreendida pela escola contemporânea apresenta-se multifacetada e com efeitos amplos sobre a vida dos sujeitos¹²¹. Para Alcione:

Perdi meu emprego num Hotel que fechou porque o prédio foi interditado. O quê me restou fazer? Tem transexuais do movimento [social de travestis e transexuais] no Brasil que não aceitam transexuais que se prostituem. Tem trans até adequadas que trabalham de professora, mas elas tiveram que brigar muito para estar lá. Tiveram que brigar muito e elas têm um grau de estudo, uma instrução boa. No meu caso, eu tenho o Ensino Fundamental incompleto, até a 4ª série. (Alcione)

¹²⁰ Atualmente, dificilmente se vê travestis ou transexuais inseridas/os tanto nas escolas, como no mercado de trabalho formal. Para mais, acessar: Site da Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros: <<http://pessoal.atarde.com.br/marccelus2/antra/plantao.html>>. Acesso em: 12/07/2010; site da Associação em defesa dos Direitos Homossexuais da grande Florianópolis ADEH - Nostro Mundo: <<http://adeh-nostromundo.blogspot.com/>>. Acesso em: 12/07/2010; site da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT: <<http://www.abgl.org.br/port/index.php>>. Acesso em: 12/07/2010. Alguns relatos desses sujeitos enfatizam que a maioria dessa população está envolvida com a prostituição, por possuírem uma formação escolar insuficiente para uma oportunidade em outras profissões. Essa afirmação produziu uma narrativa comum aos sujeitos entrevistados nessa pesquisa. É importante lembrar, entretanto, que pesquisas quantitativas que demonstrem essa afirmação dos sujeitos inexistem. Talvez pela fluidez e trânsito característico a essa população. É comum que esses sujeitos migrem para outros locais em busca de oportunidades financeiras mais lucrativas. Um exemplo disso são as viagens internacionais em busca de outras oportunidades de trabalho. Alcione, personagem do documentário Vida Fora do Armário, participaria dessa pesquisa, mas embarcou para a Europa no decorrer do seu desenvolvimento. A fala de Xande, um homem transexual que participou, juntamente com Celinho, do documentário *Eu Sou Homem*, explicita a dificuldade em retomar os estudos devido às suas memórias traumáticas em relação à escola. Para ele: “Eu acho ainda complicado voltar pra escola, eu sei que eu tenho que terminar meus estudos, mas eu não consigo entrar em numa escola, eu me sinto em um lugar que eu não tenho saída, quando estou dentro de uma escola” (Xande).

¹²¹ Assim, na sociedade de controle, dificilmente se encontra travestis e transexuais atuando como médicas/os, engenheiras/os, arquitetas/os, jornalistas, pilotos, ou aeromoças. A atuação profissional referente a essas profissões implica o cumprimento de etapas fixas, subsequentes e bem delimitadas pela escolarização formal. E apenas um número reduzido de travestis e transexuais consegue completar essas etapas com sucesso na atualidade.

Na lógica binária da escola, esses sujeitos significam (des)ordem. Talvez por colocarem em xeque o sistema corpo-sexo-gênero por meio da ambiguidade que apresentam em relação às normas de gênero tão bem engendradas e naturalizadas nos espaços e tempos escolares. Para pensar sobre isso, é importante lembrar a organização dos espaços e das muitas atividades e até mesmo de disciplinas, como a Educação Física¹²², por exemplo, que, muitas vezes, materializam as diferenças de forma binária e heteronormativa.

As teorizações *queer*, assim como as experiências transexuais e travestis desestabilizam também a própria categoria de gênero. Na perspectiva binária, o gênero foi construído a partir da consolidação dos dispositivos da sexualidade e da heterossexualidade por meio do dimorfismo sexual¹²³ e de um pressuposto naturalizado do sexo e do gênero (BUTLER, 2008). Pensar a partir das teorizações *queer* significa romper radicalmente com o pensamento que produz e faz funcionar o sistema corpo-sexo-gênero, este por sua vez, fundado no binarismo e centrado na conjugação do binômio normal/anormal. O *queer* tem como pressuposto descentrar o centro, isto é, questionar o lugar central de um conjunto de características subjetivas como ser branco, homem, heterossexual (LOURO, 2003). O *queer* aproxima-se do abjeto e pensa a partir da diferença e da performatividade, demonstrando a artificialidade da construção do gênero, do sexo e do corpo (BUTLER, 2000).

A proximidade entre a teoria *queer* e a ambiguidade remete à própria materialização dos sujeitos travestis e transexuais, pois para muitos deles a ambiguidade representa a própria a satisfação do desejo¹²⁴. Esse movimento pode ser percebido nos sujeitos que fabricam seus corpos e escolhem seus nomes sociais como uma forma de estar no mundo. Entretanto, para além dos sujeitos e das classificações, *queer* é um modo de pensar e de interpretar o mundo que pode ser estendido para a educação, suas instituições, seus discursos, normas e

¹²² Certamente a disciplina escolar de Educação Física se reorganizou (ALTMANN, 1998; AUAD, 2004; DORNELLES e FRAGA, 2009). Entretanto, em certas localidades, como no Estado do Paraná, por exemplo, algumas escolas públicas estaduais insistem em separar meninas de meninos durante as aulas dessa disciplina. Sobre isso acessar: ESPLENDOR, Elizabeth Vieira dos Santos. **Educação escolar e desafios contemporâneos**. Unidade Pedagógica inserida no Caderno Pedagógico. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2274-6.pdf?PHPSESSID=2010012008183564>>. Acesso em: 05/07/2010.

¹²³ O conceito de dimorfismo sexual foi trabalhado na Parte 2 dessa dissertação.

¹²⁴ Com isso, não se quer afirmar que todas as experiências travestis e transexuais desejam a ambiguidade ou a fronteira. Pelo contrário, essas experiências são múltiplas e apresentam várias nuances. Em muitas delas, há o desejo pelo centro, pelo encaixe na norma e, em outras, os sujeitos não se reconhecem em nenhuma categoria, nem aceitam qualquer tipo de definição ou classificação.

procedimentos. Uma forma de pensar que possibilita rupturas e deslocamentos em relação aos pressupostos da escola, desafiando o monstro do controle. Nesse sentido, Guacira Lopes Louro argumenta que:

Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do 'entre lugares', do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004, p. 7-8, grifos da autora).

Assim, as teorizações *queer* desestabilizam a nova ordem pedagógica do controle em relação ao sistema corpo-sexo-gênero, assumindo uma fluidez em relação a esse sistema, não se incomodando em localizar-se na fronteira entre um sexo e outro, entre um gênero e outro, entre uma sexualidade e outra. Pensar *queer* consiste no enfrentamento e na desconstrução da lógica do binário. Um posicionamento *queer*, frente à lógica estabelecida pela sociedade do controle, possibilita adentrar a multiplicidade, entendendo como possíveis as várias formas do desejo e da fabricação de corpos e identidades, demonstrando também a artificialidade daquilo que compreende como "natural".

Esse posicionamento subverte também as respostas prontas que professoras e professores, direção, equipe pedagógica e as/os novas/os gestoras/es da educação trazem consigo sobre currículos e práticas pedagógicas. Nas análises de Guacira Lopes Louro (2004, p. 28-29):

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. Escolas, 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. 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 (grifos da autora).

André Lucas, um dos entrevistados nessa pesquisa e também personagem do documentário *Vida Fora do Armário*¹²⁵, relata que desde pequeno foi alvo da produção das reiteraões das normas de gênero (BUTLER, 2000). Para ele:

O mundo é muito dividido entre masculino e feminino e isso é imposto para a criança desde pequena. Eu fui para a escola com um ano e sete meses. Então, muito jovem pra vir com aquela coisa de me dar boneca. Eu não queria boneca. Eu queria os carrinhos! Eu queria a bola! Pelo menos até a minha adolescência era muito claro pra mim. Eu era um menino e as pessoas é que eram idiotas e que não estavam enxergando aquilo. (André Lucas)

A escola contemporânea também pensa, objetiva e classifica seus sujeitos por meio da sua genitália, ou seja, no campo biológico. Para uma/um transexual ou travesti, uma atitude cotidiana, como utilizar o banheiro da escola ou ser nomeada/o por alguém, transforma-se em problema.

Em um artigo, Helena Altmann e Carlos José Martins (2007) analisam a fala de uma diretora de escola sobre uma aluna travesti que abandonou a escola na infância. Com vinte anos, a aluna foi matriculada pela mãe no Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período noturno. Depois de efetuada a matrícula da jovem, a diretora a chamou para uma conversa sobre o uso do banheiro¹²⁶. Qual banheiro ela vai usar? Depois da conversa, mesmo a aluna dizendo que está acostumada a frequentar banheiros femininos, a diretora decidiu que o banheiro que ela utilizaria seria o masculino, em razão de sua identidade civil e biológica. O motivo pelo qual essa decisão foi tomada consiste em, segundo a diretora, “não causar estranheza e constrangimento às senhoras que ali estudam” (ALTMANN e MARTINS, 2007, p. 134). Apesar da conversa entre a diretora e a aluna, o nome utilizado na escola também foi o civil, isto é, o masculino. Dessa forma, para a autora e o autor:

‘Fisiologicamente, e perante a sociedade, ele é do sexo masculino’, afirma a diretora. Vemos, nesse raciocínio, o biológico sendo colocado na origem da identidade de gênero. Podemos, no entanto, questionar se o órgão sexual masculino é mais definidor de sua identidade de gênero do que os seus desejos, sentimentos, jeito de se vestir, de se comportar, etc. Vestir-se, comportar-se e sentir-se

¹²⁵ André Lucas é um dos sujeitos dessa pesquisa e participou desse documentário, juntamente com Alcione.

¹²⁶ A utilização do banheiro constituiu-se também em uma das subcategorias de análise desenvolvidas por essa dissertação na Parte 4.

como mulher não seriam mais determinantes para a sua identidade do que os órgãos sexuais? Além disso, alguém vestida de saia, sapato de salto, maquiada, com bolsa e cabelo comprido produzirá mais constrangimento num banheiro feminino ou masculino? Todos esses símbolos de feminilidade estão muito mais visíveis do que um órgão sexual, que não precisa sequer ser visto por alguém, no uso do banheiro. Por fim, não poderia a escolha de Cristina ser o critério de definição do banheiro a ser freqüentado? (ALTMANN e MARTINS, 2007, p. 135, grifo da autora e do autor).¹²⁷

Assim como nessa situação analisada por Altmann e Martins (2007), Celinho, um homem transexual, retratado no documentário *Eu Sou Homem*¹²⁸, relata suas dificuldades para ter sua nova identidade de gênero reconhecida na escola:

Eu não queria colocar calcinha, vestidinho, nada disso, eu queria colocar o calção do meu irmão. Eu queria ir pra escola, colocar um tênis, chegar na hora do recreio e jogar futebol com a molecada. Aí, eles pensavam: “aquela é maria-homem”. Maria-homem por quê? Não pela minha fisionomia, mas por causa do nome. Aí, a professora vinha e falava assim: “Você não vai falar presente?” E eu falava: “Mas a senhora não falou meu nome!” Ela falava: “Falei sim! Falei seu nome.” E eu dizia: “Esse não é meu nome!” E ela disse: “É sim!” Aí, eu falava: “Então eu não vou responder!” Aí, eu ficava calado. Então, ela sabia que era eu e não perguntava mais, porque ela via que eu estava lá. (Celinho)

Apesar dos PCNs, das abordagens sobre *Educação Sexual/Orientação Sexual* ou *Educação para a sexualidade* (como são denominadas), dos cursos de formação continuada para professoras/es, entre outras ações, a presença de travestis e transexuais na escola incomoda, perturba e chega às vias do insuportável. Não parece ser uma experiência que consiga ser apaziguada pelos ordenamentos da sociedade de controle. Do ponto de vista da teoria *queer* é uma experiência que, ao contrário, escapa e subverte. Esses corpos e identidades escapam do controle da instituição e da sociedade, isto é, travestis e transexuais, não raras vezes, não desejam ser incluídas/os, respeitadas/os ou aceitas/os se, para isso, tiverem que abrir mão do que sentem e da forma como se fabricaram produzindo corpos e identidades.

¹²⁷ Para Maria Rita de Assis César é importante problematizar a ideia de escolha quando se discute a construção das identidades de gênero de transexuais, pois, para a autora, “[é] importante ressaltar que a ideia de escolha é sempre muito frágil, pois as experiências transexuais demonstram múltiplas formas de estar no mundo como homem e mulher.” (CÉSAR, 2009b, p. 152).

¹²⁸ No documentário *Eu sou Homem*, gravado em 2008, na cidade de São Paulo, dois dos quatro homens transexuais que participaram explicitam suas percepções sobre o período em que estiveram na instituição escolar.

Guacira Lopes Louro (2004) argumenta que a teoria *queer* diz respeito a uma disponibilidade para conhecer aquilo que era impensável, argumentando sobre as limitações do conhecimento. Para ela a possibilidade estaria marcada sobre “[...] o que ou quanto um dado grupo suporta conhecer” (LOURO, 2004, p. 65). Essa questão se torna fundamental para pensar o impensável sobre a escola e a experiência transexual, pois convida a um mergulho no (des)conhecido, a escapar da domesticação das alteridades produzidas pela pedagogia do controle e a resistir e criar, desestabilizando a docilidade e o governo a partir da compreensão da educação como um ato político de liberdade (CÉSAR, 2004). Nas análises de Gallo (2007, p. 31-32):

A liberdade é inerente à condição humana, mas nem sempre é exercitada. Para que sejamos livres de fato, é necessário que conquistemos e construamos a liberdade. E penso que a liberdade só é possível se todos são livres; não pode haver liberdade de uns, quando ela é condição de opressão de outros.

Assim, importa pensar a educação como ato de resistência ao novo monstro do controle. Considera-se que as experiências aqui narradas construíram alteridades a partir da sua fabricação, dolorosa, caprichosa e autêntica. Da mesma forma, é importante reconhecer do dia-a-dia escolar, entendido como os acontecimentos cotidianos, as possibilidades e linhas de fuga em relação à nova ordem imposta pelo controle. Para o mesmo autor:

Abrir-se para as relações do cotidiano da escola, mergulhar nesses acontecimentos, agindo como vetor de transformação é possibilidade de resistir à exclusão e investir na construção da cidadania. [...] Para resistir é importante abrir-se ao acontecimento. Estar atento àquilo que ocorre no cotidiano da escola, a fim de potencializá-lo criativamente, e não ser tragado engolido pelo acontecimento. Perder-se no acontecimento, não conseguindo produzir, é tão ruim quanto estratificá-lo, fazê-lo perder a potência, dominando os fluxos e reenquadrando as diferenças na norma. Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos (GALLO, 2007, p. 38-39).

Pensar *queer* para resistir e criar diante dos acontecimentos do cotidiano escolar parece ser possível por meio da aproximação entre escola e a multiplicidade das experiências transexuais. Essa aproximação, pautada pelo questionamento e

pela pluralização, pode produzir um deslocamento nas formas de pensar as sexualidades engendradas pelos discursos e por meio de práticas. Considerando com isso as alternativas e combinações do desejo, será possível a produção de pedagogias que engendrem “menos discursos [e práticas] normalizadores[as] dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade, [dos desejos] e do amor” (BRITZMAN, 1996, p. 93).

PARTE 4

ENTRE AS TRAMAS E PERFORMANCES DA MEMÓRIA

A memória é a costureira, e costureira caprichosa. A memória faz a sua agulha correr para dentro e para fora, para cima e para baixo, para cá e para lá. Não sabemos o que vem em seguida, o que virá depois (Virgínia WOOLF, 2003, p. 53-54).

Nesse quarto e último capítulo da dissertação nos deparamos com a caprichosa costura da memória das experiências transexuais¹²⁹. Entre lembranças, silêncios, esquecimentos e performances¹³⁰, as narrativas¹³¹ foram produzidas percebendo-se que a memória se movimenta em múltiplas direções, construindo diversos sentidos.

A partir das costuras da memória, alinhavadas pelo ato de narrar-se, essa dissertação indagou sobre as experiências escolares da transexualidade e outras tramas, isto é, histórias que demonstram a constituição da subjetividade, do corpo e da identidade.

As narrativas analisadas compuseram uma cartografia¹³² das experiências transexuais. Com efeito, podemos aqui afirmar que o trabalho cartográfico produzido com esta pesquisa aproximou-se, analogamente, da construção dos corpos transexuais. Assim como no método cartográfico, corpos transexuais compõem um desenho cartográfico, em outras palavras, um desenho dinâmico que se desloca produzindo novas rotas que correspondem ao desejo de produzirem corpos e histórias femininas e masculinas. Dessa forma, corpos transexuais são aqui tomados

¹²⁹ Como foi explicado na primeira parte dessa dissertação, as entrevistas foram realizadas com seis mulheres e um homem transexual. Foi realizado também um grupo de discussão com dez sujeitos, inicialmente, dentre os quais três se reconheceram como travestis e sete como mulheres transexuais.

¹³⁰ Utiliza-se aqui a idéia de performance em dois sentidos. Em primeiro lugar porque a performance está presente na produção de si em todas as narrativas utilizadas para esta pesquisa. Transexuais, mulheres e homens, hetero, homo e bissexuais, conforme se descrevem, sempre realizarão performances de gênero e da identidade desejada e/ou construída nos processos de transformação. O conceito de performance também é fundamental para esse trabalho, considerando que para Judith Butler as identidades de gênero e sexuais serão sempre performativas (BUTLER, 2000, p. 154). No caso de uma reflexão sobre a memória das experiências transexuais poderá se pensar em algo como uma “performatividade da memória”. E por que não pensar que para todas/os nós seja assim?

¹³¹ Lucilia de Almeida Neves Delgado define um conceito sobre narrativas a partir das teorizações de Walter Benjamin. Para a autora, “[n]arrativas sob a forma de registros orais ou escritos são como caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. [...] São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento [da mulher] do homem como ser no mundo. Possuem natureza dinâmica e como gênero específico do discurso integram a cultura de diferentes comunidades. São peculiares, incorporam dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias. Plenas de dimensão temporal têm na experiência sua principal fonte [...]” (DELGADO, 2003, p. 21-22).

¹³² O conceito de cartografia foi explorado na Parte 1 dessa dissertação.

como cartografias que desafiam e subvertem a ordem natural e biológica estabelecida pelas normas de gênero. São corpos cartográficos porque se fazem e refazem nos processos de fabricação de si, como as linhas de uma cartografia, repletas de incertezas, apagadas e re-traçadas a cada novo re-começar.

Pensar sobre a memória a partir de uma perspectiva cartográfica torna-se fundamental para as discussões que se apresentam nessa dissertação. Como afirma Lucilia de Almeida Neves Delgado (2003, p. 17), “[o]s conceitos e significados da memória são vários, pois a memória não se reduz ao ato de recordar. [...] Dessa forma, o conceito de memória não é homogêneo e conforma-se por múltiplos significados [...]”.

O conceito de memória trabalhado nessa dissertação aproxima-se das teorizações de Jacques Le Goff (2003). Para este autor, a memória se constitui como uma parte importante daquilo que se convencionou chamar de identidade dos sujeitos, sendo também construída e utilizada como um objeto de poder. Segundo Le Goff (2003, p. 469-470):

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas, a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (grifo do autor).

Para Le Goff (2003), a memória como um campo de disputas de poder e de desejo de dominação sobre aquilo que deve ser lembrado e também esquecido ou apagado, coloca-a em uma posição central na construção das identidades. Os processos de produção e fabricação de uma determinada memória foram observados na construção da identidade das/o transexuais/l entrevistadas/o para essa pesquisa. Por exemplo, a maior parte das/o entrevistadas/o remetia à infância um sentimento de não pertencimento ao universo feminino ou masculino.

Além das narrativas de não pertencimento, outras explicitaram a necessidade de pertencer e de se identificar com o modelo dicotômico do sistema sexo-corpo-gênero. Tais narrativas foram produzidas por meio das costuras entre lembranças e esquecimentos, tanto em relação à infância – lugar escolhido pela

maioria das/o entrevistadas/o como lugar ontológico da experiência transexual – como na direção do gênero identificado, isto é, a certeza em relação ao gênero produzido. Para esses sujeitos:

As lembranças que eu tenho são aos cinco anos, onde [sic] hoje eu percebo a minha condição de mulher trans nessa fase. Pelas minhas atitudes, pelas coisas que eu gostava de fazer, pelo meio em que eu me identificava e me sentia bem em estar. Eu só brincava com meninas. Nunca tive amigos meninos. Quando comecei a fazer amizades, as minhas amigas eram as filhas das vizinhas. Engraçado que isso eu trago para a minha vida adulta. Eu tenho poucos amigos homens, independente das suas orientações. (Carla Amaral, E)

Percebi desde cedo que era diferente, não sei precisar o tempo exato, mas desde muito cedo soube que tinha algo de errado. E errado assim, justamente com esse juízo de valor, porque eu sabia que não era o que se esperava de mim. Percebi que eu tinha interesses, desejos diferentes dos que se esperava de mim. Eu era um menino e as pessoas é que eram burras e não viam isso. (André Lucas Guerreiro, E)

Mas desde muito cedo eu já sabia. Eu sempre só brincava com as meninas. Minha identificação foi sempre com a minha irmã, eu não tive vínculo nenhum com o meu irmão e isso causava uma série de incômodos. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

As três narrativas citadas constroem um sentido para a transexualidade que busca algo em uma “natureza” de cada uma dessas infâncias narradas. Para Leonor Arfuch (1995, p. 68), “[I]a infancia aparece como territorio privilegiado, como clave de inteligibilidad donde se acecha el momento en que surgen las *primeras* manifestaciones de lo que convoca el momento presente” (grifo da autora). Ainda de acordo com a autora, “[I]a infancia es un territorio privilegiado, donde se encuentran las claves del presente, el éxito, la notoriedad, la excelencia, que *hacen* del entrevistado un personaje” (ARFUCH, 1995, p. 88, grifo da autora).

Percebe-se que infância acaba por responder a uma necessidade de buscar a razão e o sentido para a realização da experiência transexual. Essa razão será encontrada ou construída a partir de uma narrativa sobre a infância, como se naquele lugar específico do passado, a verdade sobre si mesma/o já estivesse inscrita nos corpos e subjetividades. Uma percepção sobre a diferença ou o não pertencimento ao sexo-gênero determinado por um corpo, ou ainda, a falta de ligação identitária com os indivíduos do mesmo sexo, estarão sempre nesse lugar.

Cada um desses elementos é parte de um constructo individual e coletivo sobre a experiência transexual.

As narrativas dessa pesquisa consistem em uma seleção de memórias que articula processos de lembrança e esquecimento, relato, omissão e silenciamento. Para Márcio Seligmann-Silva (2003, p. 62), “[o] registro da memória é, sem dúvida, mais seletivo e opera no *double bind* entre lembrança e esquecimento, no tecer e destecer [...]” (grifos do autor). Como se dá esse processo de lembrança e esquecimento? Poderia se afirmar que esse é um processo dinâmico e contínuo, em que a costura das lembranças, ou aquilo que se quer lembrar, tem uma relação direta com a memória coletiva e possui uma finalidade localizada no tempo. A esse respeito Berenice Bento argumenta:

A organização das lembranças funciona como um recurso para legitimar suas histórias de insatisfação com o gênero imposto. A infância é uma fase da vida evocada com grande força. No entanto, a memória não pode ser compreendida como um arquivo de imagens que é posto em movimento em suas narrativas. Relembrar é um ato interpretativo, no qual o sujeito atualiza uma leitura sobre o passado e as lembranças são matizadas pelas condições do presente (BENTO, 2006, p. 167).

Nessa dissertação, as lembranças e os esquecimentos, as costuras, os tecidos e (des)tecidos das/o transexuais/l organizaram-se por meio do que denominei de “atos performativos da memória”. Essa ação, ou esses atos performativos, precisam ser entendidos como uma detalhada e caprichosa produção das narrativas que evocam lembranças e esquecimentos, como em um trabalho de produção de um corpo ou de uma subjetividade pretendida. A performance é uma ação constitutiva da experiência transexual, assim como também um conceito chave para Judith Butler analisar a produção das identidades de gênero.¹³³ Importa considerar que em cada ato de fala realizado na entrevista, a memória se reconstrói em um ato performativo no qual o enunciado é a matéria dessa produção (ARFUCH, 1995). Assim, passado e presente estão em constante processo de construção em uma articulação de fragmentos que produzirão os atos performativos. Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos evidenciam também aquilo que desejam relatar:

¹³³ Essa discussão foi realizada na segunda parte dessa dissertação, em que os conceitos utilizados foram analisados.

Engraçado que era muito fácil meu relacionamento com o mundo feminino. Eu fazia amizade fácil e brincava. E compartilhava aquela brincadeira de menina, sem ter distinção e dizer assim: “Ah, você é menino, você não pode brincar comigo assim!” As minhas amigas aceitavam muito bem. Até quando vinha o momento do adulto, quando percebia que eu permanecia tempo demais naquilo. A minha mãe percebia que eu estava há tempo demais brincando de casinha, brincando de boneca... Aí vinha o momento da repreensão: “Você não pode porque você é menino, você tem que brincar de carrinho, você tem que jogar bola”. E eu odiava isso... Odiava, odiava e como eu odiava. (Carla Amaral, E)

Eu comecei a ser percebido como diferente desde muito cedo. Muito cedo eu caí na armadilha das normas de gênero. Por isso eu falo que hoje eu não sei se sentia interesse pelas coisas tidas como de menino ou se como eu me sentia um menino, eu me forçava a só ter interesse pelas coisas reconhecidas como de menino. E quando eu me forçava a ter interesse pelas coisas só de menino, eu ia atrás disso. Eu não queria boneca, eu queria carrinho, eu queria bola. E as pessoas não entendiam. Eu não queria usar vestido, nem deixar o cabelo comprido. Aí eu colava chicletes para a minha mãe ter que cortar. (André Lucas Guerreiro, E)

Eu trocava os presentes que ganhava no natal, porque eu já sabia que a minha irmã ia ganhar alguma coisa que eu queria. Então, eu colocava meu nome no dela e o dela no meu. E eu ganhava os presentes dela e era a maior confusão. Coisas que a gente passa... Mas foi desde muito pequena que eu me percebi diferente, porque as pessoas vinham e diziam para a minha mãe: “Nossa, que bonitas as suas filhas!”, e minha mãe dizia: “Não é filha, é filho!” Desde o começo eu percebi, pelas atitudes, pelas ações, por tudo, pelos brinquedos que eu não queria, como eu falei. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Arfuch (2008), teorizando sobre as memórias traumáticas e narrativas femininas, destaca que o *eu* narrativo, embora se pretenda autobiográfico, muitas vezes pode não ser. Ao se contar uma história, vários elementos são deslocados sobre um referencial construído na cultura. Esse deslocamento provoca uma associação caprichosa das recordações. Além disso, a autora explica o paradoxo de se ser o mesmo e o outro ao articular os movimentos de ir e vir da linguagem, a temporalidade e o sentido da fala que narra. Arfuch destaca também a falta de controle do *eu* narrativo sobre a leitura e a escuta dessa narrativa construída, para quem poderá fazer sentido àquilo que se deseja silenciar. Para Arfuch (2008, p. 5):

Así, más allá del grado de veracidad de lo narrado, de los propósitos de autenticidad o la fidelidad de la memoria – registros esenciales en el plano ético – se tratará siempre de una construcción, en la que el

lenguaje o la imagen – o ambos – imprimen sus propias coordenadas, el orden del decir o del mostrar, sus procedimientos, su retórica, las convenciones del género discursivo elegido, las infracciones que todo género tolera o alienta, las voces que hablan – inadvertidamente – en la propia voz, las insistencias del inconsciente, la caprichosa asociación de los recuerdos. El yo narrativo no es necesariamente autobiográfico – aunque así se presente – y el autobiográfico no tiene patente de inequívoca unicidad por más que intente – y crea – contar siempre la ‘misma’ historia: la *iterabilidad* derrideana pone en evidencia esa paradoja de ser el mismo y otro cada vez, en la deriva del lenguaje y los avatares de la temporalidad, de ese deslizamiento del sentido en los vaivenes del discurso y su más allá, lo ingobernable de su apropiación en la lectura o en la escucha, en esa atención modulada donde quizá hace sentido aquello no marcado, lo súbito, lo inesperado, lo rechazado, lo silencio... (grifos da autora).

Nessa perspectiva, importa também pensar que nenhuma performance narrativa é a expressão única de verdade. Além disso, nenhuma performance narrativa é igual à outra. A mesma história contada pela/o mesma/o narradora/r algumas vezes para interlocutoras/es diferentes e em momentos diferentes provavelmente será contada de diversas formas. Isso, conforme Arfuch, não garante à/ao narradora/r que a leitura, interpretação ou escuta, atinja os objetivos desejados pelos sujeitos ao construir a fala.

O ato de escuta, bem como o referencial a partir do qual se escuta, também se torna importante na medida em que pressupõe uma disposição diferenciada do próprio ato de ouvir. A escuta, nesse sentido, pressupõe ouvir aquilo que é dito e também o que não o é. Conforme a autora:

Pequeños relatos que podemos *escuchar* – disponiendo el oído en el sentido tenso que le otorga Derrida – tanto en el silencio de la escritura como en la voz trémula del testimonio que da cuenta de una memoria traumática, compartida; en la historia de vida que se ofrece al investigador[a] como rasgo emblemático de lo social; [...] a menudo sin voz – de la catástrofe y el sufrimiento, que los medios han convertido en uno de los registros paradigmáticos de la época (ARFUCH, 2008, p. 2, grifo da autora).

Sobre a escuta do esquecimento e da dor, Andréia Cristina Schuz, uma das entrevistadas nessa pesquisa, disse: “[e]u tenho um pouco de lapso de memória...”. Esse “lapso” de memória, verbalizado por Andréia, poderia ser entendido por meio do desconforto da fala e da dor expressa no silêncio como um movimento em busca de coerência na produção das suas memórias. Carla Amaral (E) relatou: “[s]ei que

jamais serei uma mulher, porque se eu morrer hoje em um acidente e meu corpo ficar carbonizado terão que fazer um exame de DNA para me identificar e vão achar um XY e não um XX”. Aqui, a narrativa da dor é explicitada: a dor de não ser aquilo que se deseja, depois de tudo o que já foi realizado. Carla produz uma narrativa que justifica a sua feminilidade, entretanto, para ela existe uma natureza que a condena, pois ainda o último reduto “natural”, o seu DNA, irá condená-la a masculinidade indesejada.

Assim como na elaboração das narrativas e nas costuras da memória de sobreviventes da barbárie da guerra, essa busca pela coerência talvez pressuponha uma mutilação da memória. Conforme Alessandro Portelli (2006), ao analisar a descrição de Antonio Parisella¹³⁴ sobre o tipo de lembrança que esquece:

‘Terra de ninguém’ é uma boa metáfora para os sentimentos de ambivalência dessa lembrança. Para que sua experiência vivida fizesse sentido, o povo de Cisterna precisou fazer um inventário de suas lembranças e sentimentos e separar os legítimos dos que ficavam melhor esquecidos à luz do relato total da guerra. Para construir uma memória coerente, então, [elas e] eles precisaram primeiro mutilá-la. Suas lembranças só se tornaram aceitáveis depois que a lembrança do ressentimento foi relegada à terra de ninguém da vergonha e do inaceitável (PORTELLI, 2006, p. 81, grifo do autor).

Dessa forma, uma análise das costuras da memória de transexuais poderá remeter-se às memórias de sobreviventes da guerra, nas quais o abandono de algumas lembranças parece ser fundamental para a produção de sentido das narrativas. Quando se está analisando as memórias do pós-guerra, assim como as memórias de situações e experiências traumáticas, acontece um deslocamento e a análise se torna complexa, considerando que numa mesma tessitura pode-se perceber o que o sujeito deseja esquecer e o que não consegue deixar de lembrar. Para Portelli (2006, p. 72):

Lembrar e esquecer não mais se dividem [...] em textos alternativos; melhor dizendo, estão tão intimamente envolvidos nos mesmos textos que não podem mais ser separados. [...] Lembrar pode ser

¹³⁴ Historiador que descreve essa espécie de lembrança que esquece em seu relato sobre os eventos de Cisterna, a meio caminho entre Anzio e Roma, utilizando a metáfora da “terra de ninguém” para explicitar o estado da consciência dos sobreviventes à guerra da região de Cisterna. Para Parisella: “Por algum tempo, sua consciência foi uma espécie de ‘terra de ninguém’” (1989[sic], p. 39, *apud* PORTELLI, 2006, p. 81, grifo do autor). Para mais consultar: PARISELLA, Antonio. **Sopravvivere liberi**: Riflessioni sulla storia della Resistenza a cinquant’anni dalla liberazione. Roma, Gangemi, 1999.

uma forma de esquecer e no ato de esquecer pode subsistir uma lembrança inesquecível (grifo do autor).

Arfuch (2008) também problematiza esse deslocamento e a complexidade da análise das experiências traumáticas. Para a autora, a memória dos sujeitos e a sua costura em narrativas por meio da *performatividade* da linguagem¹³⁵ de alguma forma constrói os próprios sujeitos, uma vez que voltar a dizer significa voltar a viver a experiência. Nesse sentido, Maitê (E) afirma: “[m]as, parece que não vai acabar nunca, porque eu vou revivendo cada vez que eu falo.” Com isso, a narração torna-se tanto um ato de conferir forma à própria história, como um trabalho de luto, quando falar pode representar uma necessidade. Além disso, ao se trabalhar com memórias traumáticas, reescrevem-se as relações de interação, nas quais escutar assume uma responsabilidade ética em relação a quem narra. Para Arfuch (2008, p. 3):

Si de algún modo las narrativas del yo construyen los efímeros sujetos que somos, esto se hace aún más perceptible en relación con la memoria y la elaboración de experiencias traumáticas. Allí, en la dificultad de traer al lenguaje vivencias dolorosas que están quizá semiocultas en la rutina de los días, en el desafío que supone *volver a decir*, donde el lenguaje, con su capacidad performativa, hace *volver a vivir*, se juega no solamente la puesta en forma – y en sentido – de la historia personal sino también su dimensión terapéutica – la necesidad del decir, la narración como trabajo de duelo – y fundamentalmente ética, por cuanto restaura el circuito de la interlocución y permite asumir el *escuchar* con toda su carga significativa en términos de responsabilidad por el otro (grifos da autora).

Nessa perspectiva, ao analisar memórias traumáticas, o ato de escutar suscita uma responsabilidade para com o outro, pautada em uma ética, anterior ao outro. Para Carlos Skliar (2008, p. 27), “[d]igamos que a preocupação com o outro denota uma ética que é, que deve ser anterior ao outro, a qualquer outro ao seu rosto, a qualquer rosto, ao seu nome a qualquer nome [...]”. Assim, o processo de recriação do passado poderia ser entendido como uma performance ou a

¹³⁵ Para Leonor Arfuch, a performatividade da linguagem consiste em entender o “carácter eminentemente creador, transformador da realidade” (ARFUCH, 1995, p. 46). Para a autora, amparada nas teorizações de John Austin, esse carácter é próprio da linguagem em movimento. Ainda segundo a autora: “Así, todo enunciado, más allá de ‘lo que dicho’ cumple un acto *ilocutorio* por el hecho mismo de su enunciación, un hacer inherente al lenguaje: afirmar, proponer, objetar, opinar, interrogar, negar, prometer, ordenar, aconsejar, etc. En este sentido, lejos de ser un mero reflejo de lo existente, produce modificaciones en la situación, generando nuevas relaciones entre los [las] interlocutores[as]” (ARFUCH, 1995, p. 46, grifo da autora).

elaboração de um pensamento e de uma narrativa performática pelos sujeitos envolvidos ou, ainda, como um ato performativo da memória. Esse ato performativo dá-se a partir de referenciais normativos que produzem um outro ilusório sobre o mesmo que se está narrando. Essa reflexão ampara-se na reiteração dos discursos, como proposta por Butler (2000) e recria os próprios sujeitos e suas formas de estar no mundo.

De outra forma, a experiência da dor e do sofrimento é (re)significada pelas/o transexuais/l em meio à expectativa das mudanças. Transformar o corpo em direção ao gênero identificado e não permanecer com o que foi imposto pela biologia aparece de forma marcante nos relatos, como uma condição *sine qua non* da liberdade e da felicidade. As/o transexuais/l dessa pesquisa narram sensações repletas de desejos de liberdade, principalmente em relação à necessidade das cirurgias para “corrigir” o corpo, readequando-o ao seu gênero. Nesse sentido, Carla Amaral relata: “[s]ou uma mulher que nasceu no corpo errado. Só serei feliz e terei uma vida plena com a minha cirurgia”. Importa considerar que na costura das memórias enredam-se expectativas frente às possibilidades de alteração do corpo e frustrações perante os limites, dores, sofrimentos e descontentamentos.

Os atos performativos da memória consistem em recortes intencionais dos sujeitos sobre suas experiências e na fabricação das suas narrativas a partir das suas referências sociais e dos contextos em que estão inseridos¹³⁶. Para Bento (2006, p. 167-168):

Se é o social que fornece as matrizes por meio das quais os indivíduos processam suas lembranças, é ele, o sujeito quem recorda, a partir de uma leitura singular [e intencional, muitas vezes,] do seu passado. [...] a memória [...] está condicionada aos espaços sociais em que [o sujeito] transita no momento em que essa memória é evocada. Não basta afirmar que recordar é interpretar; deve-se ir além e apontar este ‘interpretar’ como um ato relacional, vinculando-o aos contextos em que são evocados (grifo da autora).

Leonor Arfuch também argumenta a esse respeito, em relação ao conceito de memória coletiva: “si bien es posible pensar en lo colectivo cuando se trata de acontecimientos vividos y padecidos por una comunidad, sólo los individuos, las personas, recuerdan” (ARFUCH, 2008, p. 3).

¹³⁶ Em relação ao tempo ver: Delgado (2003, p. 10).

Nesse contexto, em alguns momentos, tanto nas entrevistas realizadas quanto no grupo de discussão, percebeu-se uma intencionalidade de fala na medida em que os sujeitos pesquisados viram nessa pesquisa a possibilidade de essa ser um veículo de defesa das causas do movimento social de travestis e transexuais, tanto em relação à utilização do nome social nas escolas, bem como ao direito à educação e à permanência nas instituições de ensino. Inúmeras vezes fui tomada como uma espécie de porta-voz¹³⁷ dos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, Thaís Prada afirma:

Hoje eu sei, que parece que a Secretaria de Educação [...] Você que trabalha lá, sabe, que parece que vai ser respeitado, não é? Se eu estivesse hoje no colégio, ter o meu nome social respeitado seria um luxo, não é verdade? Porque é a coisa mais importante. É muito importante para tudo ser chamada pelo nosso nome, afinal, é o nome que a gente usa, não é verdade? Mas, você que está lá é que tem que ajudar a gente. (Thaís, E)

A característica performativa que atribuí às memórias, lembranças e silenciamentos das/os transexuais evidenciou-se também na produção de algumas narrativas comuns entre as/o entrevistadas/o. Para exemplificar essa performatividade da memória, importa destacar o estabelecimento de uma relação causal entre a baixa escolaridade e a prostituição¹³⁸ como destino para mulheres transexuais e travestis. Essa narrativa comum relaciona a ausência de oportunidades de emprego à impossibilidade de permanecer na escola por preconceito, discriminação e violência. Nesse sentido, Maitê e André Lucas, que afirmaram nunca terem atuado na prostituição, dizem:

Para mim é uma coisa visível a relação entre a baixa escolaridade e a prostituição, não tem como negar. Não sei se tem alguma estatística sobre isso, mesmo porque não é uma coisa da qual a pessoa se orgulhe. Porque a prostituição em si é vista socialmente como algo inaceitável, assim. E depois de tudo o que você passa, sendo trans, ter que ir para a prostituição independente da sua vontade... É difícil. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Se você pensar nas meninas que estão na prostituição não por opção, mas sim como destino. [...] Eu não sei se tem algum dado estatístico, assim, mas pela minha percepção em relação às meninas

¹³⁷ Sobre isso, ver: ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona: Edições Paidós, 1995. (Especialmente, p. 128).

¹³⁸ Essa relação será explorada mais à frente nessa mesma parte da dissertação.

que eu conheço, são tantas meninas fora da escola e, aí... [...] Dentro da prostituição, eu penso que, por mais que elas digam que fazem isso porque querem, eu acho que não. Eu acredito que elas vão para a prostituição até por uma necessidade de sobrevivência mesmo e acabam vivendo um ciclo vicioso porque a prostituição é bem remunerada em relação a outros trabalhos com equivalente faixa de escolaridade. (André Lucas Guerreiro, E)

Já Andréia Cristina e Dorothea, que se aproximaram desse contexto social durante certo tempo, relatam:

Eu trabalhei um ano na rua. [Na prostituição.] E conheço muitas transexuais que não tiveram opção porque a escola não as respeitou, assim... desde o nome social, passando por banheiro e tudo o mais. (Andréia Cristina, E)

A nossa sociedade é bem rígida em relação ao papel de cada um. Cada pessoa tem um lugar específico na sociedade. Então, assim, ao mesmo tempo em que você tem várias forças querendo que a pessoa saia da escola, tem várias forças puxando para a prostituição, que é o lugar definido pela sociedade como o lugar de trans e travestis. É meio que obrigado. O espaço é esse. (Dorothea Lavigne, E)

Pode-se observar nas quatro narrativas construídas a relação direta entre a prostituição como destino e a baixa escolaridade. Essa narrativa é comum mesmo entre os sujeitos que afirmam não terem atuado como profissionais do sexo. Entretanto, nem todos os sujeitos utilizaram-se dos mesmos caminhos para convergir nessa fala. Isso talvez indique uma multiplicidade de elementos a serem interrogados na produção das memórias, isto é, uma continuidade em relação às experiências memoradas.

As memórias¹³⁹ constituem um campo com especificidades pautadas em fragmentos, escombros, estilhaços e rearranjos. Como afirma Virgínia Woolf (2003), biógrafa e escritora das memórias de *Orlando*¹⁴⁰: “[c]om fragmentos assim é que

¹³⁹ Márcio Seligmann-Silva (2003) destaca autores como Walter Benjamin e Maurice Halbwachs e argumenta que o conceito de memória tal como desenvolvido por esses autores e suas/seus contemporâneas/os possibilitou também entendê-la como um processo de montagem, uma junção de pedaços pequenos de um passado que apenas figura como ruínas no presente (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 70). Esse ajuntamento de fragmentos das experiências se dá por meio de uma produção que poderia ser recriada, por analogia, nos processos de fabricação e montagem do gênero identificado, cuidadosamente empreendidos pelas/os travestis e transexuais. Isto é, as memórias, as lembranças e os esquecimentos somente são possíveis tomando-se elaborações do pensamento no presente. Assim, a cada acessório diferente corresponderia a um pequeno pedaço do passado que, agregado a outro e a mais um, construiria uma produção distinta da anterior e condicionada à ocasião para a qual o sujeito está se produzindo.

¹⁴⁰ Orlando foi um personagem criado pela romancista Virginia Woolf para esse romance homônimo. Um *lord* inglês que no século XIX transforma-se em *lady Orlando*, sem que essa mudança provocasse na sociedade da

devemos fazer o possível para reconstituir a vida e o caráter de Orlando por esse tempo” (WOOLF, 2003, p. 82). Ainda nesse sentido, Delgado (2003, p. 13-14) argumenta que:

O passado apresenta-se como vidro estilhaçado de um vitral antes composto por inúmeras cores e partes. Buscar recompô-lo em sua integridade é tarefa impossível. Buscar compreendê-lo através da análise dos fragmentos é desafio possível de ser enfrentado.

Nesse sentido, as narrativas produzidas pelos sujeitos não representam a verdade do que aconteceu no passado, mas sim a construção de uma realidade¹⁴¹. Essas narrativas são construídas de forma imbricada a outros enunciados também construídos na cultura por meio da utilização da linguagem. Segundo Arfuch (1995, p. 52-53):

Aun cuando aparezca como un recorrido azaroso, librado a la iniciativa mutua, todo diálogo está atravesado por múltiples determinaciones, no sólo las inherentes al uso del lenguaje y a las posiciones de los enunciadore[s] [...] sino también las que imponen las instituciones involucradas en cada caso [...]. [...] Esta ‘ajenidad’ de la palabra (por cuanto se está obligado a decir o no decir, a ‘hablar por boca de otros’), compartida por los interlocutores, participa de un fenómeno mayor, [...] y que tiene que ver con la pluralidad de voces que hablan, sin que nos demos cuenta, en los enunciados que consideramos ‘propios’: vejos saberes, creencias, dichos del sentido común, verdades que no necesitan demostración, opiniones fijadas por el estereotipo. Así, cada enunciado no solamente interactúa, [...] con un Otro que instituye frente a sí (dialogismo) sino también con la otredad de lo *ya dicho*, con el antiguo sustrato de una lengua y una cultura. En ese sentido nunca es un *primero*, por más que responda a nuestra iniciativa personal, al mundo de nuestra experiencia (grifos da autora).

Conforme a autora, o sujeito deixa de ser fonte de sua palavra e dos sentidos que produz, passando a ser “falado” em meio à trama sociocultural na qual está inserido. Nessa perspectiva, importou compreender os sujeitos da pesquisa

época reações de estranhamento que merecessem destaque. Para mais, consultar: WOOLF, Virginia. **Orlando**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

¹⁴¹ A representação do passado pressupõe uma concepção de trabalho conjunto entre memória e historiografia, em que interessa compreender que o passado que se está recriando é distinto da sua forma primeira. Nesse sentido, Márcio Seligmann-Silva (2003) problematiza: “Uma tal representação, não é mais do que uma *ilusão* dessa representação total. Respeitar esses limites [...] implica, na verdade, respeitar a *diferença* entre o passado e sua atualização; implica perceber que a historiografia é apenas uma (re)inscrição do passado e não seu texto ‘original’ (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 73-74, grifos do autor). O autor argumenta ainda sobre a utilização da expressão *apresentação* em detrimento de *representação*: “Graças ao conceito de memória, eles [Benjamin e Halbwachs] trabalham não no campo da re-presentação, mas sim da *apresentação* enquanto construção a partir do presente” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 70, grifo do autor).

como personagens operando um distanciamento entre autoras/es e narradoras/es. Transexuais foram as/os narradoras/es de suas memórias¹⁴² utilizadas nessa pesquisa. Narradoras/es, entendidas/os nessa dissertação, como figuras discursivas que constroem suas falas e se constroem para o momento do diálogo, isto é, a sua exibição pública (ARFUCH, 1995). Dessa forma, poder-se-ia pensar que nos atos performativos da memória são agregados pensamentos e elaborações antes feitas que já por si só não eram a imagem do passado. Poder-se-ia perguntar, diante dessas colocações, se aí não estaria um possível enunciado para a performatividade das memórias.

Contar fragmentos das experiências traumáticas de transexuais sobre a escola suscitou também a compreensão da memória e das narrativas produzidas pelos sujeitos como uma invenção. Para Arfuch (1995, p. 149):

El lugar de la memoria en su solicitación en el diálogo, más allá del rastreo laborioso o el azar de la escritura, es muy particular. Los saltos, los encadenamientos, las bruscas iluminaciones, el devenir del recuerdo frente a un otro que espera tiene una especie de sacralidad. Las historias, los acontecimientos, los climas de época pueden reconstruirse a partir de huellas materiales, de documentos, de otras textualidades, pero hay sin duda un *plus* en la voz, un ambiente intangible que cobra actualidad en las imágenes 'guardadas', aun vacilantes, en los sentidos inesperados que siempre trae aparejada su evocación. Aquí, como en el relato vital, no sólo está en juego un valor de verdad sino también los recorridos, no menos significantes de la imaginación (grifos da autora).

Outro movimento pode ser percebido também em direção à narração de tudo o quanto foi vivenciado, no qual se encontra a impossibilidade de narrar o indizível. Conforme argumenta Arfuch (1995), falar da totalidade de uma experiência traumática habita o campo da impossibilidade, considerando que os detalhes dessas lembranças e esquecimentos são (re)conhecidos e experienciados novamente através dos atos de performatividade da linguagem. Para a autora:

¹⁴² Conforme Márcio Seligmann-Silva (2003), essa dissertação considerou a pluralidade das memórias, tendo em vista uma tensão entre as várias formas de se ler o passado. Para o autor: “[...] não existe uma História neutra; nela a memória, enquanto uma categoria abertamente mais afetiva de relacionamento com o passado, intervém e determina em boa parte os seus caminhos. A memória só existe no plural: na sociedade dá-se constantemente um embate entre diferentes leituras do passado [...]” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 67). Essas diferentes formas de ler o passado encontram-se nessa pesquisa em constante enfrentamento pois se evidenciam, nesses processos, a ambiguidade e as incoerências das memórias elaboradas.

Un 'decir todo' exacerbado porque 'todo' no puede decirse. En ese 'decir todo' está el detalle aterrador de la tortura, la violación, el sufrimiento. Detalle que, lejos de lo morboso, se instituyó en necesidad de prueba ante un tribunal, atestación del delito para la intervención de la justicia, y también documento para el registro de la historia (ARFUCH, 2008, p. 5-6, grifos da autora).

Além de outras dores, a cartografia construída nessa dissertação dá-se também a partir das narrativas do trauma de transexuais em relação ao período de escolarização. Essas narrativas foram elaboradas por meio do detalhe e tem em corpos e identidades transexuais fabricadas talvez a única prova do indizível. Assim, a produção da pesquisa e a fabricação da dissertação aproximam-se da compreensão de Márcio Seligmann-Silva sobre a função da/o historiadora/r contemporâneo como arqueólogo[a] e cartógrafo[a], responsável por (re)traçar a “topografia do terror”¹⁴³ (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 65-66).

Esse ato de (re)traçar a topografia do terror requer uma reflexão a partir da análise das condições de possibilidade dos processos de percepção desses sujeitos como corpos abjetos¹⁴⁴, como demonstrou Judith Butler (2000). Assim, essa dissertação¹⁴⁵ procurou cartografar a experiência da transexualidade na escola a partir de outro lugar, um lugar e uma forma de fazer pesquisa e produzir conhecimento que prioriza a “democratização da memória social” de sujeitos comuns, conforme Jacques Le Goff (2003, p. 471).

Experiências transexuais na escola guardam entre si semelhanças nos relatos de dor, sofrimento e terror. Em sua pesquisa sobre histórias de vida de transexuais, Berenice Bento (2006) é provocada pela fala dos sujeitos a analisar o baixo nível de escolaridade de suas/seus entrevistadas/os no Brasil. Refletindo sobre isso, destaca que “[a] escola é lembrada como um espaço de terror, onde os/as transexuais eram vítimas de todo tipo de preconceito” (BENTO, 2006, p. 208). É nesse sentido, que as memórias, os esquecimentos e os silenciamentos das/os

¹⁴³ Esse termo foi parafraseado pelo autor e consiste no nome da exposição-memorial que se localiza em Berlim nas ruínas do antigo quartel-general da Gestapo. Para saber mais, consultar: SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas, UNICAMP, 2003.

¹⁴⁴ Esse conceito foi explorado na segunda parte dessa dissertação.

¹⁴⁵ Esse trabalho desloca-se, portanto, dos conhecimentos que já se tornaram tradicionais sobre a transexualidade, isto é, do saber médico, psicológico, normalizador, produzidos na e pela instituição, para um campo complexo de saberes considerados não formais e não institucionalizados (LE GOFF, 2003, p. 471). Assim como Alessandro Portelli localiza logo no início do seu artigo sobre *A Bomba de Turim*: “[u]sarei, sobretudo, lembranças não institucionais, relatos de pessoas comuns que viveram a experiência da guerra e da libertação e trazem consigo essa memória” (PORTELLI, 2006, p. 69).

transexuais apresentados nessa dissertação são penetrados pela condição da experiência traumática.

Concomitantemente, as narrativas produzidas pelos sujeitos entrevistados apresentam também espaços de resistências e negociações que propiciam outras reflexões, isto é, apresentam-se como experiências múltiplas e singulares. Conforme Leonor Arfuch (2008, p. 3):

Y en este recuerdo [de los sujetos], si bien operan las determinaciones sociales – las modulaciones de la memoria y el olvido funcionan también como mecanismos identificatorios en una sociedad – éstas se recortan sobre el trasfondo de una biografía, de los matices que hacen a la singularidad.

Assim, pode-se compreender que as narrativas¹⁴⁶ produzidas pelos sujeitos estão repletas dos significados que desejaram conferir as suas experiências transexuais no período de escolarização, bem como de expectativas de mudança. Importa considerar que nas práticas dialógicas os sujeitos constroem a ordem, as relações e os sentidos da sociedade em que se inserem. Da mesma forma, constroem também as próprias diferenças, sejam elas étnicas, de gênero ou sexualidade (ARFUCH, 1995, p. 45). A (re)inscrição das memórias e dos silenciamentos das mulheres e homens transexuais, bem como das travestis participantes dessa pesquisa deu-se no presente e considera as marcas visíveis e invisíveis das suas experiências escolares.

4.1 Para se pensar a experiência transexual

Essa dissertação inscreve-se no campo epistemológico da educação e tem na escola a sua análise mais significativa. Para a análise das entrevistas realizadas produziram-se três categorias¹⁴⁷ para a reflexão. São elas: corpo e identidade, a experiência escolar e a profissionalização. Essas categorias foram delimitadas durante o processo de escuta e análise das narrativas e serão aqui apresentadas

¹⁴⁶ É importante assinalar que esses relatos foram direcionados a uma mestranda em educação da maior Universidade Pública do Estado, responsável, no momento de realização das entrevistas e do grupo de discussão, pela implementação da política pública educacional de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

¹⁴⁷ Outras categorias seriam possíveis em relação à saúde, à segurança pública e aos relacionamentos afetivo-sexuais e sentimentos, por exemplo. Esses assuntos parecem interessar aos sujeitos, pois são espaços onde enfrentam também situações de exclusão e violência. Entretanto, como foi preciso delimitar a pesquisa ao campo da educação, essas falas serão preservadas e utilizadas em outro momento de discussão.

em forma de atos performativos de interpretação. Esses atos performativos referem-se às cuidadosas montagens dos fragmentos e estilhaços das experiências de transexuais vivenciadas no passado, deslocadas com uma incursão ao presente.

4.1.1 Primeiro Ato: Corpo e identidade

A primeira categoria refere-se às narrativas sobre a construção dos corpos e das identidades das/o transexuais/l e das travestis¹⁴⁸. Foram aqui analisados os processos de fabricação dos corpos e das identidades que, por sua vez, adquirem centralidade em todas as narrativas produzidas. Importa destacar que nem todos os sujeitos entrevistados iniciaram a fabricação de seus corpos e identidades no gênero identificado no período da Educação Básica. Carla, Rafaelly, Thaís e Maitê estavam nessa faixa etária quando iniciaram essa construção. Já André Lucas, Dorothea e Andréia Cristina, transformaram seus corpos e identidades após esse período. No grupo de discussão, Cristhiani, Perla, Jennifer e Leandra, iniciaram seus processos na faixa etária de escolarização básica. Cléo, Sabrina, Bruna, Joyce, Josiane e Luisa transformaram seus corpos e construíram suas identidades alguns anos mais tarde. Entretanto, em algum momento, e por diferentes motivos, todas/os abandonaram a escola, ainda que por um período curto.

Nas narrativas dos sujeitos da pesquisa evidencia-se o funcionamento dos dispositivos da sexualidade, da transexualidade e da heterossexualidade¹⁴⁹. Esses dispositivos articulam-se às experiências desses sujeitos, conferindo posicionamentos para esses corpos e identidades na sociedade. Assim, formaram-se dois grupos nos quais importou a faixa etária do início dos processos de transformação corporal e construção identitária. Todavia, ambos os grupos produziram narrativas comuns.

A primeira narrativa comum produzida pelos dois grupos remete-se à infância. As narrativas sobre a infância encontram-na como o lugar da reiteração do sistema sexo-gênero, isto é, o feminino e o masculino ou, ainda, o lugar ontológico da verdade sobre a sua construção futura. Essa reiteração das identidades de

¹⁴⁸ É importante destacar que todas as categorizações e pertencimentos identitários foram criados pelos sujeitos em seus processos de construção. Assim, essa dissertação reproduz esses pertencimentos na análise das narrativas, embora compreenda que essas categorias identitárias são performáticas, construídas, fluidas e transitórias, conforme analisado na Parte 2.

¹⁴⁹ Esses conceitos foram explorados na segunda parte dessa dissertação.

gênero evidencia-se nas narrativas de todas as mulheres travestis e transexuais, bem como nas de André Lucas. Assim, para elas:

E, nessa fase, [a infância] o que me determina também como do universo feminino, na minha concepção, é a busca de viver isso. Então, quando eu ia brincar... nessa fase a forma de você viver é brincar. Eu roubava as bonecas da minha irmã para brincar escondido, sem que minha mãe visse. Os sapatos da minha mãe... Ah, como eu adorava pegar os sapatos de salto dela e sair andando pela casa. Para mim era um momento de êxtase e de realização. E se eu pudesse ver no espelho aquilo tudo então... Era louco isso! Eu queria me ver... Eu queria me ver! (Carla Amaral, E)

Eu sempre fui muito feminina, muito delicada, muito menina. E eu só tinha amigas meninas, só brincava com as meninas. Sempre gostava de fazer o que as meninas estavam fazendo. De me comportar, andar e falar como elas. (Cristhiani, GD)

Então eu pegava roupas escondidas da minha irmã, da minha mãe, calcinha, vestido. Porque eu sempre fui muito feminina, todo mundo me confundia com menina. Eu era uma menina, não é? (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Não é que eu queira ser melhor do que qualquer uma que está aqui dentro, eu era uma menina, desde muito pequena. Mesmo quando eu era menino e minha mãe raspava minha cabeça, e ela raspava, as pessoas perguntavam se eu não era menina. (Josiane, GD)

Essas narrativas deslocaram lembranças, esquecimentos e silêncios para um movimento de construção de outra narrativa comum que pode ser compreendida como traumática na medida em que expressa a impossibilidade de vivenciar a experiência transexual nesse período. Essa construção narrativa apareceu em todas as falas das/o entrevistadas/o. Assim, para elas:

Minha frustração e decepção começaram dentro de casa nessa época. Apesar de a minha irmã ser a caçula, nós temos quatro anos de diferença. Então, quando eu tinha cinco anos, ela tinha um e as coisas que ela tinha eu gostaria de ter e não tinha. As bonecas que ela ganhava, eu queria ter e não tinha. Então, começa nessa época a percepção e a identificação de pertencer a esse mundo feminino. E eu queria pertencer, viver e estar nessa realidade e não podia. Primeiro porque eu não entendia o que era isso, eu só sei que eu queria. Eu queria, desesperadamente, ter aquelas coisas, ser tratada como aquela menina. E não era assim. Eu era tratada como meus outros dois irmãos, por nome masculino, sexo masculino. Era assim que eu era apresentada para os outros também, como filho, como menino. (Carla Amaral, E)

Desde criança eu me percebi diferente, porque no dia das crianças, meus irmãos escolhiam um brinquedo de menino e eu escolhia uma boneca. E se não me dessem a bonequinha eu chorava... E davam, com resistência, mas davam... Até cinco, seis anos de idade eu achava que eu era menina. Até onde eu me lembro, eu me via muito menina. Daí, depois que a realidade vem à tona é que a gente vai vendo o que a gente realmente é, não é? (Thaís Prada, E)

Na narrativa de Thaís aparecem também traços de um não pertencimento a nenhum dos dois gêneros, assim como também questionamentos sobre o que realmente se é, ou se pode ser. Pode-se pensar, a partir dessas narrativas, sobre a construção binária do corpo e da identidade de gênero, assim como acerca do modo pelo qual o feminino e masculino foram incorporados, reiterados e performaticamente expressos nessas experiências. Com isso, importa perguntar sobre o que representa a fabricação de um corpo e de uma identidade feminina para essas mulheres transexuais ou sobre a importância da fabricação do corpo e da identidade masculina para o homem transexual.

Meus desejos e sensações em relação ao mundo feminino já estavam mais aflorados. Queria muito mais do que tinha vivido até ali, muito mais. Isso aconteceu na década de 1980, quando ocorreu o *boom* da transexualidade. Foi quando se começou a falar sobre as cirurgias, inclusive na TV, do caso da Roberta Close. E meus olhos brilhavam só de ver a possibilidade, porque aí eu já entendia que eu tinha nascido biologicamente menino, mas que eu não era obrigada a ser aquilo, só porque eu nasci. Esse era o meu sentimento que eu não entendia direito. Mas eu via nas reportagens e ficava louca com a possibilidade de reverter aquela situação. Mesmo com o cabelo curto, a minha essência de mulher estava mais pulsante. (Carla Amaral, E)

Porque as pessoas insistem em querer mandar no meu corpo? Esse corpo que eu carrego somente eu deveria determinar o que desejo fazer com ele. Como as porcarias dos seios que começam a nascer num lugar difícil de esconder. Para a maioria dos homens trans, a cirurgia mais importante é a mastectomia total porque os seios são o que denunciam que você não é o que sente ser, a todo o momento. Hoje, depois dessa cirurgia, me reconheço mais no meu corpo. Não sei se farei outras mas hoje eu já me sinto mais feliz por ter feito essa. (André Lucas Guerreiro, E)

Eu queria muito harmonizar meu corpo. Então, agora tenho minha vagina. Sou cirurgiada, mesmo com todos os problemas que disso decorreram. Coloquei próteses de silicone nos seios. Alterei meu nome nos documentos. Mas tem várias coisas que eu gostaria de ter e não tenho: eu gostaria de menstruar e não menstruo, mesmo várias mulheres não gostando. São umas coisas que a gente passa...

Mesmo eu entendendo que a menstruação pode trazer cólica, tendo que aguentar TPM, eu queria... Então, quando eu vejo uma mulher reclamando: “Ai menstruei, mas que droga!” E eu querendo tanto isso... Eu queria gerar um filho ou uma filha... E ainda não posso... Então, são umas coisas assim, engraçadas... (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Essas três narrativas apresentam questões fundamentais para se pensar sobre a importância que a fabricação dos corpos em direção ao gênero identificado representa nas experiências desses sujeitos. As formas como elas e ele se referem aos corpos em desacordo com seus sentimentos de pertencimento de gênero, isto é, à maneira como se sentem pertencentes ao feminino ou ao masculino, aproximam-se do “encantamento” em relação a uma “idealização” do gênero identificado. Outras vezes, denotam a incompletude na qual se inscreve o ideal de mulher e de homem pretendido.

Importa considerar que os procedimentos utilizados ao percorrer dessa trajetória do gênero atribuído ao gênero identificado são singulares, isto é, cada sujeito faz a fabricação do seu corpo e da sua identidade. Embora todas/os desejem fabricar seus corpos em relação àquilo que sentem ser, alguns fatores influenciam nesse processo. Dentre esses fatores encontram-se a disponibilidade de recursos financeiros e as redes sociais nas quais estão inseridas/os, além do apoio da família. Para a maioria dos sujeitos, a hormonioterapia é o primeiro procedimento a ser adotado. A maioria das travestis e mulheres transexuais que participaram dessa pesquisa utilizou hormônios femininos, isto é, estrogênio e progesterona, por via oral ou injetável, na maior parte das vezes sem qualquer supervisão clínica. André Lucas começou também por esse procedimento, injetando testosterona em seu corpo.

Além disso, importa considerar também que embora o desejo de realização da cirurgia de transgenitalização esteja muito presente entre os sujeitos transexuais da pesquisa, a cirurgia se configura como um elemento importante do dispositivo da transexualidade, ou ainda, o desejo de realizar a cirurgia surge como a produção de sentido para a identidade transexual. Esse mecanismo de apropriação do discurso médico apareceu de forma marcante nas narrativas; outra construção presente na maioria das narrativas foi em relação à identificação com a heterossexualidade. Dos sete sujeitos entrevistados, apenas Dorothea se reconheceu como bissexual, as/o outras/o se reconhecem como transexuais heterossexuais. Em relação ao grupo de discussão, apenas Perla também se apresentou como bissexual. Importa perceber

que a maioria, isto é, seis¹⁵⁰ entrevistados e nove participantes do grupo de discussão reconhecem-se como heterossexuais.

Em se tratando dos procedimentos para a fabricação individual dos corpos de travestis e transexuais, foram considerados primeiramente aquelas que construíram seus corpos na adolescência, ou seja, na faixa etária relacionada à Educação Básica do processo de escolarização formal. Em relação à construção da identidade, a maioria das travestis e transexuais narram que toma as mulheres heterossexuais como referência¹⁵¹. Assim, como conta Thaís, “[n]ossas referências são as mulheres, porque elas são as nossas deusas inspiradoras, não é verdade?” (Thaís Prada, E). É importante, contudo, questionar sobre quais mulheres constituem-se nessas referências para a construção do corpo travesti e transexual. Essas narrativas atribuem às mulheres em geral características de uma feminilidade sonhada, tomada como natural e essencializada. Entretanto, é importante ressaltar aqui que para Butler (2008) mesmo a feminilidade e a masculinidade para mulheres e homens heterossexuais é entendida como performatividade, na medida em que natureza e essência para essa autora são construções, enunciados, história e linguagem.¹⁵²

Thaís recorreu apenas à ingestão de hormônios femininos. Entende que não precisa de um procedimento mais agressivo, por enquanto, pois diz que sempre foi “muito feminina”. Afirma ingerir quantidades expressivas de hormônios¹⁵³, não se descuidando da produção do corpo feminino e buscando eliminar qualquer vestígio da indesejada masculinidade. Nesse sentido afirma:

¹⁵⁰ Importa compreender que a heterossexualidade está presente nas bases do dispositivo da transexualidade, no qual os procedimentos que incluem a cirurgia de transgenitalização são orientados para a norma heterossexual, conforme discutido na Parte 2 dessa dissertação. No entanto, uma narrativa de Maitê desestabiliza essa produção do discurso médico-psicológico. Para Maitê, “[a] cirurgia tem a ver comigo, com o meu corpo, independente de com quem eu vou me relacionar. Até hoje só fiz sexo com homens heterossexuais, portanto, me considero hetero, mas se acontecer de me envolver com outra mulher, sem problemas...” (Maitê, Schneider, E).

¹⁵¹ Jennifer, transexual, construiu uma narrativa que se aproximou da fabricada por Thaís, na qual evidenciou a busca por uma essência para a categoria “mulheres”. Assim, Jennifer contou que começou os procedimentos aos quinze anos com a ingestão de comprimidos de hormônios femininos. Relatou que tomava muitas cartelas ao mesmo tempo. Em se tratando do desejo de colocação de prótese de silicone, afirmou: “quem de nós mulheres não sonhamos em transformar o corpo?” (GD). Carla também elaborou uma narrativa nesse sentido, quando afirmou que a primeira vez que pode olhar para um corpo feminino desnudo, em uma revista pornográfica de seu irmão, passou a admirar o corpo feminino como modelo de fabricação do próprio corpo. (Carla Amaral, E)

¹⁵² Essas discussões foram realizadas na segunda parte dessa dissertação.

¹⁵³ As narrativas sobre ingestão de quantidades expressivas de hormônios foram produzidas pela maioria das mulheres transexuais e travestis. Nesse sentido, Cristhiani contou: “[a]os quinze anos eu era viciada em hormônios. Uma drogadita. Eu tomava muito, demais. Eu estava dependente química do hormônio. Então, com dezoito eu estava enorme, inchada e passei ao silicone industrial a partir daí.” (Cristhiani, GD)

[...] eu tomo muito hormônio, às vezes mais, às vezes menos... Não coloquei silicone. Eu tomo injetável porque eu acho que faz mais efeito. Eu tomo bombas de hormônio, coquetéis de hormônio. E quando eu era mais nova eu era mais afetada com isso, mas aí eu fui vendo que não precisa. E a gente chega a se machucar para tirar os pelos, principalmente do rosto e dos seios. Aliás, nem pelo tem e a gente acha que tem. (Thaís Prada, E)

Thaís começou a ingerir hormônios femininos com treze anos de idade quando ainda estava na escola e seguiu com os estudos enquanto transformava o próprio corpo. Conforme o corpo mudava, sentia-se mais vulnerável e excluída da instituição escolar. Para ela:

O colégio te vê de uma maneira e à medida que você vai mudando, aumenta o preconceito e a discriminação. Porque é processo, você não dorme homem e acorda mulher, bonita, feminina. Tem uma fase que você está “entre” e aí eles não conseguem lidar e não é só no colégio, a sociedade em geral, amigos, tudo. (Thaís Prada, E)

Essa narrativa de Thaís explicita a dificuldade em geral no que se refere à ambiguidade dos corpos e identidades. Evidencia também que a produção do corpo desejado consiste em um processo no qual a ambiguidade, a fronteira, a posição de estar “entre” duas coisas, ou posições, potencializa os processos de exclusão, operacionalizando um afastamento desses corpos abjetos e indesejáveis das instituições.

A narrativa performática de Carla, assim como a de Cristhiani, sobre a fabricação do próprio corpo traz para o debate a utilização de um recurso comum entre travestis e transexuais nesses processos, isto é, a utilização de silicone industrial. A esse respeito, Cristhiani, relatou: “comecei a aplicar silicone industrial com dezoito anos quando os hormônios me fizeram mal, porque eu tomava demais e sem acompanhamento. Eu sou toda oleosa. O mais puro silicone [industrial]” (GD). Carla conta que com quinze anos iniciou a fabricação do seu corpo por meio de injeções de hormônio e silicone industrial¹⁵⁴ com bombadeiras, ou seja, travestis e transexuais mais velhas que atuam na fabricação dos corpos das mais jovens aplicando silicone industrial. Segundo Carla, esse procedimento é doloroso e possui uma variedade de efeitos colaterais mas, quando se tem sorte, o resultado

¹⁵⁴ Uma análise sobre silicone industrial foi realizada na primeira parte dessa dissertação.

compensa¹⁵⁵. Carla injetou aproximadamente dezesseis litros de silicone industrial no rosto, lábios, seios, culotes, panturrilhas, coxas e joelhos. Nesse sentido, narra:

Iniciei [a construção do corpo] aos 15 anos, em Curitiba, quando perguntei a uma travesti, na rua: “Mas, como é que faz pra ter seios?” Porque eu já tinha visto na televisão que era com implante de silicone. E ainda silicone injetável que eu via no Comando da Madrugada, com o Gullart de Andrade, que contava muitas histórias de travestis. Quando eu comecei a ir no banheiro escondido para me maquiar, aos meus 9 anos, o meu ideal de mulher era ser o que eu sou hoje. Eu sonhava em ser uma mulher grande, não tão grande como eu sou, mas eu me via adulta. Eu me idealizava de cabelos compridos, seios grandes, cintura fina e quadril super largo. Esse era meu ideal de mulher e eu criava essas imagens na cabeça e no início eu até pensei que tudo iria se desenvolver naturalmente, com o tempo. Na adolescência é que eu percebi que isso não iria acontecer, assistindo ao Comando da Madrugada. E aí eu tive contato com outras meninas. Conheci uma que estava no começo do processo, mas estava mais adiantada do que eu. Ela injetava hormônio feminino e bombava. Eu já me empolguei, porque eu vi que ela já estava com a voz fininha e com os peitinhos crescendo. E eu fiquei louca e disse: “Eu quero também”. (Carla Amaral, E)

Essa narrativa explicita também como se dão esses processos de construção nos quais os procedimentos são realizados, em geral, de forma independente do trabalho de uma/um profissional qualificada/o. Nesse sentido, importa compreender que apenas recentemente as políticas de saúde conseguiram capturar os corpos dessas mulheres por meio do processo transexualizador¹⁵⁶. Em relação à utilização do silicone industrial, as narrativas se dividiram em opiniões diferentes. Rafaelly¹⁵⁷ afirmou que embora seja uma alternativa financeiramente mais acessível, jamais fará aplicação de silicone industrial devido aos efeitos colaterais. Para ela:

¹⁵⁵ Os efeitos colaterais decorrentes do uso do silicone industrial para fins estéticos foram explorados na primeira parte dessa dissertação. Os mais comuns, de acordo com Rafaelly (E), são: “o silicone anda no corpo e pode causar danos a diversos órgãos e prejudicar todo o funcionamento do corpo. Além de ‘cair’ com a idade, formando bolsas horríveis... Pelancas mesmo.”

¹⁵⁶ Essa discussão foi realizada na Parte 3 dessa dissertação.

¹⁵⁷ Rafaelly ingere hormônios femininos desde os dezessete anos. Não colocou prótese de silicone por falta de dinheiro. Fez também laser no rosto para eliminar os pelos que, segundo ela, engrossaram quando se apresentou ao Exército. No quartel, obrigaram-na a raspar o rosto com barbeador. Andréia Cristina relata que também passou por isso. As narrativas de Dorothea sobre a construção do corpo feminino, iniciada aos 28 anos, aproximam-se das de Rafaelly em relação ao uso do silicone industrial. Sobre isso afirmou: “Eu não tenho coragem de aplicar. Doideira. Eu já falei com várias pessoas que colocaram no culote e todas elas falam que ‘anda’ e que não fica perfeito” (Dorothea, E). Já Leandra, transexual, que participou do grupo de discussão, contou que iniciou sua transição com dezessete anos com a ingestão de hormônios femininos e que não injetou silicone industrial nem colocou prótese, por enquanto, apenas por falta de recursos financeiros. Ela também deseja realizar a cirurgia, mas não está vinculada ao processo transexualizador.

A aplicação de silicone industrial é uma loucura. Já vi muitas meninas ficarem deformadas e até morrerem, porque quando se mistura com o sangue e com o músculo é complicado para tirar. Quando eu trabalhava como gerente do pensionato da [Shirlei], muitas morreram nos meus braços. É sorte. Uma roleta russa. Umas ficam lindas e outras horríveis e deformadas, porque quando não dá certo, precisa fazer raspagem, descolar toda a pele e limpar o que der, porque como é um líquido, mistura com o sangue e os músculos. Mas eu entendo e não julgo quem faz porque uma prótese custa cinco mil reais e uma aplicação de silicone para fazer o peito custa oitenta reais. Muitas meninas não conseguem esperar e cumprir o protocolo do tratamento que determina no mínimo dois anos de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar para fazer as cirurgias. Eu estou juntando dinheiro e vou colocar prótese. Já aguentei até agora, aguento mais um pouco. (Rafaelly Wiest, E)

A ânsia em transformar o corpo, narrada por Rafaelly, apareceu em outras narrativas. Carla, afirmou que “[a] Carla não podia mais ficar escondida. Eu pagaria qualquer preço para ser aquela menina naquele momento.” Sobre isso Maitê disse que realizou uma tentativa desesperada de fabricar o corpo feminino. Ela narrou que tentou extirpar os testículos em casa, certa vez. Ao fazer a primeira incisão desmaiou, pois teve uma hemorragia. Afirmou ainda que preparou tudo para a “cirurgia”, adquirindo os materiais e estudando pela internet. E que avisou um amigo e enfermeiro sobre a data em que faria cirurgia, fornecendo uma chave da sua casa para ele, “caso desse alguma coisa errada”. Ele a conduziu ao hospital.

Importa pensar sobre essa ânsia por transformar os corpos em direção ao gênero identificado como a busca por uma forma de adquirir alguma inteligibilidade¹⁵⁸ num mundo generificado (BUTLER, 2000; 2008).

O dispositivo da transexualidade reitera a necessidade dessas transformações que deverão direcionar-se para um padrão de construção de corpos e identidades por meio do qual o sujeito possa ser reconhecido como uma/um transexual verdadeira/o. A captura dessa experiência pelo saber médico-psicológico se dá pelo controle das transformações corporais, além do reconhecimento da/o transexual verdadeiro, que por sua vez poderá ter acesso, no final do processo, ao laudo médico atestando uma patologia denominada de transexualismo ou disforia de gênero, fator determinante para a realização da cirurgia de transgenitalização (BENTO, 2006; 2008). Essa discussão sobre a transexualidade verdadeira apareceu na maioria das narrativas produzidas para essa pesquisa e apresenta-se “colada” a

¹⁵⁸ Esse conceito foi explorado na segunda parte dessa dissertação.

uma idealização do feminino e do masculino. A narrativa de Maitê trata menos de uma idealização feminina e se aproxima de um ideal do que ela chamou de harmonia e está relacionado com o corpo biológico:

Eu nunca me considerei uma transexual. Eu sabia que eu era uma mulher e passava um processo transexualizador. Eu tinha esse entendimento de que era algo, que era um processo que eu ia passando, eu ia vencendo barreiras até eu estar harmônica, o objetivo sempre foi estar harmônica, fosse de que jeito fosse. A minha cabeça pensando condizente com o meu corpo. Agora, o que enlouquece é a tua cabeça pensando uma coisa e você tendo outra percepção daquela casca que é vista e não conseguir mudar isso. E ainda por cima tendo que ouvir: “Isso é sem-vergonhice, é falta de vergonha na cara...” Isso é complicado. [...] E daí, vai ter muitas coisas no caminho, porque é uma situação super agressiva, os hormônios mexem de maneira intensa e cirurgias. Cada cirurgia dessas é um incômodo. Então, sempre me percebi como alguém que estava passando esse processo e que ia sair. Porque é bem isso mesmo, é como uma pessoa que tem seis dedos. Eu quero fazer uma cirurgia para ficar com cinco porque todo mundo tem cinco. Só que aí não era só um dedo. Era um desencontro geral no qual todo o meu corpo não estava nada condizente com aquilo. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Essa narrativa de Maitê produz sentidos para um pertencimento criado por ela que não se fixa na identidade de mulher transexual, ao contrário de todas as outras entrevistadas. Para Maitê, a fabricação do próprio corpo está relacionada com a produção de um equilíbrio, ou como ela chamou, de ideal de harmonia “fosse de que jeito fosse”. É importante destacar que em busca desse equilíbrio, Maitê disse: “[e]u até tentei ser um gay, porque aí seria mais fácil, não precisaria alterar o corpo, nem nada. Tentei ser travesti. Mas, não deu certo. Isso não bastou.” Diante disso, poder-se-ia perguntar em que medida esse “equilíbrio” relaciona-se com uma subversão ou está também relacionado ao desejo de pertencimento a uma ordem da normalidade ou da inteligibilidade do desejo e do corpo.

Maitê¹⁵⁹ construiu uma performance narrativa na qual se evidenciou a dor e o sofrimento em relação à fabricação do próprio corpo. Esse sofrimento físico,

¹⁵⁹ Maitê, assim como Carla, iniciou seus processos de transformação corporal com dezessete anos de idade. Além da ingestão de hormônios, ela colocou prótese de silicone e fez a cirurgia de transgenitalização no ano de 2006, em uma clínica particular. Para isso, conseguiu o laudo de transexualismo em 2005. Fez aplicações de laser no rosto e peito para extrair os pelos e evitar que cresçam novamente. No entanto, ao contrário de todas as outras entrevistadas e de André Lucas, ela teve o apoio da família. Segundo ela, seu pai a apoiou desde o primeiro momento em que ela se apresentou como “diferente”. Nesse sentido, relatou: “Meu pai é super legal. Meu pai foi quem acreditou quando eu não acreditava mais, quando eu já tinha tido duas tentativas de suicídio, até os dezesseis anos, porque eu coloquei na minha cabeça que era um problema e eu iria acabar com esse

relatado por ela, está relacionado às tentativas de construção do corpo e aos procedimentos cirúrgicos que sofreu¹⁶⁰. A esse respeito relatou:

Eu tenho esse negócio da cirurgia. A primeira que eu fiz foi há 4 anos, em São José do Rio Preto, em São Paulo. Depois eu tive um tumor no canal da vagina. Hoje eu estou livre, graças a Deus! Mas, depois disso são quatro anos que eu não tenho uma relação, que eu estou lutando. Eu já tirei enxerto de tudo que é lugar. Eu estou indo para a nona cirurgia. Então, é difícil, porque você fala: “nunca acaba?” Porque acaba uma coisa aí vão para outra e nunca acaba. No ano passado fiz três cirurgias. Uma enorme, na qual eu tirei um pedaço do intestino, entende? Me dividiram de um lado ao outro. Mas hoje eu fiquei sabendo, no ginecologista, que eu terei que refazer. Eu tenho uma estenose dentro, então eu não consigo ter relação. Eu tive problemas de gases que o médico esqueceu dentro, infecções e depois começou essa dor, essa dor, essa dor. [...] Eu falava para o médico e ele dizia: “não, é frescura tua”. [...] Então, arrumei outro médico que está tentando, mas milagres não estão acontecendo. Hoje em dia eu já estou melhor do que na primeira vez que ele mexeu, mas é um processo e às vezes cansa. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Nessa narrativa, Maitê expressa um “desânimo” em relação às várias cirurgias para a fabricação do seu corpo, embora tenha afirmado não estar arrependida, uma vez que essa era a única solução para o seu “caso”. Poderia se pensar sobre essa narrativa como uma reiteração do discurso médico-psicológico em relação ao dispositivo da transexualidade. Para o médico Harry Benjamin, a cirurgia é a única terapia possível no caso de transexuais “verdadeiros” (BENTO, 2006). Ainda sobre as cirurgias, Maitê contou que:

É complicado, porque eu faço em Jundiaí, fico longe da família, com anestesia geral, fico 20 dias parada lá, inutilizada. E aí você para a tua vida, para as tuas coisas e ainda demora pelo menos três meses para poder ver o resultado. Então, é um processo desgastante, porque você fica naquilo, naquela expectativa, como qualquer cirurgia, mas... Eu já estou indo para a nona cirurgia, entende? Então, às vezes dá um super desânimo, assim, e eu penso: “não vou

problema e aí ia ficar bom para todo mundo. Porque não estava bom para mim, não estava bom para as pessoas que eu morava perto, que eu gostava.

¹⁶⁰ As cirurgias de transgenitalização são consideradas de alta complexidade e podem ser realizadas em vários estados brasileiros, em hospitais públicos e clínicas particulares. Para Rafaelly e Carla, o Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul localizado em Porto Alegre, pioneiro nesse procedimento, sob a coordenação do urologista Walter Koof, representa excelência na realização das cirurgias de transgenitalização. O Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo também realizam as cirurgias, além de outros como o de Goiânia. Para mais sobre isso, consultar: ARAN, Márcia; MURTA, Daniela and LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2009, vol.14, n.4, p. 1141-1149.

fazer, não vou para essa nona”, contrariando todo esse meu jeito assim entusiasta. E foi meu pai que falou: “não, temos que ajeitar isso e então, força, vamos lá”. Logo ele que é contra cirurgias. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Nessa narrativa, Maitê enfatiza as dificuldades em relação à cirurgia de transgenitalização, considerando que consiste em um processo demorado e complexo. Esse processo cria expectativas que, segundo ela, não raras vezes resultam em decepção e frustração. Contudo, sempre ressalta o apoio do pai nos seus processos de transformação.

Andréia Cristina começou a ingerir hormônios femininos com vinte e oito anos, “tarde”, segundo ela. Colocou prótese de silicone em uma clínica particular de Curitiba e pretende realizar a cirurgia de transgenitalização o mais rápido possível. Nesse sentido, contou:

Eu estava preparada emocionalmente, numa fase adulta. Agora para uma criança de uns treze, quatorze anos eu penso que seria melhor se ela assumisse com onze, doze anos, devido ao tratamento. Porque o efeito seria melhor, a parte hormonal. Porque quanto mais cedo ela começar a tomar hormônio, antes da adolescência, quando ela estiver na adolescência ela vai ser uma mulher e ninguém vai distinguir, a parte do “gogó”. Até que eu não tenho muito, mas foi uma graça porque eu poderia ter bastante pois comecei a tomar tarde. Coloquei [prótese de] silicone há uns dois anos atrás, mas só para aumentar os seios, porque eu desenvolvi seios com hormônios, mas não iria crescer mais porque a minha família tem seios pequenos, minha parte genética já é assim e também porque eu comecei a minha hormonização tarde assim. Eu já estava uma mulher com seios de ninfeta, bonitinhos, mas não dava... Eu pretendo operar, estou no programa do Hospital de Clínicas, mas é muito demorado. O meu plano é juntar o dinheiro e pagar pela cirurgia particular. (Andréia Cristina Schuz, E)¹⁶¹

A narrativa de Andréia expressa grande ansiedade em relação à cirurgia de transgenitalização. Ela relatou que a cirurgia é fundamental na sua vida, pois ela se sente incompleta e “doente”. Andréia afirma ainda que fará o que for preciso para realizar a cirurgia, uma vez que vem economizando recursos para isso.

Eu vejo que não custa caro, se for ver o benefício, porque ter essa parte masculina para mim não é nada legal. É como se eu tivesse uma verruga, uma coisa que me atrapalhasse, assim... É essa a

¹⁶¹ Sobre a colocação de prótese em clínica particular, Andréia (E) falou: “Eu não podia colocar, porque era super caro, mas dei uma de ‘madame’ e coloquei. Não me arrependo.”

sensação. Eu sei que eu nasci assim, mas eu não tenho nem aquela diversão de me tocar nem nada. Não tem isso comigo, não é legal. Eu respeito e higienizo porque é uma parte do meu corpo como as outras, mas, para mim não condiz porque é uma parte que eu não uso mesmo, eu só uso para ir no [sic] banheiro. Fazer xixi é a única utilidade que essa parte do meu corpo tem. Então, é uma parte perdida. Eu não tenho medo das correções que eu sei que as meninas estão fazendo porque é como se eu tivesse uma doença grave e estivesse me tratando. Estaria mais condizente comigo, mesmo assim. Para uma trans é uma necessidade muito íntima. É como se ela tivesse uma doença. Para uma trans seria mais ou menos como a cura de um câncer. (Andréia Cristina Schuz, E)

Essa narrativa de Andréia é emblemática para se perceber a associação da transexualidade à doença, isto é, a assimilação do discurso médico-psicológico pelas/os transexuais que, por sua vez, produzindo-se como transexual verdadeira/o, alcançarão a possibilidade de realizar a cirurgia. Esta é uma narrativa comum entre as mulheres transexuais e travestis que participaram dessa pesquisa. Importa compreender a assimilação do dispositivo da transexualidade por estes sujeitos, na medida em que a produção do dispositivo é histórica e localizada no tempo¹⁶².

Imersas/os no dispositivo, transexuais e travestis tornam a patologia parte da construção identitária transexual e também como uma estratégia de construção de uma identidade coletiva fixada como transexual. Nesse sentido, o apego à patologia poderia ser um distanciamento da identidade da travesti¹⁶³. Poderia se pensar em qual medida essa identidade coletiva é evocada para se obter maior aceitação social, uma vez que segundo elas, “transexuais são menos marginalizadas do que travestis” (GD). De acordo com elas, outra função dessa construção coletiva é a organização política para lutar por políticas públicas específicas. Sobretudo a identidade transexual tem a finalidade de garantir a possibilidade da cirurgia de transgenitalização, considerando que a realização da cirurgia por meio da saúde pública está diretamente articulada ao processo transexualizador e exige a assunção da identidade patológica¹⁶⁴.

¹⁶² Conforme as discussões realizadas na segunda parte dessa dissertação.

¹⁶³ Entre as participantes do grupo de discussão, a diferença entre uma identidade e outra aparece como uma marcação das narrativas. Talvez por ser um grupo no qual estavam representadas as duas identidades coletivas em um evento onde as políticas de identidade eram pauta central. Em se tratando da fabricação do corpo e da identidade dessas mulheres, pode-se observar que a maioria ingere ou ingeriu hormônios femininos, em comprimidos ou injetáveis. Entretanto, existem algumas peculiaridades tanto nas transformações dos corpos quanto na construção das identidades.

¹⁶⁴ Essa problematização relaciona-se com os conceitos de biopolítica e governo, explorados na terceira parte dessa dissertação.

Desse modo, estabelece-se uma relação de interdependência entre alguns desses sujeitos e os saberes e discursos produzidos sobre eles tanto pela medicina quanto pela psicologia. Rafaelly, ao elaborar uma narrativa em relação à diferença entre travestis e transexuais, explicita essa incorporação dos discursos médico-psi e de seus efeitos nas experiências transexuais, estabelecendo uma fronteira que diferencia essas identidades. Para ela:

[...] travesti busca a aparência física e a atitudes do sexo oposto, mas não tem problema com seu sexo biológico. A trans tem. Eu tive. Eu tentei, mas não consegui sair com mulheres. Essa é a diferença. A transexual tem problemas com o sexo. Mas isso é inicialmente. Por isso, eu sou total a favor do tratamento. Eu fui uma pessoa super depressiva. Eu não sou feliz e eu só vou ser realizada depois da minha cirurgia. [...] só fui ter uma vida normal depois que eu conheci meu psicólogo. Antes eu não encarava as pessoas. Eu falo muito que a minha vida se resumiu a antes e depois do meu psicólogo. E eu não sou apaixonada por ele, porque ele nem é bonito. Eu falo pra ele: “Você me salvou!” (Rafaelly Wiest, E)

Embora a maioria das narrativas aproxime-se da reflexão de Rafaelly na qual o discurso médico-psicológico possui um caráter salvacionista e estabelece posições de sujeito diferenciadas para travestis e transexuais e assumidas por elas, muitas vezes sem questionamentos, a narrativa de André Lucas desestabiliza esse lugar da fala. Para ele, travestis e transexuais são identidades que, na prática, se misturam porque a cirurgia não é parâmetro para se classificar as identidades.

Acho que essas discussões são muito mais hierarquizantes do que reais, assim. Eu acho que na prática as pessoas se confundem. Eu já vi muitas pessoas que se dizem transexuais e não seguem esse conceito. E que não tem esse desejo de cirurgia, ou podem até ter, mas é um desejo muito mais produzido para ganhar uma certa aceitação porque a pessoa acredita que a partir da cirurgia todos os seus problemas acabaram. Algumas travestis que, ao contrário, pleiteiam a cirurgia e não se reconhecem como transexuais. (André Lucas Guerreiro, E)

Essa narrativa de André Lucas provoca um deslocamento a partir do qual poderia se pensar sobre até que ponto o enunciado da cirurgia significa a possibilidade de inteligibilidade para o corpo transexual. Poderíamos perguntar ainda por que travestis são mais estigmatizadas do que transexuais. Seriam corpos menos submissos aos dispositivos? Esses corpos insubmissos subverteriam radicalmente a

lógica do sistema sexo-gênero não se deixando capturar pelas armadilhas do discurso médico-psicológico e pelo sistema normativo sexo-corpo-gênero?

Em relação aos sujeitos que iniciaram as transformações corporais já na fase adulta da vida, André Lucas conta que iniciou aos trinta e três anos, por meio da aplicação do hormônio testosterona em seu corpo, no ano de 2008. Sobre os efeitos da testosterona em seu organismo, ele contou:

A testosterona agiu de uma forma muito rápida e eficaz. Fiquei impressionado, pois com as primeiras injeções já me sentia diferente. Depois que iniciei a hormonioterapia não menstruei mais. Adquiri barba, os pelos cresceram por todo o corpo, a voz engrossou, tive mais espinhas e meu apetite aumentou. (André Lucas Guerreiro, E)

André contou também que em 2009 conseguiu um laudo de transexualismo com uma psicóloga de Campinas e realizou a mastectomia total, retirando os seios, em uma clínica particular de Curitiba. Importa dizer que ele não cumpriu o protocolo exigido pelo processo transexualizador por considerar que as terapias consistiram em violentas intervenções e tentativas de domesticação da sua produção de si. Para André “[o] psicólogo que me atendia era um ignorante. Não sabia nada nem sobre gênero, que dirá sobre transexualidade. Certa vez, me achou menos homem transexual porque eu estava usando dois brincos e só poderia estar com um” (André Lucas Guerreiro, E). André construiu seu laudo com a psicóloga através de conversas virtuais e por e-mail. Isto é importante na medida em que representa um movimento de subversão e resistência, pois em certa medida desconstruiu os processos de submissão das experiências transexuais ao saber médico/psicológico.

Relatou ainda que não decidiu se realizará outras cirurgias, como por exemplo, para a construção de um neofalo, pois está “aproveitando os efeitos da mastectomia”. Essa narrativa é fundamental para se compreender que em homens transexuais a mastectomia representa a cirurgia mais desejada (BENTO, 2006). André contou que antes da mastectomia não podia utilizar uma regata. Era obrigado a usar roupas largas e ainda espremia os seios com fitas adesivas por debaixo das roupas, procurando escondê-los. Ainda a esse respeito, contou que a cirurgia lhe conferiu uma condição de liberdade e “uma identificação, uma aproximação com o mundo masculino, que me fez sentir mais gente, mais humano.” (André Lucas Guerreiro, E).

Essa narrativa de André Lucas é fundamental para se compreender o pensamento de Butler (2008) quando afirma que a matriz de inteligibilidade de gênero entra em pleno funcionamento antes mesmo da emergência do caráter de humano¹⁶⁵. Isto é, antes dessa cirurgia André, não se sentia pertencente à categoria de “humano”, pois embora tenha se construído pelas fissuras das normas de gênero, não se encaixava nessas normas. Não se sentia masculino o suficiente para adquirir o reconhecimento como homem e, por outro lado, se sentia muito distante do feminino.

A partir de uma comparação sobre a ação dos hormônios em homens e em mulheres transexuais, André construiu uma narrativa na qual expressa que as mudanças corporais se dão de forma diferente. Para ele, as alterações são mais expressivas e rápidas em homens do que em mulheres transexuais:

Nas meninas, como já têm a testosterona agindo por um tempo no corpo, quando se transformam e passam a ingerir estrogênio e progesterona, as mudanças ocorrem mais devagar. [...] A transição física, a modificação corporal de um corpo feminino reconhecido como caminhando para o masculino só pela utilização da testosterona, que é um hormônio bastante potente, faz milagres. Tanto que eu passo invisível hoje nos cursos que eu dou, como o Gênero e Diversidade na Escola, por exemplo, em que eu brincava com os professores dizendo que eles poderiam estar em frente de um homem transexual e não saberem. Tanto que eles achavam que eu era gay de todas as formas. (André Lucas Guerreiro, E)¹⁶⁶

Nessa narrativa, poderia se pensar sobre a busca da invisibilidade social dos corpos e identidades transexuais masculinos transformados¹⁶⁷. Nesse sentido, André Lucas relatou que conhece vários homens transexuais que ao conseguirem fazer a mastectomia, alteram os documentos e mudam de cidade para começar uma

¹⁶⁵ Essa discussão foi realizada na segunda parte dessa dissertação.

¹⁶⁶ André Lucas ministrou oficinas sobre Diversidade Sexual para aproximadamente mil professoras/es da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, nas quatro etapas do Curso Gênero e Diversidade na Escola. Esse curso foi promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para saber mais acessar: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/ngds/>>. Acesso em: 12/07/2010. Além disso, atuou como docente também em duas reuniões técnicas entre as/os técnicas/os dos 32 Núcleos Regionais de Educação – NRE da SEED e a equipe do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS. Essa equipe ampliada, composta pelo NGDS – SEED e pelas/os 32 técnicas/os dos NRE atua na implementação da política pública estadual de educação em Gênero e Diversidade Sexual no Paraná. André também foi docente em duas mesas redondas sobre Gênero no Curso de Formação de professoras/es para o Itinerante, ação que se desdobrou na formação de mais de sete mil professoras/es da rede estadual de ensino na temática de Gênero e Diversidade Sexual na educação.

¹⁶⁷ Conforme exposto na primeira parte dessa dissertação, nos encontros nacionais e regionais de transexuais e travestis, a participação de homens transexuais é expressivamente menor quando comparada à de mulheres transexuais e travestis. Nos encontros de lideranças travestis e transexuais da Regional Sul, realizados em 2009 e 2010, por exemplo, não havia homens transexuais.

vida nova, invisíveis do ponto de vista da experiência transexual. Poder-se-ia compreender essa nova vida como a experimentação de uma produção de si no gênero identificado e, concomitantemente, como a tentativa de apagamento da identidade de gênero atribuída anteriormente.

Dorothea Lavigne narrou que iniciou a fabricação do seu corpo feminino tardiamente, na sua concepção, aos vinte e oito anos com a ingestão de hormônios femininos. Entretanto, diferentemente de Thaís e Carla, relata não ter sentido a urgência em transformar seu corpo, dizendo-se cautelosa. No período da entrevista, contou que não estava ingerindo hormônios por não ter conseguido um acompanhamento médico. Falou ainda que deseja realizar a cirurgia de transgenitalização, mas não tem pressa.

A performance narrativa de Cristhiani no grupo de discussão representou um exemplo interessante da construção da identidade transexual. Cristhiani apresentou-se como travesti no início dos trabalhos e ao final das discussões se “reconheceu” como transexual. Para ela, é difícil saber a diferença entre uma identidade e outra.

Nós somos todas iguais, passamos pelos mesmos processos, temos pênis, porque aqui ninguém é operada, ou é? É porque as trans não gostam do pênis? Às vezes eu também não gosto do meu. É porque elas querem operar? Às vezes eu também quero, mas depois desisto porque tem aquela coisa de ficar louca e pode morrer. Eu hein? Para mim mais vale um passarinho na mão do que embaixo da terra grudado no corpo todo, não é? (Cristhiani, GD)

Ao alterar seu pertencimento durante o grupo de discussão, Cristhiani, elencou duas razões para se reconhecer como transexual.

Porque no mercado de trabalho (a prostituição), esse termo dá mais dinheiro. Porque uma vez eu anunciei como transex e os clientes me pagaram mais. E porque as pessoas acham mais bonito. Parece que travesti está mais ligado ao bafão [escândalo], à ignorância, sei lá. Mas me sinto bem como travesti. Sempre fui travesti e sempre fui feliz. Mas agora não sou mais. Sou trans que não quer operar. (Cristhiani, GD)

Sobre as identidades fixadas pela necessidade de cirurgia, a narrativa de Joyce, participante do grupo de discussão, é um exemplo de deslocamento. Joyce se apresentou como travesti e contou que começou a ingerir hormônios aos vinte

anos de idade. Explicou que foi impedida de se submeter a alguns procedimentos e intervenções no corpo por viver com HIV/Aids¹⁶⁸:

Como eu sou uma pessoa, uma travesti vivendo com Aids, não pude realizar a cirurgia de redesignação sexual. E era meu sonho. Fiz todo o processo, passei por médico, psicólogo, psiquiatra. Mas aí peguei Aids e fui afastada do programa porque o risco de se fazer a cirurgia no meu caso é muito grande. É risco de morte mesmo. Fui diagnosticada como travesti. Agora, sonho com a minha prótese no peito para aumentar os seios, porque a prótese nos seios é o sonho de toda travesti. (Joyce, GD)

A narrativa de Josiane, transexual, evidenciou também a importância dos seios para travestis e transexuais.

Comecei a tomar hormônio com vinte e oito anos. Aí eu injetei silicone industrial, porque a primeira referência que travestis e transexuais têm do feminino são os seios. E é importante falar que nós fazemos isso para nós e não para os homens. (Josiane, GD)

Bruna (GD), também travesti, não deseja fazer a cirurgia de transgenitalização. Sobre isso, ela afirmou: “[e]u não quero fazer, afinal, sou travesti. Mas, também é porque eu me sinto bem com meu órgão sexual. Sou feliz assim. E também dizem que as transexuais que operam ficam loucas” (GD)¹⁶⁹.

Sabrina (GD), transexual que começou a hormonioterapia aos vinte anos de idade, depois da aproximação com o movimento social de travestis e transexuais, relatou que antes disso se montava, isto é, usava brilho nos lábios, cabelos compridos, roupas mais justas e unhas pintadas. Para Sabrina, esses processos de montagem consistem também em uma transição. Para ela, “[d]e alguma forma eu me sentia feminina, utilizando essas estratégias. Eu usava roupas mais coladas, como camisetas *baby look*”. Ela deseja colocar prótese de silicone nos seios e realizar a cirurgia de transgenitalização¹⁷⁰.

¹⁶⁸ A grafia do termo Aids foi utilizada somente com a primeira letra maiúscula por ser uma demanda do movimento social de pessoas vivendo com a síndrome. Esse movimento ressignificou esse termo deslocando o foco da patologia para a pessoa, com vistas à humanização das relações sociais que envolvem esses sujeitos. De acordo com as lideranças, a doença não é a parte mais importante nesse contexto. O Ministério da Saúde também já utiliza essa grafia. Para mais, acessar: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=13&id=109>>. Acesso em: 12/06/2010.

¹⁶⁹ Essa ligação entre as experiências transexuais e a loucura aparece em várias narrativas do grupo de discussão e das entrevistas individuais e poderia suscitar muitas reflexões. Entretanto, não foi realizada uma análise sobre isso devido ao recorte da pesquisa, no qual foram priorizadas outras categorias de análise.

¹⁷⁰ Antes da finalização dessa dissertação, aconteceu o concurso de beleza Miss Curitiba Trans, específico para mulheres travestis e transexuais, do qual participei como jurada. É a quinta edição desse concurso no Estado do

Cléo (GD), transexual, afirmou: “[q]uando eu vivia escondida na pele de um gay eu já me preparava para o processo. Cuidei dos pelos do rosto. Eu tirava todos. Coloquei silicone industrial no peito e nunca tomei hormônio” (GD). Essa narrativa de Cléo traz um elemento fundamental para se pensar a construção das identidades, pois várias falas que se aproximam dessa sugerem que o processo é evolutivo, passando-se de gay à travesti e de travesti à transexual. A identidade transexual aparece no topo da hierarquia, como se fosse uma identidade privilegiada.

Na narrativa de Luisa (GD), transexual, o ocultamento da experiência é uma marca importante:

Ingeri hormônios, fiz depilação e todo tipo de coisas que poderiam ficar camufladas, escondidas. Assim, eu fui durante uns dez, quinze anos. Há cinco anos, com trinta e nove, eu me assumi e tomo hormônios regularmente. Não tenho prótese nem silicone industrial, mas no ano passado fiz umas aplicações de metacril e botox no meu rosto. E estou me preparando para a cirurgia. (Luisa, GD)

Poder-se-ia pensar se essa produção em segredo não estaria relacionada com a possibilidade de se construir dentro do armário-. Entretanto, segundo ela:

Eu me assumi como transexual há cinco anos. Antes eu tinha identidade e corpo masculino. Os efeitos dessas estratégias que adotei foram mínimos e serviram apenas para minha satisfação pessoal. Mas eu era um gay mais afeminado. (Luisa, GD)

Em relação ao grupo que iniciou os processos na faixa etária abaixo dos dezoito anos, pode-se observar que todas as mulheres transexuais e travestis priorizaram a experiência de transexualização em detrimento de outras que poderiam ter vivenciado como, por exemplo, o processo de escolarização formal. Nesse sentido, Carla, que abandonou os estudos com quinze anos, sobre o início dos processos de transformação narrou:

E com tudo o que eu passei nesse ano eu resolvi não estudar mais, porque eu não tinha apoio de ninguém. Nem da família, nem da escola. A escola não sabia, não entendia ou se entendia não fazia nada e eu não me sentia forte para enfrentar tudo aquilo sozinha, porque não bastava eu dizer que era para pararem com aquilo ou me

Paraná. O evento foi idealizado, desde a primeira edição, por Carla Amaral. Sabrina participou do concurso e se classificou em terceiro lugar. Para esse concurso Sabrina fabricou seus seios com silicone industrial. Fez duas aplicações. Josiane também participou do concurso e foi eleita Miss Simpatia. Para mais, acessar: <<http://www.grupodignidade.org.br/blog/>>. Acesso em: 12/07/2010.

respeitarem. Então, eu optei por parar e assumir aquela mulher que estava gritando dentro de mim. (Carla Amaral, E)

A análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa, a partir do referencial teórico adotado, sugere que a ânsia por construir corpos e identidades para se tornarem “reais” no mundo generificado pode ter influenciado no nível de escolaridade desses sujeitos. Embora essa relação não se dê de forma causal, poderia se pensar sobre a relação entre a idade em que elas/e iniciaram/ou a fabricação dos corpos e identidades, os processos e intervenções utilizados e o abandono da escola.

4.1.2 Segundo Ato: A experiência escolar

As primeiras aproximações com as narrativas sobre a experiência escolar demonstraram que esta se constituiu por memórias traumáticas, na medida em que articulam dor, sofrimento e reivindicação do reconhecimento do gênero identificado pela escola. Para Rafaelly, Carla e André Lucas, indivíduos bastante envolvidos com a militância LGBT, narrar suas experiências transexuais na escola significa produzir narrativas da dor e do trauma.

Minhas lembranças da escola são traumáticas. Não fui para o regular por medo. Peguei pânico de escola. Medo de olharem e me xingarem de novo. Medo de encarar o mundo. Porque eu não aguentava mais, eu estava com 17 anos e era xingada e humilhada todos os dias. Era tratada com desprezo. Já tinha os conflitos pessoais de não me aceitar como homem. Me via como mulher. E os xingamentos reforçavam que eu não era uma mulher. Doía. Doía muito. Pegava trauma. (Rafaelly Wiest, E)

Minha experiência transexual na escola, em uma palavra: traumatizante. Porque eu carrego esse trauma até hoje. Mesmo agora com a mudança de nome e que as pessoas perguntam: “Ah, mas agora você vai voltar a estudar?” Ou quando eu consegui essa mudança que eu disse que ia retomar a minha vida na esperança de sofrer menos preconceito e discriminação. Mas ainda quando fala da escola me dá um frio na barriga. A minha definição de escola, desde o momento que eu entrei até o último em que permaneci, é muito traumatizante. Eu não consegui acompanhar e ter o rendimento necessário dentro da escola. (Carla Amaral, E)

Na escola básica eu me reconhecia como lésbica e já sentia o preconceito e a discriminação. Se fosse como trans, penso que dificilmente eu teria concluído porque é muito complicado. E eu

também já percebia que tinha algo de diferente. Eu acho que era muito nítido para mim porque eu me lembro assim, muito explicitamente, de situações em que eu ficava esperando o ônibus da escola que me levava para casa na saída... E eu me lembro que tinha um corredor de árvores, bem grande e aquilo até hoje me traz uma nostalgia triste, assim, de tristeza, daquele tempo, porque eu me sentia muito triste. Eu sempre me lembro que eu me questionava, e isso é muito forte na minha memória: “por que eu era um cocô?” Eu me lembro muito dessa frase assim, eu me via como um cocô, literalmente, um cocô. E, obviamente, para eu ter construído isso com tão pouca idade é porque eu percebia que eu não respondia ao que as pessoas queriam. E com o passar do tempo eu fui fazendo cada vez mais conexões. (André Lucas Guerreiro, E)

Essas três narrativas produzem um sentido de experiências do trauma. Evidenciam um estranhamento acentuado entre os dolorosos processos empreendidos para a fabricação de si e a escola. Assim, essa categoria, ou Ato Performativo, subdivide-se em oito subcategorias, as quais denominei de Cenas, considerando a performatividade e a atuação dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, a necessidade de uma análise detalhada dessas questões. Importa pensar aqui também em como esses sujeitos elaboram suas experiências de subversão do gênero no espaço escolar.

4.1.2.1 Cena um: Nome social x Nome civil

A problemática narrada nessas experiências que subvertem as rígidas normas de gênero potencializa o nome como uma questão importante, bem como a sua representação para sujeitos transexuais e travestis.

O nome social foi o nome escolhido¹⁷¹, muitas vezes, pelo sujeito e outras tantas por uma transexual ou travesti mais velha, que exerce a função de guia e/ou cafetina, também denominada de madrinha ou mãe. O significado desse nome é construído juntamente com a identidade de gênero fabricada pelas/os transexuais e travestis como uma espécie de legenda, isto é, uma identificação diante do mundo e, sobretudo, materializa a nova identidade produzida pela construção do corpo. No entendimento dos sujeitos da pesquisa, a utilização do nome social em detrimento do nome civil parece propiciar uma sensação de conforto e satisfação. Parece ainda garantir, de alguma forma, o reconhecimento de outros sujeitos sobre seus

¹⁷¹ A idéia de escolha foi problematizada na primeira e na terceira parte dessa dissertação.

processos de fabricação, tanto naquilo que se refere a seus corpos, como também às suas identidades. Essa busca por uma confirmação de compreensão, por parte da sociedade, dos processos de fabricação pode ser entendida a partir do referencial das matrizes de inteligibilidade dos gêneros como proposta por Judith Butler (2000; 2008)¹⁷².

O nome possibilita primeiramente o reconhecimento de um sujeito e designa imediatamente um pertencimento de gênero. Nesse sentido, nomes com significado dúbio sempre produzem uma certa insatisfação do ponto de vista do outro. Por exemplo, ao ouvirmos um nome como Jaci, logo procuramos saber se se trata de uma mulher ou de um homem. Do ponto de vista das políticas da diferença, as relações se complexificam no campo da escola. O nome proporciona também meios de classificar, categorizar, agrupar por semelhanças, opor e comparar grupos pelas diferenças¹⁷³.

Nesse sentido, as narrativas sobre o nome enfatizam as lembranças e esquecimentos constituídos em memórias traumáticas no que se refere à publicização ou à utilização do nome civil. A ação de nomear uma/um transexual ou travesti pelo seu nome civil suscita sentimentos de dor, raiva, sofrimento e revolta, explicitados nas narrativas de todos os sujeitos entrevistados. Essas narrativas também se constituíram em narrativas comuns. Sobre esse tema Carla disse:

Não. Não vou falar meu nome de batismo porque isso representa um retorno a um passado e um sofrimento muito grande ao qual eu não estou disposta. Eu sou Carla Amaral. Quando eu peguei meus documentos [novos], peguei uma tesoura, piquei meus documentos antigos e com eles tudo o que me lembrava aquele passado, com muito ódio. Joguei tudo fora. Me libertei disso. Enterrei o meu passado e com ele tudo o que passei. E sou Carla Amaral. Sempre fui. (Carla Amaral, E)

Essa narrativa expressa uma forte carga emocional, isto é, o quão pesaroso é a menção ao seu nome civil¹⁷⁴. Assim, mesmo com a alteração dos documentos, para Carla, a simples alusão ao nome civil provoca reações de dor.

¹⁷² Essa discussão foi explorada na segunda parte.

¹⁷³ Inês Lacerda de Araújo (2001), amparada no referencial foucaultiano, afirma que “[o] nome nomeia o que é representado, designando o elemento comum às várias representações. É geral e possibilita classificação: um animal, um quadrúpede, um gato” (ARAÚJO, 2001, p. 40).

¹⁷⁴ É importante lembrar que Carla, mesmo não sendo cirurgiada, conseguiu alterar seus documentos por meio de um processo judicial e atualmente em seus documentos, seu nome é Carla Amaral e seu sexo é feminino.

É nesse momento, quando comecei a transformação, aos quinze anos que veio o meu nome, Carla, porque eu entendia que se você queria viver esse gênero, você tinha que ter um nome desse gênero. E eu tinha que escolher o meu, mas não sabia como. Até esse momento adotava o nome Patrícia, que me lembrava a minha amiga. Mas eu dizia esse nome às pessoas e não me identificava com ele, pois soava falso. Não era eu. Um dia alguém me perguntou e eu disse: “Carla”. A pessoa repetiu e me identifiquei na hora. É esse o meu nome. E era o único nome com o qual eu me identificava. Nem pelo meu nome civil, o antigo, eu respondia. Aquilo me magoava quando alguém falava. Me doía. Parecia que estavam me cravando um machado. E essa é a história do nome Carla. Ele surgiu, não foi escolhido, foi um momento de identificação, de reconhecimento meu mesmo, da Carla que existia. (Carla Amaral, E)

Essa narrativa de Carla expressa a necessidade de escolher um nome em concordância com o gênero identificado. Na relação entre o nome social e a escola, as narrativas demonstram que na escola o nome representa a diferença entre a permanência ou não na instituição. Assim, para André Lucas, que também declara ter dificuldades em relação a mencionar seu nome civil, o qual denomina de “nome feio”:

O nome social na escola é, talvez, a principal garantia, mais do que da própria identidade... da condição do humano, porque se a pessoa possui uma incongruência entre a aparência dela e o nome, se alguém insiste em usar o nome civil, essa pessoa vai ser descaracterizada. Ela deixa de ser uma pessoa e passa a ser um objeto a ser hostilizado. Pensando até no nome social como política pública, ele é uma política pública dentro dos direitos humanos porque você dá uma garantia básica daquela pessoa ser tratada como pessoa, como indivíduo humano, com direitos e, se isso não acontece, pronto, já está tudo prejudicado. Você já começa sem esse mínimo direito que talvez seja o mais importante de todos. (André Lucas Guerreiro, E)

Na narrativa produzida por Andréia Cristina também fica evidente a relação entre o nome e a possibilidade de permanência na escola.

O uso do nome social na escola é o respeito pela pessoa, pelo ser humano, porque até então, eu vejo por mim, se me chamarem pelo nome masculino eu acho uma falta de respeito, uma ofensa. Eu acho uma ofensa, em qualquer momento. Eu exijo que me chamem por Andréia tanto na minha vida particular, pessoal, como na minha vida profissional. Se não me chamarem de Andréia estão me ofendendo. Assim... Se me chamarem pelo meu nome masculino estão me ofendendo e não é que eu queira que seja uma ofensa, mas é que eu não me aceito com esse nome. Eu acho que todas [as trans] pensam

assim, é uma questão de precisar. É uma necessidade do próprio *eu* que a gente construiu. Provavelmente se uma trans adolescente em processo de descoberta e transformação estiver na escola e não respeitarem o nome dela, ela vai desistir. (Andréia Cristina Schuz, E)

As duas narrativas explicitam elementos essenciais para se compreender a importância atribuída pelos sujeitos à utilização do nome social nas escolas. Essa importância parece estar diretamente relacionada ao binômio afirmação/negação de seus processos de fabricação da identidade. Poder-se-ia problematizar que o nome social de travestis e transexuais extrapola a ordem do “capricho” ou da vaidade, situando-se num campo de condição de possibilidade para a existência e viabilidade desses corpos e identidades no mundo, para além da invisibilidade.

A necessidade de silenciamento do nome civil de André Lucas expressou-se por meio de uma narrativa em que as experiências de dor, sofrimento e frustração em relação ao uso do nome social e a própria universidade, instituição na qual André é aluno regular, apareceram sob forte tensão.

Em meio ao meu processo de transição, empreendi uma luta meio solitária em busca da garantia do direito ao uso do nome social nas listas de chamada, que resultou, depois de muita humilhação, no Parecer da Procuradoria Geral da UFPR, desde 2009, que na prática não se efetivou. E quando eu percebia que os professores não iriam usar o nome social, eu desistia da matéria. Outros, questionando até que ponto é importante para mim o uso de um nome masculino, ironizando e ridicularizando as minhas necessidades. (André Lucas Guerreiro, E)

Rafaelly relatou que não teve grandes dificuldades em relação ao nome porque desde muito cedo foi chamada de Rafa. Entretanto, costura uma narrativa sobre isso, com certo desconforto. Para ela:

Eu digo o nome como se fosse o do meu irmão. Rafael Henrique da Silva é o nome que está na minha carteira de identidade, mas esse nome não é meu. O meu é Rafaelly Wiest. Eu não tive tanto problema porque desde pequena todo mundo me conhece como Rafa. (Rafaelly Wiest, E)

Maitê narrou que, embora não tenha sofrido constrangimentos em relação ao uso do nome social na escola por ter iniciado o processo de transição depois do Ensino Médio e a fabricação do corpo no cursinho pré-vestibular, criou uma

estratégia em relação aos editais de nota. No cursinho não fez amizades e, como não existia chamada, não era identificada como Alexandre, seu antigo nome civil¹⁷⁵. Sobre o edital de notas, exposto nos murais do cursinho, relata que quando as colegas perguntavam o motivo pelo qual a nota dela não estava neste documento, ela dizia que iria verificar.

Eu comecei as mudanças depois que saí do Bom Jesus. Foi no cursinho que eu comecei. Mas lá você não tem muito essas coisas de amizade. Cursinho é muito cada um com o seu objetivo, número e vamos passar... Aí você não forma amizade. Além disso, você sabe quando vai terminar, um ano, seis meses, intensivo... Mas aí eu não tive muitos problemas porque era só uma carteirinha, então eu passava a carteirinha e mostrava que eu estava lá dentro. Então não tinha chamada. O nome estava só no papel. Então as pessoas não sabiam. Eu falava *Maitê* e não tinha que mostrar a carteirinha. Quando pregavam as listas com o nome, as pessoas me perguntavam: “Quanto você tirou *Maitê*? Teu nome não está na lista?” E eu dizia: “Pois é, vou ter que perguntar o que aconteceu lá na secretaria...” (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Em se tratando do uso do nome social nas escolas, para Maitê isso é fator determinante em relação à evasão escolar de travestis e transexuais.

A importância do nome social para a vida escolar é gigante. Porque o que eu já vi... Eu não pude viver isso porque na minha época de escola era impossível pensar numa coisa dessas, mas quando eu vejo hoje essas mudanças em termos de saúde, de educação, agora com as medidas que estão sendo tomadas, resoluções... é um passo super importante para diminuir inclusive a evasão escolar, fazendo com que elas tenham um pouco mais de dignidade. Lógico que não vai solucionar todos os problemas de um rapaz ou uma menina no

¹⁷⁵ Maitê falou que quando passou no vestibular em 2009 e ainda utilizava Maitê como nome social, precisou impor os seus direitos à instituição, isto é, à Faculdade de Artes do Paraná, para que respeitassem seu nome social. Sobre isso, ela relatou: “Foi muito engraçado, porque quando eu passei, quem passou no vestibular foi o Alexandre e hoje só existe a Maitê. E foi uma outra luta lá dentro porque quando eu prestei vestibular eu pensei: puxa, eu não vou aguentar esse negócio de nome... vou ter que passar por tudo de novo. E quando eu fui fazer a prova do vestibular, na minha sala só tinha Alexandre. Era dividido por nome, sabe? E quando eu entrei na sala o fiscal me falou: ‘Olha, você está na sala errada moça, Alessandra é ali na frente’. Aí eu só olhei assim e falei: ‘Ai, meu Deus’. Olhei na sala aquele bando de homem. Daí eu fui, chamei ele, expliquei, me levaram para a Comissão de Vestibular, eu expliquei tudo de novo, contei a história, mostrei os documentos, assinei, carimbei os dedos para conferirem minhas impressões digitais, aquelas confusões todas... Aí eu fui fazer a prova e na minha sala, logicamente, ninguém se concentrou porque todo mundo ficava falando: ‘Nossa, o que ela está fazendo numa sala só de Alexandres?’ É tanto que nenhum outro Alexandre entrou. Eu eliminei todos só por estar na sala. É tristeza, né? E daí a primeira coisa que eu fiz foi protocolar a mudança de nome na faculdade, que mesmo sendo estadual ainda não tinha uma resolução. Como eu conhecia todos os professores e todos eles me conheciam como Maitê, porque já tinham visto minhas peças, então eu pude me impor. E o professor chamava: Alexandre Caldas de Miranda. E eu dizia: ‘Olha, professor, eu acho que esqueceram de colocar meu nome na lista. É Maitê Schneider’. Aí ele começou a me chamar de Maitê e disse: ‘Ah, depois eu vou ver lá embaixo na secretaria’. E eu dizia: ‘Eu acho bom você colocar meu nome porque eu não vou responder a chamada de Alexandre’” (Maitê Schneider, E)

processo transexualizador, mas vai dar pelo menos uma chance dela respirar nessa turbulência que tem com relação a esse encontro de identidade a viver num mundo em que todo mundo é diferente, mas ao mesmo tempo não se aceita. A diferença é tratada como uma coisa negativa. Então ela vai poder respirar pelo menos um pouco, porque eu acho que as coisas só mudam se tiver um embasamento na educação. Eu acredito muito na educação como forma de mudança de uma sociedade, assim como de mudanças pessoais. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Pode-se perceber nessa narrativa, que embora afirme não ter passado constrangimentos em relação ao uso do nome social, Maitê costura caprichosamente suas memórias em narrativas que associam a utilização do nome social na escola com o enfrentamento da evasão escolar de transexuais.

As participantes do grupo de discussão, sem exceção, costuraram narrativas comuns em relação ao nome social. A primeira narrativa refere-se à importância da utilização desse nome nas escolas como uma forma de garantir a permanência desses sujeitos nesses espaços. Nesse sentido, para Luisa:

O nome social na escola é fundamental. Eu tenho certeza de que se eu fosse mais jovem e tivesse iniciado o processo mais cedo na minha vida e não tivesse meu nome social respeitado eu não teria feito nenhuma graduação. Porque a violência, a discriminação e o preconceito é uma realidade muito cruel e excludente. O uso do nome social é super importante. É uma ação afirmativa para manter essas pessoas na escola. (Luisa, GD)

Outro ponto evidenciado na narrativa comum do grupo relaciona-se com uma maior facilidade de cursar o Ensino a Distância, considerando que nessa modalidade não existe o momento da chamada. Para Josiane:

No Ensino a Distância a facilidade é muito maior. Você vai, faz a prova, entrega, espera corrigir, vê a tua nota e sai fora. Não precisa falar com ninguém e não precisa ouvir nada de ninguém. É uma forma de se resguardar, se defender e não sofrer o que a gente passa no ensino “normal”. (Josiane, GD)

A partir dessas costuras das memórias, considerando também que a maioria dos sujeitos transexuais e travestis que participaram da pesquisa militam também pelas causas do movimento social de travestis e transexuais, talvez se possa compreender a performatividade dessas narrativas. Importa notar também a forma como o movimento social de travestis e transexuais organizou-se, em junho de

2008, na I Conferência Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em Brasília, lançando uma campanha nacional por meio da qual solicitaram a utilização do nome social nas escolas em todos os sistemas de ensino do Brasil¹⁷⁶.

Dessa forma, os atos performativos da memória evidenciaram-se à medida que os sujeitos que dizem não terem vivenciado de forma traumática essa experiência na escola passam a construir narrativas comuns. Importa notar a semelhança entre essas narrativas e aquelas elaboradas pelos sujeitos que experimentaram uma negociação tensa para o reconhecimento do corpo, do nome e da identidade pela escola.

4.1.2.2 Cena dois: O uso do banheiro

O uso do banheiro na escola, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, é um complicador da permanência de travestis e transexuais nas escolas. Carla costura suas memórias traumáticas em relação a essa experiência, pois lembra que nunca utilizou esse espaço na escola. Carla narra:

Banheiro de escola, então, eu nunca usei. Não conheci banheiro de escola. Porque tinha banheiro de menina e de menino e no dos meninos eu não ia porque não me sentia bem. No das meninas eu não ia porque não me deixavam. Quando sentia vontade de ir ao banheiro na escola, segurava até chegar em casa. (Carla Amaral, E)

¹⁷⁶ Atualmente a utilização do nome social na educação foi inserida como política afirmativa nos seguintes Estados: Paraná, Goiás, Alagoas, Ceará, Maranhão, Pará, Santa Catarina, Mato Grosso, Distrito Federal, Tocantins, Rio Grande do Sul e nas cidades de São Paulo e Belo Horizonte. Para saber mais acessar: <<http://mixbrasil.uol.com.br/>>. Acesso em: 12/07/2010. O Paraná foi o quinto Estado a aprovar a utilização do nome social de travestis e transexuais nas escolas públicas da Rede Estadual de Educação. A utilização do nome social nas escolas e universidades públicas estaduais foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio do Parecer nº 01/09, do Conselho Pleno. A partir desse parecer, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná elaborou uma instrução de matrícula para normatizar a inserção do nome social de travestis e transexuais no sistema de cadastro das/os alunas/os. Para saber mais acessar: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/ngds/>>. Acesso em: 12/07/2010. A normatização da implementação dessa ação está em processo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. É importante destacar que embora haja essa resolução no Paraná, há uma limitação imposta pela faixa etária do parecer, isto é, apenas travestis e transexuais com 18 anos de idade ou mais podem solicitar a utilização do nome social nos registros escolares. Entretanto, no final do mês de julho/2010 foi protocolado, na Secretaria de Estado da Educação, o pedido de uma transexual com 16 anos de idade, do município de Lidianópolis, interior do Paraná, em que a mãe da transexual solicita a utilização do nome social da filha na escola pública (SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Subversão das normativas sobre a utilização do nome social nas escolas:** a escola no descompasso em relação a corpos e identidades fabricadas – no prelo). Além disso, o texto refere somente às/aos alunas/os, ignorando-se as/os profissionais da educação.

Maitê também elabora uma costura de memórias traumáticas em relação à utilização do banheiro da escola.

Eu não entendia porque que eu não podia ir ao banheiro das meninas, então me tiravam do banheiro das meninas, daí quando eu descobri que eu só podia usar o banheiro dos meninos, porque eu era menino, eu não tomava água o dia todo para não ter que ir ao banheiro. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Andréia Cristina, assim como outras que realizaram seu processo de transição tardiamente, relata que não teve muitos problemas pois como seu processo de transição foi tardio, utilizava o banheiro dos meninos. Entretanto, faz questão de chamar a atenção para o caso de uma menina que estudava em uma escola do seu bairro:

Teve até um caso aqui no La Salle, aquele colégio aqui, sabe? Há uns 3 ou 4 anos teve uma trans ali, que a família aceitava ela como mulher em casa e ela tinha problemas no colégio. Era um colégio, tipo de freira assim... É do Estado e tudo, mas tem as freiras lá que tocam e ela tinha grandes dificuldades. Não queriam aceitar ela como mulher e ainda tinha a questão do banheiro. São coisas básicas. Tem que ter a inclusão. Banheiro feminino, até porque se ela for ao banheiro masculino, corre o risco de ser estuprada. Então são necessidades que tem que ser respeitadas. É muito importante assim em relação ao nome e à liberdade de poder escolher os espaços, banheiro e tudo o mais e de ser tratada como mulher porque na verdade ela é uma mulher. (Andréia Cristina Schuz, E)

As narrativas costuradas por Thaís em relação ao uso dos espaços da escola expressam silêncio e angústia, considerando a forma como escolheu para narrar. Com a cabeça baixa, olhando para o chão, ela conta:

Eu me comparava com as meninas e via que eu era diferente delas na escola, mas eu procurava me aproximar delas. E aí me impunham a usar o banheiro dos meninos e a roupa de menino. E no meu colégio na época não usavam uniformes e daí eu ia “trajadinho” de menino: cabelo curtinho... Principalmente aquela de entrar em banheiro masculino porque é terrível, a gente é assediada, batiam na porta quando a gente ia urinar... Você fica sufocada. Eu ficava com dor na bexiga de tanto segurar para não ir ao banheiro na hora do recreio. (Thaís Prada, E)

De forma específica, as narrativas sobre o banheiro da escola evidenciam esse espaço escolar como interdito às mulheres transexuais e travestis. Diante

disso, a maioria desenvolveu uma estratégia, subsistindo e persistindo na fabricação da identidade. Nesse processo de construção, observa-se uma imposição da identidade construída pelos sujeitos ao espaço interdito da instituição, conforme evidencia Carla. Ela conta que utilizou o banheiro feminino na última escola em que estudou, quando já estava na fase adulta. Relata que depois de ter se afastado da escola por vinte anos, procurou uma escola particular porque pensou que encontraria menos preconceito e utilizou o banheiro feminino:

Ah, mas tem a história do banheiro. Dessa vez eu usei o banheiro... feminino. É que hoje pra mim é super "normal". Depois que a Carla veio, ela nunca mais deixou de usar o banheiro feminino porque já era "natural" pra mim. Depois que a Carla veio e assumiu essa identidade nunca mais eu me sujeitei a não usar o banheiro. E eu ia mesmo, sou mulher e acabou. E se alguém viesse falar, eu dava o troco: sou mulher mesmo e é aqui que eu vou. (Carla Amaral, E)

Assim, poder-se-ia pensar sobre como se estabelecem os processos de exclusão desses corpos fora da norma dos espaços escolares, construídos como exclusivos, sob os signos da heteronormatividade¹⁷⁷. Carla esperou até os trinta e sete anos para usar o banheiro feminino de uma escola.

4.1.2.3 Cena três: Nas aulas de Educação Física

As memórias das aulas de Educação Física foram expressas por Carla, Thaís e Maitê. Estas aulas representaram para elas também um espaço que colocou em xeque a construção das identidades e dos corpos em direção ao gênero identificado.

Na 4ª série do Ensino Fundamental, com dez anos, estudei em uma escola de freiras, particular. E foi outro suplício. Eu tinha mudado de escola e nessa escola nova tinha Educação Física. Essa é outra tortura da mulher trans: a Educação Física. Porque até a 3ª série eram brincadeiras, cada um faz o que quer... Mas nessa escola não. Nessa escola que eu estudei tinha professor [específico] e eles separavam meninas de meninos. O único problema dessa escola era a Educação Física, porque começava a aula, já tinha que separar os grupos: meninos e meninas. Mas o problema não estava na separação, mas sim na aula que o professor dava para os meninos, pois era só jogar bola. Eu odeio futebol. Não que futebol ou bola seja

¹⁷⁷ As discussões sobre heteronormatividade foram realizadas na segunda parte desse trabalho.

um negócio masculino, mas era o que era me imposto naquele momento – que menino tinha que gostar de jogar bola porque era menino, então, eu criei uma repulsa por esse esporte. Até hoje eu não gosto. Algumas coisas que me foram impostas como coisas de menino até hoje me causam repulsa. É como a cor azul que até hoje eu odeio. Eu odeio azul, principalmente azul marinho. Outros azuis até passam. E o rosa também eu odeio, porque eu associo com o que diziam que rosa era cor de menina, logo não era minha cor. (Carla Amaral, E)

Entretanto, como Carla priorizou os processos de fabricação do seu corpo e identidade feminina, ela desenvolveu estratégias de resistência e sobrevivência nesses espaços e tempos.

Eu usava algumas estratégias para não ser obrigada a fazer a Educação Física: eu falsificava bilhetes, dizendo que eu tinha problemas de saúde e não podia fazer esforço e assinava como minha mãe. Não sei se o professor acreditava, mas dava certo porque eu não fazia aula. Eu ficava sentadinha olhando as meninas fazerem a aula delas, jogando vôlei, pulando corda e jogando handebol. Eu tinha que ficar na quadra dos meninos, mas ficava virada, olhando para o lado das meninas. O mais triste dessa situação é que minha tortura era tão grande que quando eu acordava, antes mesmo de chegar na escola, eu passava na igreja, porque sou católica e tenho a minha fé. Eu passava na igreja e me ajoelhava pedindo que o professor caísse na minha cartinha e me dispensasse da aula dos meninos ou que ele não viesse dar aula hoje. Olha o absurdo! Veja o ponto em que chegava, uma criança de 9 anos lutando contra tudo e contra todos para ser o que sentia ser. Eu chorava no altar da igreja e pedia que Deus me ouvisse e Ele ouvia minhas preces. Nessa escola também enfrentei situações preconceituosas por parte das/dos alunas/os. (Carla Amaral, E)

As aulas de Educação Física para as mulheres transexuais que realizaram quando mais jovens a sua transformação, representam uma dificuldade ainda maior em relação à sua permanência na escola. Segundo Thaís:

Educação Física também era terrível porque sempre queriam colocar a gente com os meninos, porque sempre tinha aquela divisão e para mim era terrível. Aí eu não ficava. Eu me isolava e não fazia nada. As minhas notas mais baixas eram em Educação Física. (Thaís Prada, E)

Maitê relatou que dentre um mundo de coisas fora do lugar na escola, em relação a ela as aulas de Educação Física representavam mais uma.

Na época no Bom Jesus era tudo separado, recreio de meninas e recreio de meninos, tinha sala só masculina. Era totalmente diferente do que é hoje, entende? E daí eu não entendia [...] não queria fazer Educação Física. E daí começa aquele bando de coisas na minha vida... É o colégio que começa a chamar o pai lá toda semana para entender o que tinha acontecido, porque eu estava na fila das meninas, porque eu não queria ir para a outra, porque eu me negava a fazer as aulas de Educação Física. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Para os sujeitos que construíram suas identidades e corpos mais tarde, as aulas de Educação Física são lembradas com algum descontentamento, mas de uma forma diferente. Dorothea, por exemplo, conta que fazia as aulas de Educação Física com os meninos quando o professor separava as turmas, entretanto, ao longo das aulas, comumente, era encaminhada ao grupo de meninas.

Mas assim, eu fazia as brincadeiras que me mandavam fazer na escola. Se me mandavam jogar bola eu jogava. Eu não gostava, mas eu fazia. E uma coisa interessante assim que era muito "normal" os professores e os colegas me colocarem nos grupos com as meninas. Talvez porque eu fosse meio afeminado, assim... E eu na minha inocência... Eu fazia o que mandavam. (Dorothea Lavigne, E)

Andréia Cristina e Josiane relatam que, como no princípio, viviam como meninos, atuavam sem grandes problemas nas aulas de Educação Física. Para Andréia Cristina:

Eu fazia Educação Física com os meninos porque eu não tinha o que fazer, entende? Mas eu nunca fui bom em esportes, nem futebol, nada. Então eu ficava isolado. Mas a minha educação foi masculina. Toda a minha educação foi masculina, no colégio, em casa, a minha adolescência, tudo era baseado no masculino. (Andréia Cristina Schuz, E)

No grupo de discussão, as narrativas convergiram em dois polos, assim como nas entrevistas: para os sujeitos que migraram em direção ao gênero identificado mais cedo, pareceu ter sido mais difícil atuar nas aulas de Educação Física. No segundo polo, das transexuais que se construíram mais tarde, as aulas de Educação Física são lembradas como algo que precisava ser executado e que, na sua atuação masculina, realizavam às vezes com algum desconforto. Com isso, não se está afirmando que os sujeitos que não se construíram em outro período da vida não tenham histórias de exclusão nas aulas de Educação Física, ao

contrário, esses sujeitos sofreram e expressam suas memórias de dor e sofrimento, como Josiane relata:

Eu sofri quando estava na escola também com essa coisa da Educação Física porque como eu era muito frágil e afeminado, eu ficava mais isolado. Eles me chamavam de viadinho o tempo todo, queima rosca e de outros apelidos “carinhosos”. (Josiane, GD)

A partir disso, poder-se-ia pensar se a construção da identidade atribuída pelos sujeitos ao período da infância e as transformações do corpo e da identidade realizadas na adolescência não contribuíram para a evasão escolar. Importa compreender em relação a isso que, se tomando as narrativas construídas para essa pesquisa, travestis e transexuais que se fabricaram na adolescência permaneceram menos tempo na escola.

4.1.2.4 Cena quatro: A relação com as/os professoras/es e funcionárias/os

Foram analisadas aqui as narrativas sobre as relações estabelecidas com professoras/es e funcionárias/os da escola. As narrativas nesse aspecto evidenciam singularidades das experiências transexuais na escola. Alguns dos sujeitos entrevistados expressam recordações agradáveis desse contato. Para Rafaelly (E): “[a]té os dez anos não tive problemas com preconceito na escola. Sempre fui muito estudiosa e popular. Os professores me adoravam porque eu era a melhor da sala.” Entretanto, ao rememorar o seu processo de escolarização, Rafaelly narra também momentos em que a relação com as/os professoras/es foi difícil e dolorosa.

Nossa, parece que passa um filme na cabeça... Faltava um mês para concluir a 7ª e eu parei. Lembro que alguns professores falavam: “olha a mariquinha!; Corta esse cabelo!; Cria jeito de homem!”. Nessa época, meu cabelo era chanel. O diretor dessa escola na época, que permanece até hoje, também não achava certo eu ser, na época, gay. Abandonei os estudos por causa disso. Não aguentei a pressão. (Rafaelly Wiest, E)

As relações entre Maitê e suas/seus professoras/es são definidas por ela como complicadas e difíceis. Ela atribui isso à ignorância das/os professoras/es sobre a sua experiência. Narra algumas situações pelas quais passou na escola,

situações em que as professoras privilegiavam outras/os alunas/os em detrimento dela.

Naquela época não existia pedagoga na minha escola. Essas coisas de acompanhamento foram posteriores. Tinha uma psicóloga que raramente estava lá e que não entendia direito e não se aprofundava muito no “problema”. Por ignorância mesmo. Mas nem eu sabia. Quando acontecia alguma coisa de chacota na sala de aula, mesmo eu não sendo a culpada de nada, era eu que tiravam da sala porque eu era a maçãzinha diferente. Era eu que saía, mesmo quando eu não tinha culpa nenhuma. Para a professora, era melhor tirar eu do que tirar os outros 39 alunos. Tira a Maitê e tenta resolver isso. Eu não tive nenhum acompanhamento ou encaminhamento da escola. Sempre me culpabilizaram e, ao mesmo tempo, não podiam falar muito porque eu era uma ótima aluna. E não sei se mudou muito, agora que tem as pedagogas. Pelo que eu escuto do Richard, aquele amigo da minha sobrinha, que é trans e estuda aqui no Bom Jesus, parece que o entendimento continua bem complicado. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

André Lucas, que vive sua transexualidade no ensino superior, conta que estabeleceu relações difíceis tanto com suas/seus professoras/es, quanto com as/os funcionárias/os da universidade. Segundo ele, em nenhum momento sentiu-se amparado na sua experiência transexual.

[...] Já começa com o coordenador usando a bacia de Pilatos e lavando as mãozinhas dele. Já começa com isso, então é difícil. A maioria dos professores é desligada. [...] A equipe técnica de psicólogos e assistentes sociais não está sensibilizada. Então, hoje eu vejo que a Pró-reitoria fez mais por obrigação e não compreendeu que deveria encampar essa luta. E o Núcleo de Gênero, nem se fala, porque eu cheguei a pedir e não houve nenhum encaminhamento. Tanto que as pessoas sempre me questionam: “ninguém pode ajudar?” Não, não pode, porque não quer. Então, foi uma decepção muito grande. [...] É tanto que uma das professoras do Núcleo de Gênero foi minha professora e também não fez nada. (André Lucas Guerreiro, E)

Ao construir suas lembranças do período escolar em relação às/aos professoras/es, entretanto, André Lucas relata:

Eu sempre vou me lembrar de bons professores. Daqueles que me influenciaram, que me fizeram inclusive acreditar na educação como os óculos da transformação, que me fizeram querer estar dentro da educação. E que me trataram como “gente”, me elogiando quando mereci. (André Lucas Guerreiro, E)

Essa narrativa de André Lucas explicita uma complexidade em relação à escola, pois embora tenha lembranças de professoras/es que lhe mostraram outras possibilidades de entendimento da educação, a meritocracia também parece ter feito parte dessas interações.

Em relação à sua interação com as/os professoras/es e funcionárias/os da escola, Carla conta que na terceira série as professoras chamaram sua mãe à escola para dizer que ela tinha “problemas”, porque tinha um comportamento fora do padrão esperado para um menino. Além disso, tentaram convencer sua mãe sobre a necessidade de tratamento para o seu “caso”¹⁷⁸. Assim, nas suas lembranças, Carla expressa sentimentos de ressentimento e mágoa em relação à escola:

As professoras diziam à minha mãe que eu tinha “problemas”, que ela precisava me levar num médico, num psicólogo, porque não era normal esse meu comportamento, de querer estar só no meio das meninas e brincar só com meninas. Mas esse meu comportamento incomodava somente às professoras, pois nem as meninas e nem os meninos se incomodavam com a minha presença só nos grupos de meninas. E a mim incomodava menos ainda, porque era nesse grupo que eu me sentia bem. Uma vez cheguei a apanhar da minha mãe devido a essa situação e fui proibida de me aproximar das meninas. Então, obedeci e me isolei, pois se eu não podia falar com as meninas, com os meninos é que eu não ia falar. Aí eu ficava na sala de aula nos intervalos. E isso me deixa triste, pois nenhuma professora chamou minha mãe para relatar que eu estava, agora sim, com problemas, pois não tinha mais contato com as amigas e passava os intervalos isolada dentro da sala de aula. (Carla Amaral, E)

A narrativa de Thaís evidencia uma lembrança de apoio em relação à sua experiência transexual na escola. Ela relata que uma única vez se sentiu amparada na escola por uma professora-pedagoga. No entanto, segundo ela, essa relação foi pontual no seu processo de escolarização.

Na sétima série, tinha uma orientadora no colégio e ela viu minha situação. Eu cheguei a reclamar com ela que não dava mais e ela conseguiu que eu fosse ao banheiro dos professores, mas foi só na sétima porque no outro ano ela saiu da escola e daí voltou tudo ao “normal”. O segundo grau eu fui fazer em outro colégio e tive que passar por tudo de novo. (Thaís Prada, E)

¹⁷⁸ Uma análise a esse respeito foi realizada na terceira parte dessa dissertação.

Nessa narrativa de Thaís é importante notar também uma espécie de banalização das situações de constrangimento, humilhação e violência, pois, voltar ao “normal” significa estar submetida a essas práticas na escola. Entre as participantes do grupo de discussão, apenas Jennifer relata se lembrar de ter estabelecido uma relação com um professor, segundo ela, de afeto e carinho que se prolongou por dois anos. Ela lembra:

Tinha só um professor que quando eu comecei a tomar hormônio, tarde já, com quinze anos, ele passou pela minha carteira um dia e colocou a mão no meu pescoço perguntando se eu estava bem. Daí em diante ficamos juntos. E a gente saiu por dois anos. (Jennifer, GD)

A costura coletiva das memórias das outras participantes é feita no território do silenciamento. Elas afirmaram se lembrar de terem tido uma relação nem afetuosa nem difícil com suas/seus professoras/es e com as/os funcionárias/os da escola. Joyce relata: “[a] relação com os professores era mecânica. Eles mandavam e a gente fazia, porque tinha que passar de ano. Ninguém se aproximava muito. A gente se isolava. Era o patinho feio” (GD).

Importa pensar por que as memórias sobre o relacionamento com professoras/es e funcionárias/os da escola invisibilizam as/os profissionais da educação. Isso se evidencia nas narrativas da maioria dos sujeitos que dizem não se lembrar de ter tido uma relação próxima com suas/seus professoras/es. Poder-se-ia pensar no apagamento dessas memórias.

4.1.2.5 Cena cinco: A relação com a instituição

As narrativas sobre a instituição escolar explicitam sentimentos de desamparo, evidenciando um sentimento de não pertencimento a esse espaço institucional. A montagem das memórias que importam para elas/e parece estabelecer uma relação causal entre a sua experiência e as situações vexatórias, promovidas pela própria instituição. Para André Lucas:

Eu penso que eu fui hostilizado e humilhado, tanto na escola como na universidade, porque eu era diferente, por eu estar fora das normas de gênero, porque a sociedade é dicotômica. É sempre aquela maldita idéia maniqueísta de bem e mal. Então, a norma é o

bem e fora da norma é o mal. Então, se você está fora da norma, a sociedade te lê como o mal. Então, portanto, se você é o mal a sociedade pode te hostilizar pode fazer o que quiser com você. Acho que uma explicação é essa. (André Lucas Guerreiro, E)

Entretanto, outras construções narrativas, como uma do mesmo André Lucas, explicitam a escola como uma instituição importante, de alguma forma, na sua experiência:

Até o reconhecimento, porque eu fui diversas vezes o melhor aluno da escola. Então tinha aquela coisa de hastear a bandeira e isso te dá certo *status*. Então isso era legal, porque eu sempre me defini como uma pessoa muito carente. Porque para mim sempre foi muito difícil conseguir carinho. Então, quando você tem certa admiração, mesmo que comprada, mesmo que engolida, “goela abaixo das pessoas”, para quem está muito carente, é legal. As lembranças boas são nesse sentido. (André Lucas Guerreiro, E)

Nessa narrativa de André Lucas aparece tanto o mérito acadêmico quanto as negociações. Maitê narra que estabeleceu uma relação utilitarista com a escola. Segundo ela, como o ensino praticado na escola em que ela estudava era confessional católico, ela sentia que estava pecando sempre. Assim, resolveu ignorar o que era discutido pela escola em relação às experiências fora da norma heterossexual, transformando a escola em um meio para alcançar um fim.

Escola para mim sempre foi um caminho para chegar num fim, entende? Era bem seco assim, não tinha nada de segunda família, não tinha nada de nada, não tinha nenhum vínculo afetivo com a escola. Era um caminho que eu tinha que trilhar para chegar no fim que eu queria, da melhor maneira possível, mesmo com todas essas impossibilidades. A escola nunca teve um vínculo do tipo lugar de saber e nada disso... (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Tháís, ao montar suas memórias sobre a instituição escolar, pensa, silencia, e acaba por reconhecer a instituição escolar como promotora do preconceito e da discriminação, juntamente com outras instituições da sociedade. Segundo ela, as/os transexuais e as travestis são os sujeitos que mais sofrem na escola, por influência dos ensinamentos religiosos presentes na estrutura escolar¹⁷⁹. Nesse sentido, relata:

¹⁷⁹ Os dogmas e doutrinas cristãs, em especial católicas e evangélicas, presentes nas escolas públicas de todo o país representam um elemento que contribui para a exclusão de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, assim como de praticantes das religiões de matriz africana, desse espaço. Por esse motivo, uma

Hoje a coisa já se modificou um pouco mais, embora não exista lei nenhuma que defenda a gente, não é verdade? Tem que criminalizar a homofobia, porque os negros têm, não é verdade? As mulheres têm a Lei Maria da Penha, por que a gente não pode ter? Essa raça de evangélicos que vive pegando no pé da gente achando que a gente é uma criatura que sei lá, subdesenvolvida, que não é desse mundo, que é filho do capeta, só isso que eles imaginam a respeito da gente. É complicado... E nós sofremos muito mais exposição do que os gays e do que as lésbicas na escola, por exemplo, não é verdade? Eu penso que a maioria das meninas, tanto de pensionato quanto de rua, sofrem o preconceito, não aguentam e saem do colégio. Porque tem travestis que não dá para conversar, sabe assim? Que são realmente ignorantes. E não é por falta de que elas não quisessem aprender, é porque meio que isso foi negado para elas, não é verdade? (Thaís Prada, E)

Embora a maioria das narrativas dos sujeitos da pesquisa expresse sentimentos que se aproximam dos expressos na fala de Thaís, importa considerar que as narrativas são desestabilizadas. Essa desestabilização se dá por meio daquelas que conseguem produzir algum significado para a instituição escolar em relação à experiência da transexualidade, como se pode perceber na segunda fala de André Lucas. Contudo, mesmo com as desestabilizações produzidas nas falas que ora tomam a instituição escolar como produtora da exclusão e do preconceito, ora atribuindo algum valor para a experiência escolar, as narrativas demonstram o descompasso entre a escola e a experiência da transexualidade.

4.1.2.6 Cena seis: As negociações necessárias

Na construção de suas narrativas, Maitê, André Lucas, Dorothea e Thaís expressaram as negociações que realizavam no período em que estavam inseridas/o na escola. Maitê narra:

Teve as chacotas, desde cedo, o que me dificultou muito o contato com os outros na escola. Então, sempre foi muito difícil, porque me

das pautas do movimento LGBT consiste em lutar pelo cumprimento da Constituição Federativa do Brasil de 1988, que institui a laicidade do Estado. Sobre isso, consultar: <<http://www.180graus.brasilportais.com.br/politica/remocao-de-simbolos-religiosos-dos-orgaos-publicos-gera-polemica-217702.html>>. Acesso em: 12/07/2010. Entretanto, na prática, no Estado do Paraná o texto da Constituição parece não funcionar, como pode ser observado nas falas de Andréia Cristina, sobre a escola estadual na qual são freiras que comandam, bem como nesta narrativa de Thaís. É importante destacar outros indicativos dessa afirmação como a existência de uma capela na própria Secretaria de Estado da Educação, onde várias/os funcionárias/os se reúnem em momento de expediente para “rezar o terço”. Além disso, salas de professoras/es e direção com crucifixos e outros símbolos religiosos católicos são comuns nas escolas estaduais do Paraná, bem como a realização de missas. Essas discussões poderiam transformar-se em outra dissertação. Entretanto, a intenção aqui foi a de registro, considerando o recorte da pesquisa.

chamaram uma vez de *mariquinha* no recreio e fizeram uma roda para mim e eu achei o máximo. Eu estava com cinco anos, terminando o pré e não sabia nem o que era. Depois que meu pai me explicou o que era eu fiquei muito triste, porque a partir desse momento, eu soube que as pessoas me tratavam como alguém diferente e isso me magoou muito. E era tanto de um lado quanto de outro [entre as meninas e os meninos]. Então eu ficava na linha do meio. E a partir desse momento eu comecei a minha vida escolar e no meu segundo ano eu percebi que quanto mais estudiosa eu fosse, mais eu teria alguma qualificação que faria com que as pessoas vissem uma coisa boa, onde as pessoas não viam qualificação nenhuma. Então, foi muito transparente, desde cedo, que eu tinha que ser a melhor da minha turma. Não porque eu queria ser, não porque estivesse dentro de mim, mas, porque seria um jeito de negociar uma posição que eu não tinha. Eu tinha sido colocada lá embaixo e esse era um jeito de negociar uma ascensão na escola. Comecei a ser a melhor da minha turma e as pessoas começaram a depender de mim. Querem cola? Querem copiar o que tem no meu caderno porque tem toda a matéria? Então vocês têm que me convidar para a festa. E comecei a negociar esse tipo de coisa na escola. Eu aprendi a ser super dissimulada com relação a isso. Não acho que seja uma qualidade também, mas foi uma defesa. Não é uma coisa que eu me orgulhe muito. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)¹⁸⁰

Para Dorothea, as estratégias de negociação tiveram um sentido diferente. Segundo ela, não havia negociação mas sim coação por parte das outras crianças.

Minhas lembranças do período escolar são que eu não me identificava nem com os meninos nem com as meninas e descontava estudando um monte e sendo a CDF da turma, sempre. E eu não negociava com as crianças. Eu me isolava mesmo. Mas era muito comum as pessoas me obrigarem, me forçarem a passar cola. Elas diziam para mim: “ou você me passa cola ou eu te espanco na saída”. Aí eu pensava: já que ele pediu com tanta educação, não é? Eu passava. Mas não era por amizade. Eu me isolava mesmo nos livros, nos cadernos e nos materiais. Meus amigos da sala de aula eram meus materiais, mesmo. (Dorothea Lavigne, E)

A esse respeito, André Lucas conta que:

Em contrapartida, assim também, eu encontrei na escola talvez o único espaço onde eu pudesse de alguma forma comprar o meu respeito justamente pela dedicação muito grande aos estudos. É realmente comprar o respeito. Hoje eu não sei se eu sou uma pessoa que gosta de estudar ou eu passei a gostar de estudar para poder ter

¹⁸⁰ Essa cena da escola, em que as crianças chamam Maitê de *mariquinha* foi também narrada por ela no documentário Ser Mulher, ao qual me referi na Parte 3 dessa dissertação.

boas notas e poder aliviar um pouco o preconceito assim, eu não sei definir. (André Lucas Guerreiro, E)

Sobre as negociações que estabeleceu na escola, Thaís conta:

O segundo grau foi muito barra pesada por causa do preconceito, porque você está mais sexuada, chegamos transexualizadas no colégio... Porque até então a gente ia levando, tranquilinha, na “maciota”. Eu sempre fui uma aluna inteligente e às vezes tinha alguns alunos que não gostavam de mim, então eu conquistava e colocava o nominho deles no trabalho para evitar que eles pegassem tanto no meu pé, tá entendendo? (Thaís Prada, E)

Embora de maneira diferente Luisa e Josiane, participantes do grupo de discussão, também constroem essas narrativas comuns. Essas narrativas também expressam memórias do trauma e foram articuladas pelos sujeitos como uma forma de barganhar a sua presença na escola. Com efeito, essa presença perturba porque desloca a inteligibilidade dos gêneros e desarticula os pensamentos binários entre o que se constituiu historicamente como feminino e masculino.

4.1.2.7 Cena sete: O abandono da escola

Ao pensar as costuras das memórias como narrativas traumáticas, neste momento, importa analisar as narrativas em relação ao distanciamento da instituição escolar. O primeiro posicionamento diz respeito à percepção do sujeito em relação ao seu afastamento da instituição por preconceito e discriminação. Em relação ao grupo, dentre as dez participantes, Bruna, Joyce e Christiani dizem terem sido expulsas da escola por essa razão. André Lucas narra processos excludentes, articulados na universidade, que colaboraram para que não frequentasse as aulas, o que para ele de alguma forma significou uma desistência parcial do curso.

Fiz a minha transição na UFPR. Entrei como lésbica em 2007 e, em meados de 2008, já era o André. Não deixei de estudar formalmente, mas quando eu não tinha minimamente meu nome social respeitado, eu não frequentava as aulas porque era muito sofrimento. Então, dá para dizer que eu desisti também, não é? Porque eu realmente não fiz. Eu fazia somente as matérias com os professores que me aceitavam plenamente assim... Eu fazia uma ou outra matéria com os professores que haviam compreendido de alguma forma a minha situação e me apoiado. (André Lucas Guerreiro, E)

Já Andréia Cristina, Thaís, Rafaelly, Sabrina e Carla produzem uma narrativa comum articulando a expulsão da escola à prostituição como destino. Além disso, segundo elas, as transexuais que possuem graduação ou uma profissão diferenciada formaram-se antes da transformação. Nesse sentido, Thaís afirma:

Eu acho que do meu ponto de vista, a prostituição nos é imposta porque não dão para a gente o direito de estudar e nos tornarmos profissionais de outra área. Porque é muito difícil você conhecer alguma transexual que não esteja na prostituição, que esteja atuando em outra área assim, que seja formada em medicina, que seja formada em uma outra coisa assim sabe? Uma coisa que dê para ela o *status quo*. Uma transexual advogada... Ah, existe, existe sim. Mas eu penso que durante um bom tempo da vida delas elas já se especializaram nisso, se mantém e depois que elas estão formadas é que elas se transformam. (Thaís Prada, E)

Outro deslocamento se dá em relação às narrativas que os sujeitos constroem no sentido de negar o abandono da escola por preconceito. Entretanto, como as falas se articulam por meio dos atos performativos da memória, pode-se perceber a contradição, muitas vezes, em um mesmo depoimento. Assim, Maitê relata: “[e]u não larguei a escola em momento nenhum...”. (Maitê Schneider, E). Contudo, na sua trajetória escolar se percebe descontinuidades a partir do término do Ensino Médio. Segundo ela, chegou a pensar que por estar tomando muitos hormônios estaria com um problema neurológico, pois queria cursar Odontologia e não passava nos vestibulares. Passou no vestibular do curso de Direito e cursou por cinco períodos, mesmo não gostando.

Aí eu peguei uma turma super boa, super gostei e fiquei lá 5 períodos, mesmo não querendo, detestando Direito. Eu nunca gostei porque é uma área super formal, que não tem nada a ver comigo. Mas, por conta da minha turma e porque estava naquela base, no início eu acabei indo. Mas no 5º período começaram as práticas. Com isso as exigências também vieram, visitar presídio e ter que os rapazes usarem terno e gravata e as mulheres sempre de “terninho” e eu não queria isso para mim. Eu falei assim: “olha, não é o que eu quero”. E tranquei. Fiz vestibular, passei em Letras na Federal. Fiz um ano de Letras, Português – Alemão e falei: ai, também não é isso que eu quero. Tranquei e comecei a trabalhar, com a militância, nessa época. O site começou em 1997 e começaram todas essas coisas na minha vida, que tomou outro sentido e eu não terminei a faculdade. Eu estava com 25 anos na época. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Dorothea (E), assim como Cléo (GD), relata que não abandonou a escola por preconceito e discriminação, mas sim por dificuldades financeiras. Nesse sentido, Dorothea afirma:

Eu fiquei na escola direto até terminar o 2º grau, que foi em 1999. Aí eu parei de estudar até 2005 porque eu precisava trabalhar. Eu precisava de dinheiro. Nunca parei por preconceito. Nesse ínterim comecei a me enxergar como trans, porque até então eu não senti tanto o preconceito porque eu não me enxergava. Algumas pessoas enxergavam alguma coisa diferente mas eu não me enxergava. (Dorothea Lavigne, E)

A narrativa de Carla evidencia um posicionamento singular em que a transformação foi priorizada em detrimento da formação e dos estudos, isto é, para Carla foi mais importante transformar o corpo e construir sua identidade feminina do que a formação escolar. Ela narra que desistiu várias vezes de estudar, reprovou e até faltou aulas para fazer leituras sobre transexualidade. Faltava às aulas também devido ao preconceito e à discriminação que sofria e, então, quando precisava fazer as provas, não alcançava a nota mínima exigida. Para ela:

Isso, somado às lembranças do que passei na escola, fui adiando o retorno à escola e relutando. Eu via minha evolução como pessoa e como mulher e pensava: como eu vou voltar para escola? A escola não vai me aceitar. As pessoas vão me odiar. Elas vão me chicotear. E eu não abro mão de ser o que eu sou por causa da escola. E aí, tem aquela fala de que quem não aprende na escola aprende com a vida. Eu fui tentar aprender com a vida, fazer o quê? Se na escola eu não consigo, pensei. E passaram-se 20 anos. (Carla Amaral, E)

A análise das narrativas, tanto das entrevistas como do grupo de discussão, suscitou uma reflexão sobre o abandono da escola por preconceito e discriminação. Essa análise sugere que essa relação não pode ser tomada como causal. Importa considerar os diversos elementos que articulam esse afastamento da instituição. Assim, o abandono da escola por preconceito e discriminação constitui-se em uma possibilidade muito evidente, tendo em vista a interferência que essas situações produziram no rendimento escolar desses sujeitos. Outras experiências expressas, como a resistência ao processo de escolarização também apareceram. Importa considerar também que, na análise dessas narrativas, a idade em que transexuais e travestis empreenderam a transformação de seus corpos e identidades ocupa um

lugar central, assim como os procedimentos adotados e os efeitos produzidos. Talvez seja produtivo pensar que não são transexuais e travestis que abandonam a escola, mas a escola é que as/os abandonam.

4.1.2.8 Cena oito: Retornar à escola

As narrativas sobre o retorno à escola também são múltiplas e singulares. A maioria das participantes do grupo de discussão construiu uma narrativa comum em que expressaram não pretenderem retornar à escola¹⁸¹.

Entretanto, Sabrina deseja fazer graduação em Moda, Leandra pretende fazer Serviço Social, Cléo deseja retomar a graduação em Design, Rafaelly pretende cursar Psicologia, Thaís espera conseguir cursar Letras e Carla pretende voltar à escola apenas depois da cirurgia de transgenitalização.

Christiani voltou a estudar esse ano. Está cursando a sétima série do Ensino Fundamental a distância, assim como Perla. Christiani relata que está adorando, mas preferia cursar o ensino regular. Diz que só não está no ensino regular porque nessa escola a oferta de vagas é para o período da manhã e como ela trabalha na prostituição, à noite, não pode estudar de manhã. Sobre a educação a distância também foi criada uma narrativa coletiva no grupo de discussão. Para o grupo, essa modalidade facilita a formação escolar dos sujeitos travestis e transexuais por evitar situações constrangedoras como a ato da chamada, por exemplo. Andréia Cristina está cursando Pedagogia a distância e relata que o seu retorno à escola foi tranquilo.

André Lucas, Dorothea e Maitê estão em cursos de graduação presencial. Entretanto, cada sujeito elaborou uma narrativa diferente em relação ao seu retorno à escola. Dorothea relata que fez o vestibular para o curso de História por dois motivos: primeiro como uma estratégia para se transformar, em razão da expectativa sobre uma ausência do preconceito e da discriminação na universidade, e depois por entender que como universitária poderia obter um emprego com uma remuneração melhor. Segundo Dorothea:

¹⁸¹ O grupo de discussão considerou importante a participação nesta pesquisa, para que, de alguma forma, a questão do preconceito e da discriminação em relação à transexualidade e à travestilidade nas escolas seja discutida e assim ajude as novas gerações de travestis e transexuais no enfrentamento do preconceito e da discriminação nesses espaços.

Aí percebi que precisava voltar a estudar e resolvi fazer uma graduação. Mas, assim, entrar para a Universidade, além de eu perceber que eu precisava voltar a estudar, que eu sentia falta disso, foi uma espécie de estratégia. Eu já havia começado a transformação. Então eu vi a possibilidade de arrumar um emprego no meio acadêmico, onde você teoricamente sofreria menos discriminação. (Dorothea Lavigne, E)

Em relação a esse tema, Dorothea afirma:

Mas, na verdade eu senti que o preconceito é igual. A questão é que na Universidade o pessoal tenta ser politicamente correto. Então, assim, a gente percebe que as pessoas não querem nem debater o assunto, têm um preconceito velado, mas pelo menos não batem. Eu me sinto menos agredida na Universidade. (Dorothea Lavigne, E)

Maitê voltou a estudar no ano de 2009, está cursando Artes Cênicas e relata que o seu retorno à universidade foi tranquilo, mesmo com alguns receios porque, segundo ela:

Agora eu senti a importância de fazer uma faculdade para mim mesma, porque eu sei o que eu quero fazer, que é atuar. Eu já estou atuando. Fiz vestibular e passei no ano passado e voltei a estudar, agora com trinta e poucos anos. Mas aí eu falei: “é uma coisa que eu vou ter que ter de segunda a sábado na minha vida, então, eu vou ter que abrir mão de uma vida que eu tinha, vida boa... para entrar nesse roteiro escolar”. Porque é diferente, quando você acabou de sair do Ensino Médio você está naquele pique. Então, eu não tinha o pique, eu não acompanhava eles. Mudou muito a faculdade. Na minha época não tinha tantos seminários, encontros. Então, eu falei: “nossa, eu não vou dar conta, não vou dar conta”. E passou o primeiro ano, daí eu falei: “estou no segundo...” (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

Já a experiência acadêmica de André Lucas, desde 2008, tem sido difícil, segundo ele, em razão do preconceito e discriminação que vem enfrentando na universidade.

Avaliando e fazendo um contraponto assim até com a minha vida... Hoje que eu já caminho para a senilidade... Hoje que eu supostamente já teria muito mais maturidade, assim. Hoje, eu já penso em desistir e é uma idéia fixa, porque é muito difícil... Imagino que mais jovem se eu tivesse começado a transição eu provavelmente não concluiria a fase em que eu estivesse. É complicado. Eu tentei fazer o caminho mais curto. Mas nunca funcionou. Logo no início eu tentei falar com o coordenador de curso

que disse que poderia falar com os professores, mas que cabia a eles a decisão. Nunca falou, porque eu sempre tive que falar um a um. Então, assim foi uma série de constrangimentos mesmo. Ter que ir sempre na primeira aula e esperar o professor ficar sozinho. Ter que conversar, explicar. Ter que me expor. Isso gerava uma série de sofrimentos. (André Lucas Guerreiro, E)

A costura das memórias de André Lucas articula sentimentos de sofrimento e dor. Assim, ele relata que tinha a intenção de estar na universidade como um estudante apenas, sem questionamentos ou constrangimentos sobre a sua transexualidade. Para ele:

A idéia é que eu pudesse, na UFPR, ter uma identidade estudantil. Afinal, eu entrei lá para estudar e me formar e não para ser um homem transexual. Não que eu possa desconectar, mas lá a função da minha estada era de ser um estudante e um estudante simplesmente responde à chamada. Um estudante não tem que ficar se preocupando, porque até hoje assim: toda vez que vai ter uma chamada eu começo a tremer, eu suou muito, eu fico com medo, é sempre uma angústia muito grande. Então, eu queria essa invisibilidade para que se eu optasse em falar, fosse uma opção e não uma obrigação. E não foi isso. Então, a invisibilidade era nesse sentido. (André Lucas Guerreiro, E)

A partir dessa multiplicidade de narrativas e de construções das memórias de travestis e transexuais sobre o retorno à escola, percebe-se como cada sujeito desenvolve suas estratégias nesse espaço de exclusão específico que é a escola, seja a escola básica ou a universidade. Pode-se pensar sobre a singularidade das narrativas, até mesmo como a educação não é a prioridade na vida de algumas das participantes da pesquisa. Para outras/o, como a educação se tornou uma prioridade em relação aos processos de construção da identidade e sobrevivência. Importa perceber, também nas narrativas, a forma como a escola demonstra a necessidade de controlar a sexualidade e o corpo das/os estudantes, demonstrando àquelas/es que fabricaram seus corpos e identidades fora da norma heterossexual que seus corpos e identidades não são bem vindos nessa instituição.

4.1.3 Terceiro Ato: A profissionalização

Nesse momento interessa uma discussão sobre a relação causal, estabelecida pelas narrativas, entre a baixa escolaridade de travestis e transexuais e a prostituição, e esta como a única possibilidade de sobrevivência para mulheres travestis e transexuais¹⁸².

Maitê, André Lucas e Luisa narraram de forma semelhante suas experiências, produzindo uma narrativa em que afirmam nunca terem feito “programas”. Entretanto, cada uma/um, com base na experiência de amigas, consideram que essa relação causal efetiva-se. Nesse sentido Luisa afirmou:

Eu nunca fiz programas porque eu não tenho vocação para isso. Acho que eu morreria de fome... Mas o que a gente observa pelo que ouve de relatos e pesquisas é que, sem generalizar, a maioria absoluta das travestis e transexuais do Brasil afora que estão na prostituição não possuem uma formação educacional porque foi vítima de preconceito na escola e não aguentaram a pressão. E essa relação é tão naturalizada, principalmente entre travestis e prostituição, que as meninas mais jovens, mesmo tendo um pouco de escolaridade, desejam fazer programas como uma afirmação da identidade travesti. (Luisa, GD)

Para Maitê, as travestis e transexuais que deixaram de estudar por constituírem-se em vítimas do preconceito, da discriminação e da violência na escola, acabam se inserindo na prostituição pela falta de opção de trabalho em outro campo. Isso se dá por não possuírem formação adequada. Maitê afirmou ainda que acredita que elas apagam essa possibilidade das suas vidas e que dificilmente retomam os estudos:

As outras que eu conheço têm pouca formação assim, primeiro grau, no máximo segundo, muito sofridamente, assim, que fez depois, que foi fazer Ensino a Distância... Mas a maioria que entra [na prostituição] não tem mesmo [formação] e não sente importância em ter, assim, porque elas meio que deletam isso, porque foi onde você foi trucidada, massacrada. Então, você tenta apagar isso. (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E)

¹⁸² Sobre a inserção de homens transexuais na prostituição, Andréia Cristina relatou: “Quando trabalhei na rua, como prostituta, conheci alguns que atuam nesse ramo profissional. Mas, como a prostituição é um comércio mais ligado ao mundo feminino, eles não gostam muito de falar sobre isso. Os que eu conheço não falaria com você sobre isso. A maioria procura trabalhos bem pesados e masculinos” (Andréia Cristina, E).

Rafaelly, Carla, Andréia Cristina, Dorothea, Sabrina e Jennifer reafirmam essa narrativa, importando considerar que de uma forma ou de outra, todas elas já atuaram como profissionais do sexo. Vale considerar que o referencial dessas narrativas desloca-se e o ato performativo das memórias evidencia-se na medida em que são sujeitos que já atuaram na prostituição construindo narrativas semelhantes às de quem diz não ter atuado. Dessa forma, para Sabrina¹⁸³:

A maioria das meninas que trabalham na rua não teve oportunidade de estudar. Tem umas que se transformaram muito cedo e a família e a escola expulsaram. Outras se envolveram com drogas e precisam sustentar o vício. Outras a família expulsou muito cedo. É difícil você conhecer uma trans que tenha baixa escolaridade atuando em outras profissões que não a prostituição. Mas é uma profissão como qualquer outra. É trabalho e elas ficam expostas a todo tipo de violência também. (Sabrina, GD)

Leandra e Thaís costumam suas narrativas de forma longa e detalhada, nesse mesmo sentido. Thaís conta que há dez anos trabalha como prostituta, em um ponto de prostituição de rua, próximo a uma rodovia, em um bairro afastado de Curitiba. A esse respeito ela narra:

Eu comecei com 17 anos na rua. Eu acredito que ninguém vai porque gosta, porque o “submundo” da prostituição é duro. Eu entrei na prostituição por conta da sociedade que é hipócrita. Eles usam do serviço da gente, mas, pergunta se alguém dá um emprego para a gente? E também por causa de lucros, não é? Somando o que a gente ganha no mês, a gente ganha mais ou menos R\$ 2.000,00, R\$ 2.500,00. Qual outra profissão que ia pagar para a gente isso, se a gente ainda não tem uma formação? Porque não tem nada, além disso. E vai procurar um curso, vai procurar qualquer coisa, a gente passa preconceito. Se eu pudesse ter tido uma formação eu acredito que teria outras escolhas, apesar de que quem trabalha como professor ganha mau, não é? Não ganha muito bem. Mas, seria outra opção, pelo menos. (Thaís Prada, E)

Assim, Thaís agrega à costura da narrativa comum da relação causal a lucratividade da prostituição. Importa considerar também que Thaís, atualmente, reside em uma casa alugada em parceria com três amigas e não paga “pedágio”¹⁸⁴,

¹⁸³ Sabrina trabalha no movimento social fazendo abordagem nos pontos de prostituição de Curitiba com o intuito de distribuir preservativos masculinos para o enfrentamento da epidemia de HIV/Aids entre essa população, isto é, o movimento social atuando em uma política pública de saúde.

¹⁸⁴ A expressão “pedágio” se refere aos valores cobrados pelas cafetinas das travestis e transexuais que moram em suas casas e trabalham em seus pontos de prostituição, conforme explorado na Parte 1 dessa dissertação, na narrativa que esboça traços da vida de Thaís.

nem do ponto onde trabalha, nem para dormir, isto é, ela não reside em casa de cafetina. E segue, contando que muitas vezes o seu trabalho pode ser prazeroso, embora considere que é preciso fazer muitos programas por noite para garantir a renda. Nesse sentido, ela afirma:

Mas, às vezes, trabalhar com sexo é prazeroso. Quem não gosta de fazer sexo, não é mesmo? Mas eu levo de 3 a 4 meses para gozar porque eu tomo muito hormônio e procuro não gozar para não aumentar o nível de testosterona no meu organismo. Às vezes eu fico louquinha da cabeça nesses 3 meses, mas eu não gozo e procuro sempre estar colocando estrogênio no meu corpo. E eu acredito que para gozar, eles deviam pagar um pouco mais, então eles não querem pagar e daí eu não gozo. O programa completo nós cobramos R\$ 30,00 no carro e R\$ 50,00 no motel. No motel, hotel é geralmente mais longe, então é mais caro. Completo é o sexo oral, o sexo anal e às vezes tem alguns homens que querem que a gente exerça nosso lado masculino, aí eu cobro um pouquinho mais, porque eu acredito que tem que ser mais caro, não é verdade? É um papel que a gente está exercendo ali que não é o nosso. É pouquíssimo, mas se cobrar mais eu não tenho clientela. Porque é difícil, é difícil arrumar clientes que paguem R\$ 50,00, R\$ 100,00 no motel. Tem, às vezes aparece. Só que eles custam a aparecer, tá entendendo? Tem clientes que são viciados e vem toda a semana. Então, cobrando só o “trintinha” deles você sabe que eles voltam na outra semana. Em média, quando a noite está boa, a gente faz de 10 a 12 programas por noite, porque a gente sai num “modelito” mesmo de arrasar, sabe? (Thaís Prada, E)

Essa narrativa de Thaís traz vários elementos importantes, como a preocupação em evitar que a testosterona circule pelo organismo para, assim, afastar-se da indesejável masculinidade, mesmo que para isso precise comprometer seu prazer. Além disso, é importante notar que quando solicitada, Thaís utiliza seu pênis para manter relações sexuais, penetrando seus clientes, embora acredite que essa não deve ser a ordem “natural” das coisas¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Outro elemento interessante dessa narrativa de Thaís foi o baixo valor cobrado para os programas. Esse valor foi confirmado por Andréia Cristina e também pelo grupo de discussão, como valor vigente também em Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Importa compreender que na construção de uma narrativa coletiva, segundo elas, isso se deve “à prostituição da prostituição, pois em geral as meninas que se envolvem com drogas baixam o preço e saem até por R\$ 5,00 ou R\$ 10,00, o que equivale a uma pedra de *crack*. Assim, fica difícil subir o preço, pois haveria perda de clientes. Se você não faz, mil outras fazem por R\$ 30,00.” (Thaís Prada, E) (GD). Além disso, é importante notar também na narrativa de Thaís que a vaidade ocupa lugar central na produção de si para a prostituição. É importante perceber que a vaidade não é exclusiva das produções de si entre travestis e transexuais. Mas no interior desse grupo ela parece ser um elemento que institui posições de sujeito. Jennifer, por exemplo, ao se arrumar para sair na cidade de Rio do Sul, cortou os pelos do rosto com a lâmina de barbear e colocou um pedacinho de papel higiênico para estancar o sangue. Veio até o grupo que estava em frente ao Hotel para se despedir, pois estava se dirigindo até o baile. Ao se afastar deste grupo foi escrutinada e julgada devido à sua ineficiente produção de si no gênero identificado. Muitas falas foram geradas pelo grupo sobre a performance de Jennifer, como por exemplo: “[n]ossa, essa aí [Jennifer] não tem muita prática em se produzir,

A narrativa construída por Josiane¹⁸⁶ desloca a prostituição como destino e a articula à lucratividade como uma opção e ao orgulho em ser “profissional do sexo”. Josiane conta que atende como garota de programa há três anos em Curitiba. Ela coloca anúncios na internet e recebe seus clientes em casa. Assim, para ela:

Espera um pouco aí gente. Não gosto desse discurso de que seja só esse caminho, ou só porque não estudou. Eu não acredito nisso. Quando você entra na prostituição é porque você quer e também porque financeiramente te dá um retorno melhor. Porque eu, por exemplo, larguei um trabalho de *chef* de cozinha, mas o meu salário não era de *chef* de cozinha. Então, eu trabalhei em restaurantes que o cardápio não era arroz, feijão, bife e batata-frita. Eram pratos sofisticados. E eu aprendi a fazer e fazia tudo isso. Mas, o meu salário não compensava porque o cara que estava lá ganhava muito mais do que eu. Eu não ganhava. E, assim, não sou coitadinha por fazer programa. Não sou mesmo. Chegou uma hora que eu cansei. Eu não conseguia pagar um aluguel direito, eu não conseguia me vestir direito, eu não conseguia comprar as minhas coisas para me sentir bonita, então, eu peguei esse caminho. Toda a profissão tem um lado bom e um ruim. Só que eu procuro fazer daquilo que eu faço o melhor. Então eu sou profissional do sexo, mas eu procuro ter ética no que eu faço. (Josiane, GD)

Além desse deslocamento, Josiane relata que antes mantinha relações sexuais sem cobrar por isso e tinha dificuldades financeiras. Hoje, mantém relações sexuais e ainda paga as suas contas. Conta ainda que se sente valorizada ao trabalhar nessa profissão. Nesse sentido:

O carinho de um cliente é melhor do que o que você vai ter ali na esquina, na “baladinha”, que te pegou, te encostou no paredão, te comeu e foi embora. Aquele homem que vem e te paga para você ser você. O cliente te trata bem. Você vive um momento ali com aquela pessoa em que você se sente “gente”. Ele te dá um presente. Agora fala com aqueles ogros lá da internet para você ver, nas salas de bate papo. Eles não sabem nem dizer para você: “vamos para um motel, vamos para um barzinho?” Eles já perguntam: “você tem local?” E aí, além de você ter que dar para eles, você ainda tem que

pois nem de longe parece uma ‘Amapô’”. A expressão *amapô* é utilizada como sinônimo de ‘mulher feminina’. A expressão “bem garota” também é utilizada nesse sentido. Poder-se-ia pensar em que medida esses padrões de feminilidade são utilizados nessa hierarquização de performances de gênero, entre esses sujeitos, produzindo também um aprisionamento dos corpos e identidades em posicionamentos fixos. Esses posicionamentos podem conferir sentido aos corpos e, em um grupo de corpos e performances que valem menos se criam outros que valem menos ainda.

¹⁸⁶ Bruna e Joyce, travestis, e Jennifer e Cristhiani, transexuais, concordaram com a fala de Josiane. É importante registrar que Bruna parou de estudar no Ensino Fundamental e Joyce possui o Ensino Fundamental completo. Jennifer concluiu o Ensino Médio e formou-se em um curso técnico de enfermagem, mas não atua nessa profissão. E não vê o menor problema em fazer programas de vez em quando, afinal, para ela: “[a] gente se diverte e ainda ganha para isso” (Jennifer, GD). Cristhiani não terminou o Ensino Fundamental ainda, mas está estudando e se formou em um curso de cabeleireira, embora nunca tenha atuado nessa profissão.

dar cama, banho. Eu vou ser bem sincera: nos homens que me procuram como acompanhante, porque eu gosto dessa palavra, *acompanhante*, eu sinto muito mais carinho, muito mais afeto quando estou com esses homens. É meio irônico isso, porque na rua os homens te classificam, porque na rua, eles te veem daquele jeito... (Josiane, GD)

Em relação à forma do programa, Josiane conta que há uma escala que estrutura os ganhos na prostituição. Assim, para ela:

Da rua para um anúncio de jornal você subiu um degrau, daí para um anúncio no site, você é alto nível. E aí um homem que te vê nesse site vai te levar nos melhores motéis. Por exemplo, os melhores motéis que eu já fui, eu fui com os meus clientes. Então, de tomar banho de hidro, piscina, champanhe, de eu pedir um vinho, ser bem tratada, assim. E eu adoro. E isso é tão gostoso. (Josiane, GD)

Nesse contexto, evidenciam-se tensões, entre as narrativas: aquelas que apontam uma relação de causa e consequência entre a baixa escolaridade de travestis e transexuais e a prostituição produzidas por sujeitos que dizem nunca ter atuado nessa profissão; as narrativas de prostitutas que apresentam um sentido de prazer para sua atuação no campo da prostituição, mas ainda a relacionam de certa forma com uma vitimização; e as narrativas de acompanhantes que dizem fazer programas por opção e prazer¹⁸⁷.

Assim, pode-se pensar que a cada narrativa performaticamente costurada, os sujeitos articulam as lembranças e os esquecimentos a partir de um referencial. Analisam para quem e com que finalidade estão narrando e oferecem a narrativa do que elas/es consideram importante. Importa perceber que essas disputas de poder no território das memórias criam sentidos para as narrativas, tanto sobre o que foi dito quanto sobre àquilo que não se ousou mencionar. Nesse sentido, as generalizações ou a transformação dessas narrativas em “a narrativa” de travestis e

¹⁸⁷ Andréia Cristina também sente prazer em realizar programas. Nesse sentido, afirmou: “[e]u vivendo como mulher, posso ganhar como garota de programa que para mim está 10. É mais importante eu ser mulher e viver como mulher do que eu aceitar pressões sociais para ser uma coisa que eu não sou. E isso na transexual geralmente é muito forte. Porque não é uma vaidade ou uma escolha, ela tem que ser o que ela é, senão ela não tem uma vida plena. Acaba, sei lá, entrando em depressão mais facilmente. É mais fácil ela estar vivendo como mulher e passando as dificuldades da vida, do que estar vivendo como homem, ter suas facilidades e não estar vivendo o que ela é mesmo assim. Eu gostava de trabalhar na rua. Eu tenho um lado talvez fetichista assim, é uma parte minha, mas isso é de cada uma, eu tenho amigas que detestam. Eu tinha tesão, acho muito sensual, é uma parte minha. Mas é uma opção minha no momento, porque daí agora eu tenho meu emprego... Mas sempre na rua quando eu trabalhei eu gostava, assim, eu ia até com tesão fazer programa, eu tinha esse lado meu interior com relação a isso...” (Andréia Cristina Schuz, E)

transexuais sobre a baixa escolaridade e a prostituição se tornam problemáticas, uma vez que produzem posições de sujeitos.

Dessa forma, poder-se-ia pensar também nas narrativas traumáticas, tanto de transexuais quanto de travestis como falas articuladas por atos performativos das memórias e da linguagem. Esses atos se apresentam em meio a lembranças, esquecimentos e silenciamentos, sobre as histórias de vida desses sujeitos. Nesse sentido, como afirmou Maitê em uma das entrevistas: “[e]ntão, você nunca sabe até que ponto as histórias vão, é muito mais profundo do que simplesmente, uma resposta” (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E).

Essa dissertação analisou os fragmentos dessas histórias sobre a experiência de fabricação da transexualidade e sua relação com as experiências escolares sem, no entanto, considerar essas experiências como construções padronizadas. Ao contrário, poder-se-ia pensar em experiências complexas, múltiplas e singulares, que apresentam variadas nuances e operam por meio da transformação caprichosa das identidades, dos corpos e das próprias memórias. Assim, tanto corpos, nomes, roupas, como as próprias memórias expressam a forma desses sujeitos de estar no mundo como mulheres e homem.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A diferença entre os sexos tem, felizmente, um sentido muito profundo. As roupas são meros símbolos de alguma coisa profundamente oculta. Foi uma transformação do próprio Orlando que lhe ditou a escolha das roupas de mulher e do sexo feminino. E talvez nisso ela estivesse expressando apenas um pouco mais abertamente do que é usual – a franqueza, na verdade, era a sua principal característica – algo que acontece a muita gente sem ser assim claramente expresso. Pois aqui de novo nos encontramos com um dilema. Embora diferentes, os sexos se confundem. Em cada ser humano ocorre uma vacilação entre um sexo e outro; e às vezes só as roupas conservam a aparência masculina ou feminina, quando, interiormente, o sexo está em completa oposição com o que se encontra à vista. Cada um sabe por experiência as confusões e complicações que disso resultam [...]
(WOOLF, 2008, p. 124-125).

E depois de tudo, o que fica? Penso que essas discussões por um bom tempo não estarão resolvidas, pois as experiências da transexualidade e da travestilidade implicam em desdobramentos complexos. Cartografar a complexidade dessas experiências nesse espaço? Talvez somente seja possível a partir de investimentos imaginativos e criativos. Este é o movimento ao qual me entreguei nessa dissertação.

Ao iniciar a pesquisa, algumas linhas sobre as minhas idéias preliminares foram traçadas, construindo um esboço ou um primeiro mapeamento do tema de pesquisa, além da aproximação com as/o entrevistadas/o. Fazer um inventário de tudo aquilo que me inquietava sobre essas formas de ser e existir como mulheres e homens no mundo constituiu-se na próxima etapa. De alguma forma, essas não eram questões novas na minha experiência profissional pois há doze anos atrás estes sujeitos começaram a fazer parte do meu cotidiano e da minha caminhada profissional¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Como professora de Ciências e Biologia da Rede Estadual do Ensino do Paraná, desde 1998, por várias vezes deparei-me com situações de exclusão em relação aos sujeitos em idade escolar que insistiam em transitar pela escola pública com seu “jeito diferente”. Um jeito de viver e de expressar sexualidades e gêneros diferentes dos padrões “normais” que, por sua vez incomodava a vida escolar e extrapolava os limites dos muros da escola perturbando também seu entorno. A primeira situação que eu acompanhei aconteceu na cidade de Palmas, no interior do Paraná. Para mais sobre esse município, acessar:

<http://www.cnm.org.br/dado_geral/mumain.asp?ildMun=100141249>. Acesso em: 12/07/2010. Márcio [nome fictício] foi meu aluno numa turma do Projeto Correção de Fluxo, no ano de 1998, em um colégio público estadual daquela cidade. Por usar unhas compridas e pintadas, cabelos longos, ser delicado no contato com colegas e professoras/es, utilizar um gestual e falas esperados para as meninas, além de gostar de fazer uso de

No processo de fabricação desta dissertação, surpreendi-me, frustrei-me, sorri e chorei, mais de uma vez. Talvez o desafio mais doloroso tenha sido produzir um afastamento entre pesquisadora e objeto, ou seja, entre a militância e a pesquisa, entre uma escrita engajada, o manifesto e a escrita acadêmica. Com essas dores aprendi e continuei aprendendo em todos os momentos da fabricação dessa pesquisa. Posso afirmar que não sou, nem de longe, a mesma pessoa que iniciou o mestrado em março de 2008. Aprendi o significado de tornar-se pesquisadora.

Como mulher, feminista, branca, lésbica, mãe, militante, professora, desloquei minhas expectativas e percebi que as correspondências entre aquilo que se pensa antes de iniciar uma pesquisa e o que foi obtido como resultado nem sempre são o que se espera. Aprendi, sobretudo, que existem outras possibilidades de me construir como militante.

Nesse processo de aprendizado ficou também a fabricação da pesquisadora, fabricada em sua performance¹⁸⁹ investigativa e atravessada por perguntas que questionam o movimento do fazer-se e, aqui nesse momento, do narrar-se. Assim, nestas últimas páginas identifico uma imensa vontade de retomar, reinventar, reescrever, entrevistar novamente, analisar outras perspectivas, realizar outras fabricações e outros processos. Atribuo essa vontade de pesquisar ao ato performativo de fabricar-me como pesquisadora. Construí-me pesquisadora com a investigação e no movimento da pesquisa, em meio a um amadurecimento que me fez mais ponderada e desconfiada.

acessórios e vestimenta “femininos”, Márcio foi vítima de violência, tanto por parte das/os colegas quanto por parte das/os professoras/es, direção e funcionárias/os da escola. Talvez a defasagem entre a idade e a série na qual Márcio se encontrava tenha sido determinada por tais situações de constrangimento. Ele contava com dezesseis anos e cursava as séries finais do Ensino Fundamental. Entretanto, tinha interrompido seus estudos na 5ª série e retornado depois para o programa de correção de fluxo, com vistas a recuperar a equivalência entre a idade e a série. Para mais sobre esse programa acessar:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1080/982>>. Acesso em: 12/07/2010. Naquela época, Márcio demonstrava um grande talento para criação de roupas e acessórios femininos. Conversávamos muito e eu tentava convencê-lo de que a escola pública era seu lugar, que ele pertencia sim àquele universo e que precisava superar as situações de preconceito para continuar seu processo de escolarização formal e garantir uma vida melhor. Márcio era um garoto de família pobre e eu me preocupava com o seu futuro. Nessa época, eu acreditava que a escola poderia modificar a sua vida. Entretanto, Márcio não suportou a violência e evadiu-se da escola. Deixou a cidade e foi para São Paulo. Atualmente, Malu [nome fictício] é a mais bela travesti da região de Palmas. Depois da fuga para a metrópole, ela retornou linda, “poderosa”, realizada e “toda feita”. Por meio da hormonioterapia, isto é, o procedimento de ingestão de hormônios femininos, o que lhe proporcionou o crescimento dos seios, o arredondamento e aumento dos quadris e a redução dos pêlos, Márcio se produziu em Malu. Os cabelos negros longos e ondulados, as roupas e acessórios elegantes, como sapatos de salto alto, meias de seda e roupas colantes fazem parte do seu cotidiano. Malu vem fabricando seu corpo continuamente para si e para os outros. Malu nunca foi à escola...

¹⁸⁹ O conceito de performance aqui utilizado é o mesmo desenvolvido na segunda parte dessa dissertação.

Conforme Elizabete Franco da Cruz (2009), procurei superar a dificuldade de transitar entre dois territórios – a academia e o movimento social. Percebi que são dois territórios distintos, cada um com suas especificidades, exigências, nuances e importâncias nos processos de questionamento e produção de conhecimento e de realidade. Entretanto, transitar e cruzar as fronteiras foi, desde o início, o incentivo para realizar essa investigação que, por sua vez, provocou um movimento produtivo nesses territórios. Para Cruz (2009, p. 156-157):

De todo modo, penso que este é um desafio, posto que transitar entre as fronteiras destes espaços nem sempre é uma escolha serena. Acredito ser possível ter identidade múltipla e circular com competência nesses territórios, observando que as cartas de cada jogo são diferenciadas. Portanto, para estar nessas fronteiras, há que se conhecer bem os espaços e suas exigências, até para quem sabe romper os binarismos e fazer uma prática acadêmica politicamente comprometida e uma militância fundamentada teoricamente, ou para dizer que teoria e política são dois lados da mesma moeda, duas faces do mesmo dado.

Sem pretender que a produção do saber acadêmico se faça militante ou que a militância se faça acadêmica, defini essa tensão como importante na medida em que os movimentos sociais são também pautados pela pesquisa acadêmica, assim como também a academia é muitas vezes pautada pelas questões dos movimentos sociais. Nesse movimento, importa refletir como essas relações se estabelecem¹⁹⁰.

Poder-se-ia pensar sobre a função social da/o intelectual. Michel Foucault (1979), em a *Microfísica do Poder*, desloca o fazer intelectual, antes definido como exterior à produção dos regimes de verdade e aos jogos de poder. Para Selvino José Assman e Nei Antonio Nunes (2007, p. 6), “[é] no interior da esfera política, sendo marcado e atravessado pelas relações de poder e saber, que Foucault situa o intelectual”.

Nessa perspectiva, cabe à/ao intelectual afastar-se de discursos que se pretendem universais e de uma suposta posição imparcial ou neutra, questionando os discursos legitimados como verdadeiros no meio científico. Da mesma forma, faz-se também necessário questionar as verdades produzidas no contexto social e político. Os saberes para os quais contribui e se vincula, as condições políticas às

¹⁹⁰ Nesta pesquisa, chamou-me a atenção quando cheguei à casa de Thaís (E), e ela chamou suas colegas dizendo: “podem vir, é uma pesquisa séria, não é palhaçada...”. Depois, Thaís explicou que muitas universidades fazem pesquisas com elas, entrevistam, querem saber tudo e, segundo ela, depois “te esquecem, te ignoram, podem até passar por você e não te reconhecerem. Então, para quê?” (Thaís, E).

quais se submete ou frente às quais exerce resistência e os posicionamentos morais assumidos compõem o universo dessas/es novas/os intelectuais, denominadas/os por Foucault (1993) de intelectuais específicas/os.

É importante considerar que a crítica realizada por essa prática intelectual consiste em uma autocrítica, antes de qualquer coisa. Essa autocrítica não pretende oferecer alternativas salvacionistas ou atuar como uma instância de defesa das/os oprimidas/os. Antes disso, é uma crítica que remete a um compromisso ético-político da/o intelectual. Nesse sentido:

[...] [a] participação nas lutas sociais, as resistências políticas exercidas, tanto no espaço em que vive e trabalha quanto frente aos grandes 'regimes de verdade' que ganham formas hegemônicas no mundo atual, podem constituir as práticas desse intelectual em consonância com suas opções ético-políticas e científicas (ASSMAN e NUNES, 2007, p. 6, grifo dos autores).

O compromisso ético-político assumido na fabricação dessa dissertação não consistiu em fornecer soluções ao problema das/os pesquisadas/os (UBERTI, 2007), nem em pedagogizar o objeto de investigação (CÉSAR, 2004), ou seja, fornecer prescrições para o bem viver. Para Luciane Uberti (2007, p. 46-47):

O trabalho genealógico do intelectual específico não parte em busca de soluções não porque ignore os problemas ou queira favorecê-los. Antes disso, ele entende que todas as soluções carregam perigos, pois todas as soluções são imperfeitas. A diferença está no fato de que o intelectual específico não parte da premissa de que 'tudo é ruim', do mal, mas de que 'tudo é perigoso' [...]. Partir da premissa de que tudo seja perigoso possibilita que se tenha sempre algo a fazer, a questionar e a problematizar [...].

O compromisso ético-político assumido consistiu antes em desenhar um mapa cartográfico, como nos ensinou Deleuze sobre as singularidades e coletividades em trânsito, por meio das narrativas de transexuais sobre seu período de escolarização. Importa destacar que a interface com as travestis e suas narrativas sobre a escola, embora façam parte das imprevisibilidades dessa pesquisa, foram importantes para um deslocamento nas análises realizadas.

As análises que compuseram esse mapa cartográfico podem também ser tomadas como ferramentas úteis nas lutas específicas sobre a transexualidade e a escola.

A fabricação do corpo e da identidade de transexuais e travestis foi um elemento fundamental para pensar a escola e a experiência transexual. Outra hipótese também era a relação entre a idade em que os sujeitos iniciavam seus processos de transformação corporal e o abandono da escola. Na grande maioria das entrevistas essa hipótese foi confirmada. Entretanto, apareceram outros elementos que foram considerados nessa análise. Essa relação não se deu de forma causal, sendo matizada pelos diferentes tipos de procedimentos adotados, os mais sutis e os mais invasivos, como também pela importância que a experiência escolar representa para cada um dos sujeitos. Em relação à fabricação da identidade, pensei que poderia existir uma diferenciação estabelecida pelos próprios sujeitos entre a identidade travesti e a transexual. Aprendi, contudo, que as identidades não podem ser fixadas, isto é, elas são fluidas e transitórias. Isso apareceu de forma tímida nas entrevistas, mas foi potencializado pelo grupo de discussão.

No tocante à experiência transexual e à escola, evidenciaram-se os processos de exclusão, tanto nas entrevistas, quanto no grupo de discussão. Entretanto, não foi possível pensar sobre isso como uma relação causal. Existiram outras interpretações, pois nem todas as narrativas evidenciaram o preconceito e a discriminação como motivos do abandono da escola. Em algumas, a questão dos recursos financeiros e de alteração nos rumos da própria existência familiar importaram mais. Em outras, ainda, pode-se perceber que a escola não se constituía em uma prioridade, principalmente por ser o lugar da normalização da identidade e do corpo. Dessa perspectiva, pode-se compreender como os reducionismos e as generalizações podem ser perigosos.

Sobre a relação causal entre a baixa escolaridade e a prostituição, é possível afirmar que a hipótese desenhada no início da pesquisa não se confirmou. Inicialmente pensei que talvez houvesse uma relação mais direta entre a prostituição e a baixa escolaridade de transexuais e travestis. É importante lembrar que essa é a narrativa oficial dos movimentos sociais de travestis e transexuais. Contudo, pude perceber, pela narrativa comum de algumas participantes do grupo de discussão, que essa relação estabelece-se de forma complexa e não causal.

Assim, nessa reflexão, o conceito de “educação menor” pareceu-me importante para se pensar tanto a presença de transexuais e travestis na escola como o fazer intelectual. Para Silvio Gallo (2008, p. 64-65):

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e militância.

Pensar a presença desses sujeitos na escola como parte de uma educação menor assumida como um compromisso ético-político pode ser interessante (GALLO, 2008). Para isso, talvez seja importante perceber a diferença e a multiplicidade como elementos constitutivos da escola e da educação. Para Silvio Gallo (2008, p. 68), “[a] educação menor é um exercício de produção de multiplicidades”.

Se a educação menor atua nas micro-políticas, nas experiências e fazeres cotidianos, talvez seja possível pensar a educação e a presença de travestis e transexuais na escola como um acontecimento desejável. Para Silvio Gallo, a/o professora/r atenta/o às multiplicidades, aos acontecimentos e as experiências poderia ser tomada/o como a/o professora/r militante. Como explicitou o autor, “[...] o[a] professor[a] militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (GALLO, 2008, p. 65).

Além disso, importa também pensar sobre o valor coletivo das escolhas e ações realizadas na escola, como uma das características de uma educação menor. Para Gallo (2008, p. 61):

Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma *construção coletiva*. [...] Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação (grifos do autor).

Isso significa afirmar que, ao escolher a forma de atuar na escola, as/os profissionais da educação estarão escolhendo também para aquelas/es com as/os quais irão trabalhar, procurando tocar todas e todos os indivíduos. Importa compreender que uma educação menor não pressupõe atos isolados, todo ato implica vários indivíduos (GALLO, 2008).

O fazer intelectual, assim como o fazer-se pesquisadora, também podem estar imbricados em uma educação menor, produzindo-se como resistência e ato político, por meio da militância, na perspectiva desenvolvida por Silvio Gallo (2008). Com isso, poder-se-ia questionar sobre as possibilidades de se produzir saberes acadêmicos a partir da própria fabricação como pesquisadora-militante.

Essa dissertação não consiste em um ato isolado ou representativo de autoria de um sujeito, mas sim de muitos, considerando que “[t]oda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2008, p. 68). Assim, as análises que ora se apresentam, figuram como um agenciamento coletivo (GALLO, 2008) possível, e se oferecem como instrumental político e acadêmico construído por meio de trânsitos conflitivos e performáticos, entre a militância e a academia. É importante compreender que estas análises não se revestem com uma máscara salvacionista, ao contrário, dividem conquistas e percalços com todas e todos implicadas/os na ação.

REFERÊNCIAS

- ABELOVE, Henry [et al/]. **The lesbian and gay studies reader**. New York/London, Routledge, 1993, p. 45-61.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.
- ALTMANN, Helena; MARTINS, José Carlos. Políticas da Sexualidade no cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio. (Orgs). **Cotidiano Escolar: emergência e invenção**. Piracicaba. Jacintha Editores, 2007.
- AMPUDIA, Ricardo. **Odiados e Orgulhosos: um mapa da ação e organização dos grupos *skinheads* no estado do Paraná**. Ponta Grossa, 2007.
- ANGELI, Gladson. Três travestis são assassinadas em menos de 10 dias em Curitiba. In: **Gazeta do Povo**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=883998&tit=Tres-travestis-sao-assassinadas-em-menos-de-10-dias-em-Curitiba>>. Acesso em: 05/07/2010.
- ANIS: Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; Associação Lésbica Feminista de Brasília Coturno de Vênus. **Legislação e Jurisprudência LGTTTT: Lésbicas – Gays – Bissexuais – Travestis – Transexuais – Transgêneros: atualizada até 09.2006**. Brasília. Letras Livres, 2007.
- ARAN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciência e saúde coletiva** [online]. 2009, v.14, n.4, p. 1141-1149.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.
- _____. **Introdução à Filosofia da Ciência**. 3. ed. Curitiba. Ed. UFPR, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1987.
- ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona. Edições Paidós, 1995.
- _____. Mujeres que narran: trauma y memoria. **Revista Labrys**. Estudos feministas. n. 15, jan./dez. 2009, p. 1-14.
- ASSMAN, Selvino José; NUNES, Nei Antonio. Michel Foucault e a genealogia como crítica do presente. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**. América do Norte. v.4 n. 1. jan./jun, 2007. p. 1-21. Disponível em:

<<http://www.journal.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/889/10847>> Acesso em: 07/06/2010.

AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira, 1987.

BENJAMIN, Harry. Transvestism and Transexualism. **Internacional Journal of Sexology.** v. 7. n. 1. 1953.

_____. **The Transsexual Phenomenon.** The Julian Press. INC Publishers, 1966.

BENTO, Berenice Alves de Melo. Transexuais, corpos e próteses. **Revista Labrys.** Estudos Feministas. n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/berenice1.htm>>. Acesso em: 15/06/2010.

_____. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

_____. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008 (Primeiros Passos, n. 328).

BERUTTI, Eliane Borges. *Drag Kings: brincando com os gêneros.* **Revista Gênero.** v. 4. n. 1. Niterói. p.55-63. 2º sem. 2003.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC.** v. 2, nº 1 (3), jan./jul./2005, p. 68-80.

BORDINI, S. C. **Discursos sobre sexualidade nas Escolas Municipais de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

BOREKI, Vinicius. Transexual pode trocar de nome sem fazer cirurgia. **Gazeta do Povo,** Curitiba, 8 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=845016&tit=Transexual-pode-trocar-de-nome-sem-fazer-cirurgia>>. Acesso em: 10/01/2009.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais – GLBT.** Brasília, 2008a.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade.** v. 1. n. 1, fev. p. 71-96, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: um ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. **Revista Debate Feminista**. México, ano 9, v. 18, out., 1998, p. 296-314. Disponível em: <<http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/07/judith-butler-actos-performativos-y-constitucion-de-genero.pdf>>. Acesso em: 15/05/2010.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

_____. La cuestión de La transformación social. In: BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2001a.

_____. Encuentros transformadores. In: BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2001b.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Loyola, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; MENEZES, Cristiane Souza de. (Orgs.) **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa. Ed. Universitária/UFPB, 2009a.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; MENEZES, Cristiane Souza de. (Orgs.) **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. João Pessoa. Ed. Universitária/UFPB, 2009b.

CARVALHO, Nelio José. O protagonismo das pessoas vivendo com HIV/Aids no combate à epidemia. **Com Ciência**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=13&id=109>>. Acesso em: 05/07/2010.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do "fenômeno transexual" (1910-1995). **Revista Brasileira de História** [online]. 2001, vol. 21, n. 41, p. 77-111.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Fazer ver o que vemos: Michel Foucault – por uma História diagnóstica do presente. **Revista História UNISINOS**. v. 11. n. 3. set./dez. 2007, p. 321-329. Disponível em:

<http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/histv11n3/321a329_art04_branco%5Brev%5D.pdf>. Acesso em: 15/06/2010.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

CERVI, Gicele Maria. **Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Gênero, biopolítica e controle: notas para uma análise da docência na contemporaneidade. **X Congresso Internacional de Humanidades.** Palavras e cultura na América Latina: Heranças e desafios: "Diversidade cultural e integração latino-americana: diminuindo distâncias", 2007, Brasília. Cadernos de resumos do X Congresso Internacional de Humanidades. Palavras e cultura na América Latina: Heranças e desafios: "Diversidade cultural e integração latino-americana: diminuindo distâncias". Brasília: UnB, 2007a. v. 1. p. 50-63.

_____. **Corpo, escola, biopolítica e a arte como resistência.** Temas & Matizes, v. 11, p. 79-88, 2007b.

_____. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** São Paulo. Editora UNESP, 2008a.

_____. Quatro intervenções para uma pedagogia queer. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 31ª Reunião da ANPED, 2008, Caxambu, MG. Anais, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4614--Int.pdf>>. Acesso em: 12/11/2009.

_____. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma 'epistemologia'. In: **Educar em revista.** Curitiba, n. 35, set./dez. Editora UFPR. 2009a, p. 37-51.

_____. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009b, p. 143-154.

_____. **A (des)educação do corpo. Corpos contemporâneos e os lugares da transgressão.** Vivencia (UFRN), v. 35, p. 205-212, 2009c.

_____. Orlando ou um outro aprendizado do corpo. **Revista Aulas.** (UNICAMP), v. 5, p. 115-124, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**, v. 2, mai./ago 2009, p. 119-134, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; RIBEIRO, Gabriela Chicuta. **Relatório de Iniciação Científica**: gênero e sexualidade na educação. (no prelo). Universidade Federal do Paraná, 2009.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2001, vol. 9, n. 1, p. 131-145.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle. _____. **Conversações**. São Paulo. Editora 34, 1992. (Coleção TRANS).

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. In: HISTÓRIA ORAL. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**. São Paulo: n. 6, jan./jun. 2003. p. 9-25.

DELORS, Jacques et all. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortês Ed. 1998.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**. v. 29. n. 103. p. 477-492. mai./ago. Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/05/2010.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula Mista versus Aula Separada? Uma questão de gênero recorrente na educação escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. v. 1, n. 1, ago. 2009, p. 141-156.

DUARTE, André. Heidegger e Foucault, críticos da modernidade: humanismo, técnica e biopolítica. **Trans/Form/Ação** [online]. 2006, vol. 29, n. 2, p. 95-114.

DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens**: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**. Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESPLENDOR, Elizabeth Vieira dos Santos. **Educação escolar e desafios contemporâneos**. Unidade Pedagógica inserido no Caderno Pedagógico.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2274-6.pdf?PHPSESSID=2010012008183564>>. Acesso em: 05/07/2010.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 31ª Reunião da ANPED, 2008, Caxambu, MG. Anais, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>> Acesso em: 12/05/2010.

FARINA. Políticas do sensível no corpo docente: Arte e Filosofia na formação continuada de professores. **Revista Thema**, Edição especial. v. 7, ed. n. 1, 2010, p. 1-13.

FERRAZ, Elisabeth Anhel; SOUZA, Cynthia Teixeira de; SOUZA, Luiza de Marillac de; COSTA, Ney. Travestis profissionais do sexo e HIV/Aids: conhecimento, opiniões e atitudes. **Anais do XII Seminário sobre a Economia Mineira – Economia, História, Demografia e Políticas Públicas**. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR – FACE, UFMG, 2006.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**. v. 34. n. 2. mai./ago 2009, p. 35-56.

FONDEVILA, Fabiana. ?Que ves cuando me ves? **Disforia de género**. Disponível em: <<http://pashb.wordpress.com/%c2%bfque-ves-cuando-me-ves/>>. Acesso em: 05/07/2010.

FOUCAULT, Michel. Prefácio. In: BARBIN, Herculine. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. (Coleção Presença).

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **O que é um autor?** 2. ed. Lisboa: Veja – Passagens, 1992.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica - S.A., 1995.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 34a. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREUD, Sigmund. Feminilidade. In: _____. **Obras completas**. v. 12. Rio de Janeiro. Imago. 1976.

GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade neoliberal: teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade, Educação & Realidade**. v. 34. n. 2. mai./ago 2009, p. 171-186.

GADELHA COSTA. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALLO, Silvio Donizete. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio. (Orgs). **Cotidiano Escolar: emergência e invenção**. Piracicaba. Jacintha Editores, 2007.

_____. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação 8).

GARCIA, Euclides Lucas. Travestis pedem uso do nome social nas escolas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 jan. 2009. Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.shtml?tl=1&id=851892&tit=Travestis-pedem-uso-de-nome-social-nas-escolas>>. Acesso em: 12/11/2009.

GÊNERO: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG, Niterói: EdUFF, v. 3, n. 2, 1. sem. 2003.

GIGT, Grupo de Identidad de Género y Transexualidad LAMBDA. Transexualidad: el derecho a la propia identidad sexual. **Revista Futuros**. v. IV, n. 14, 2006.

GONÇALES, Cintia Adriana Vieira. **Cotidiano de cuidados à pessoa com depressão na pós-modernidade**: uma cartografia. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GUIDOTTI, Flávia Garcia. **Dez mandamentos de Jorge Furtado**: cartografias em três platôs. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas**. v.1 n.1 2007, p. 1-22. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art07_junqueira.pdf>. Acesso em: 12/05/2010.

_____. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília. MEC – SECAD, UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos v. 32).

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

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE JÚNIOR, Jorge. **Nossos corpos também mudam**: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEMKE, T. **Foucault, governmentality and critique**. Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst MA, 21-24 September, 2000. Disponível em: <www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Foucault,%20Governmentality,%20and%20OCritique%20IV-2.pdf>. Acesso em: 12/05/2010.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Orgs.) **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009.

LISSOVSKY, Maurício. Sob o signo do “CLICK”: fotografia e história em Walter Benjamin. In: LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. FELDMAN-BIANCO, Bela. (Orgs.) **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. 5ª. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 21-36.

LOURO Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2001, vol.9, n.2, p. 541-553.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

MAIRESSE, Denise; FONSECA, Tania Mara Galli. Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. **Psicol. estud.** [online]. 2002, vol. 7, n. 2, p. 111-116.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. (Orgs). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MALUF, Sônia Weidner. Corporalidade e desejo: tudo sobre minha mãe e o gênero na margem. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2002, vol.10, n.1, p. 143-153. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11633.pdf>>. Acesso em: 12/11/2009.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. Projeto de Correção de Fluxo: um marco referencial na educação do Paraná. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 134-138, 2000.

MATOS, Leandro Luongo de; [et al/]. Retenção urinária aguda como complicação tardia de injeção subcutânea de silicone líquido: relato de caso. **Revista Einstein**. 2009, p. 509-511.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

NILO, Tiago. Alguns apontamentos sobre a governamentabilidade liberal e/ou neoliberal a partir de Michel Foucault. **Kínesis**. Revista Eletrônica da UNESP. Marília. São Paulo. v. 2, n. 3, abr./2010. p. 345-358.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. A escrita como o cuidado de si no espaço formativo da universidade: tentando reinventar a existência e a condição docente. **Quarto Congresso Nacional e Segundo Internacional de Investigación Educativa**, 2007. CIPOLLETTI. Anais do Quarto Congresso Nacional e Segundo Internacional de Investigación Educativa, 2007. v. 1. p. 1-5.

PARANÁ. **Instrução Conjunta 02/2010** – SEED/SUED/DAE. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Instrucao2010/Instrucaoconjunta02suedesude.pdf>>. Acesso em: 05/07/2010.

_____. **Parecer CP/CEE nº 01/09**. Solicita normatização para a inclusão do nome “social” nos registros escolares do aluno. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2009/CP/pa_cp_01_09.pdf>. Acesso em: 05/07/2010.

PARISELLA, Antonio. **Sopravvivere liberi: riflessioni sulla storia della Resistenza a cinquant'anni dalla liberazione**. Roma: Gangemi, 1999.

PIMENTEL FILHO, Ernesto; VASCONCELOS, Edson. Foucault: da microfísica à biopolítica. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault. Campinas. n. 3. dez. 2006/mar. 2007.

PINEAU, Pablo. Por qué triunfo la escuela? O La modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo” In: PINEAU, Pablo; **La escuela**

como máquina de educar: três escritos sobre um proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2005.

PONTIN, Fabrício. **Biopolítica, eugenia e ética:** uma análise dos limites da intervenção genética em Jonas, Habermas, Foucault e Agamben. Dissertação. (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

PORTELLI, Alessandro. A Bomba de Turim: a formação da memória no pós-guerra. **História oral.** Revista da Associação Brasileira de História Oral. Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2006. p. 69-89.

RAGO, Margareth; MARTINS, Adilton Luís (Orgs.). **Revista Aulas.** Dossiê Foucault. Campinas, n. 3. dez. 2006/mar. 2007.

RAGO, Margareth; FURNARI, Pedro Paulo Abreu (Orgs.) **Subjetividades antigas e modernas.** São Paulo: Annablume, 2008.

RICH, Adrienne. La countrainte à l'hétérosexualité. **L existence lesbienne.** Nouvelles Questtions Féministes. n. 1, mar./1981.

ROSA, Rodrigo Braga do Couto. **Enunciações afetadas:** relações possíveis entre homofobia e esporte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

RUBIN, Gayle and BUTLER, Judith. Tráfico sexual: entrevista. **Cadernos Pagu** [online]. 2003, n.21, p. 157-209.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Subversão das normativas sobre a utilização do nome social nas escolas:** a escola no descompasso em relação a corpos e identidades fabricadas. (*no prelo*)

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade.** v. 34. n. 2. mai./ago 2009, p. 187-202.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** vol. 20, n. 2. Porto Alegre, 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu.** n. 28. jan./jun. 2007, p. 19-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 12/05/2010.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. (Org.) **História, memória, literatura:** o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

SILVA, Marcelo Moraes e. **Entre a ilha deserta e o arquipélago:** mapeamentos e cartografias das percepções de professores(as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SILVEIRA, Viviane Teixeira. **Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo**: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/ Pelotas-RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2008.

SKLIAR, Carlos. (Org). **Derrida & a educação**. 1. ed., 1. reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores & Educação).

SOARES, Auriseane Gomes. Construindo ferramentas para ir ao encontro dos saberes da experiência: novos olhares sobre a formação continuada. **VI Seminário da Redestrado** – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ, Rio de Janeiro. nov./2006.

SWAIN, Tânia Navarro. Feminismos e práticas sexuais: quais os desafios? **Caderno Espaço Feminino**. Florianópolis: Editora UFSC. 2001, 2002. v. 9. n. 10/11. p. 9-34.

SWAIN, Tânia Navarro. Heterogênero: “uma categoria útil de análise”. **Educar em revista**. Curitiba, n. 35, set./dez. Editora UFPR. 2009, p. 23-36.

UBERTI, Luciane. **Escola cidadã**: dos perigos da sujeição à verdade. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. **Citações e Notas de Rodapé**. v. 3. Curitiba, Ed. UFPR, 2007.

Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. **Redação e Editoração**. v. 9. Curitiba, Ed. UFPR, 2007.

Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. v. 4. Curitiba, Ed. UFPR, 2007.

Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos**. v. 2. Curitiba, Ed. UFPR, 2007.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1994. p. 87-96. (Ciências Sociais da Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo. As crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) RJ: DP&A, 2000.

_____. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em revista**. Belo Horizonte. v. 45. p. 249-264, jun. 2007a.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. **Governo ou governmentismo**. Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/foucault/artigos.html>>. Acesso em: 05/07/2010.

WALDERKINE, Valerie. **School Girl Fictions**. New York: Verso Books, 1990.

WEEKS, J. **Sexuality**. New York: Routledge, 1986.

_____. O corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. p. 35-82.

WITTIG, Monique. **El cuerpo lesbiano**. Pre-textos. Valencia, 1977.

_____. **La pensée straight**. Paris: Éditions Balland, 2001.

WOOLF, Virginia. **Orlando**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

XAVIER-FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Sinergia. Ediouro, 2009.

Filmes

EU sou homem. Direção de Márcia Cabral. São Paulo, Prefeitura Municipal de São Paulo, Coletivo de Lésbicas Feministas e Coletivo Minas de Cor, 2008. 1 DVD (23min. 12s), color.

SER mulher. Direção de Luciano Coelho. Curitiba, Projeto Olho Vivo, 2007. 1 DVD (50 min), color.

TUDO sobre minha mãe. Direção de Pedro Almodóvar. Madri: Sony Pictures Classics / 20th Century Fox Film Distributing, 1999. 1 filme (101 min), sonoro, legenda, color.

VIDA fora do armário. Direção de Luciano Coelho. Curitiba, Projeto Olho Vivo, 2008. 1 DVD (37min), color.

Sites

180 GRAUS. Remoção de símbolos religiosos dos órgãos públicos gera polêmica. Disponível em: <<http://www.180graus.brasilportais.com.br/politica/remocao-de-simbolos-religiosos-dos-orgaos-publicos-gera-polemica-217702.html>>. Acesso em: 05/07/2010.

ABGLT. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/index.php>>. Acesso em: 05/07/2010.

ADEH-Nostromundo. Disponível em: <<http://adeh-nostromundo.blogspot.com/>>. Acesso em: 05/07/2010.

ANTRA. Disponível em:
<<http://pessoal.atarde.com.br/marccelus2/antra/plantao.html>>.
Acesso em: 05/07/2010.

ASSOCIAÇÃO das Travestis e Transexuais da Grande Florianópolis. Disponível em:
<<http://www.adeh-sc.org/>>. Acesso em: 05/07/2010.

CASA da Maitê. Disponível em: <<http://www.casadamaite.com/>>. Acesso em: 05/07/2010.

CONFEDERAÇÃO Nacional de Municípios. Disponível em:
<http://www.cnm.org.br/dado_geral/mumain.asp?ildMun=100141249>. Acesso em: 05/07/2010.

CORPORACION Caribe afirmativo. Disponível em:
<http://www.caribeafirmativo.com/?page_id=77>. Acesso em: 05/07/2010.

DEMOGRAFIA e Políticas Públicas. Disponível em:
<http://www.cedepplar.ufmg.br/seminarios/downloads/dimantina_2006.pdf>. Acesso em: 05/07/2010.

EUFORIA CORPORAL. Disponível em:
<<http://euforiacorporal.blogspot.com/2009/01/poesia-porno-terrorista-queer.html>>.
Acesso em: 05/07/2010.

FTM Brasil. Disponível em: <<http://ftmbrasil.blogspot.com/2009/12/cirurgias.html>>.
Acesso em: 05/07/2010.

GRUPO Dignidade. Disponível em: <<http://www.grupodignidade.org.br/blog/>>.
Acesso em: 05/07/2010.

GRUPO Gay da Bahia. Disponível em: <www.ggb.org.br/>. Acesso em: 05/07/2010.
REVISTA Futuros. Disponível em: <<http://www.revistafuturos.info>>. Acesso em: 05/07/2010.

HEROÍNA de lo periférico. Disponível em:
<<http://heroinadeloperiferico.blogspot.com/>>. Acesso em: 05/07/2010.

INOCENTE, Andrea. Bombadeiras do mal. In: **DiárioWeb**. Disponível em:
<<http://www.diarioweb.com.br/noticias/imp.asp?id=74513>>. Acesso em: 05/07/2010.

JORNAL Comunicação. Disponível em:
<<http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/939>>. Acesso em: 05/07/2010.

LIGA Brasileira de Lésbicas – Paraná. Disponível em:
<ligabrasileiradelesbicaspr.blogspot.com>. Acesso em: 12/08/2010.

MSN. Disponível em: <<http://br.msn.com/>>. Acesso em: 05/07/2010.

O ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze. Disponível em:
<<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>>.
Acesso em: 15/05/2010.

PORTAL da saúde. Disponível em:
<<http://portal.saude.gov.br/portal/saude/default.cfm>>. Acesso em: 05/07/2010.

PREFEITURA Municipal de Rio do Sul. Disponível em:
<<http://www.riodosul.sc.gov.br/portal/principal.php?pg=1757>>.
Acesso em: 05/07/2010.

TRANSVERSALIA.net. Disponível em:
<http://www.transversalia.net/index.php?option=com_content&task=view&id=95&Itemid=47>. Acesso em: 05/07/2010.

VOLCANO, Del LaGrace . Disponível em:
<<http://bajoelsignodelibra.blogspot.com/2007/08/del-lagrace-volcano.html>>.
Acesso em: 05/07/2010.

_____. Disponível em:
<<http://www.dellagracevolcano.com/projects.html>>. Acesso em: 05/07/2010.

_____. Disponível em:
<<http://www.dellagracevolcano.com/statement.html>>. Acesso em: 05/07/2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Uma idéia que não é perigosa não merece ser chamada de idéia.
Oscar Wilde (The Soul of Man under Socialism – 1891)

Aluna: Dayana Brunetto Carlin dos Santos

Orientadora: professora Dra. Maria Rita de Assis César

A experiência transexual na escola

Saudações... (cumprimentos e agradecimentos)

Vamos falar sobre a sua história de vida antes do período escolar.

- Nome social x civil
- Lugar de nascimento;
- Data;
- Sobre a família – situação financeira; membros; quantas irmãs ou irmãos;
- Onde morou; com quem;
- Quando se percebeu diferente?
- Como foi a reação da sua família frente à sua experiência transexual?
- Você se reconhece como... (referente à identidade de gênero e à orientação sexual) Por quê?
- Para você existe diferença entre essas identidades? Quais seriam?
- Com que idade você começou a transformação corporal?
- Quais procedimentos adotou? Por quê?
- Como foi a sua experiência escolar?
- Quais são as suas lembranças do período escolar?

Relate sobre a sua experiência na escola.

- A partir de que momento você começou a ser percebida/o como diferente na escola?
- Como você se deu conta disso?

- Por que você acha que isso aconteceu?

Vamos falar sobre a sua formação escolar.

- Qual a sua formação escolar?
- Você interrompeu os estudos em algum momento?
- Quando e por que abandonou a escola?
- Como foi a sua experiência transexual na escola (nas várias etapas do ensino)?
- Qual foi o encaminhamento da escola em relação à sua experiência de transexualidade?
- O que você esperava que a escola fizesse em relação a isso?
- Se você tivesse concluído as etapas do ensino, sem interrupção, você acredita que a sua vida teria sido diferente? Qual a importância da escolarização formal? Por quê?
- Atuação profissional

Agradecimento

ANEXO 2 – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Uma idéia que não é perigosa não merece ser chamada de idéia.
Oscar Wilde (The Soul of Man under Socialism – 1891)

Aluna: Dayana Brunetto Carlin dos Santos

Orientadora: professora Dra. Maria Rita de Assis César

A experiência transexual na escola

Saudações... (cumprimentos e agradecimentos)

Apresentação

- Nome social x civil;
- Idade;
- Cidade e estado onde reside;
- Auto reconhecimento em relação à identidade de gênero e orientação sexual;
- Atuação profissional;
- Formação escolar;
- Existe diferença entre as identidades para vocês? Quais?
- Por que existem somente mulheres travestis e transexuais neste encontro?
- Quantas de vocês possuem Ensino Superior completo? Ensino Médio? Ensino Fundamental?
- Vocês conhecem travestis e transexuais que possuem graduação, especialização, mestrado ou doutorado na Região Sul? Podem enumerar quantas são?
- Para vocês esse baixo número de travestis e transexuais com graduação, especialização, mestrado e doutorado está relacionado com o quê?

- Quem de vocês foi vítima de preconceito e discriminação na escola e por isso desistiu de estudar?
- Vocês podem comentar mais sobre isso?
- Quem de vocês está estudando?
- Vocês podem relatar essa experiência?
- Na concepção de vocês o que representa o Ensino a Distância no processo de escolarização formal de travestis e transexuais?
- Com que idade vocês começaram a transformação corporal?
- Quais procedimentos adotaram? Por quê?
- O que vocês pensam sobre a relação entre a baixa escolaridade e a prostituição entre travestis e transexuais?
- E em relação ao discurso de travestis e transexuais que atuam na prostituição e afirmam que atuam como prostitutas por falta de opção devido ao preconceito e a discriminação dos quais foram vítimas na escola?
- Travestis também possuem um Código Internacional de Doença – CID. Entretanto, é menos comum se ouvir falar sobre isso tanto nos movimentos sociais quanto na mídia ou na academia. Por quê?
- Qual a importância da utilização do nome social nas escolas? Por quê?

Agradecimentos.