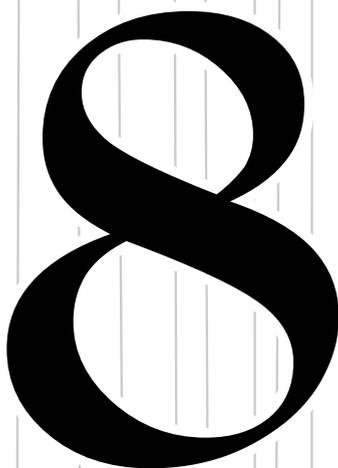


Para se pensar sobre a experiência transexual na escola: algumas cenas

To think about the transsexual experience in education: some scenes

Dayana Brunetto Carlin dos Santos

*Coordenadora de Gênero e Diversidade Sexual da SEED
Pesquisadora associada do LABIN – CGS Laboratório de Investigação
sobre Corpo, Gênero e Subjetividades – UFPR
Mestre em Educação – UFPR
Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas – PR
ms.sex.dayana@gmail.com*



Resumo

Este texto propõe a discussão sobre a experiência transexual na escola com base em alguns conceitos de Michel Foucault, como biopoder, disciplina, biopolítica e governamentalidade. A partir dessa reflexão sobre a escola como um empreendimento biopolítico de controle dos corpos e das narrativas de transexuais sobre suas experiências escolares, o que se pode entender como corpos transexuais, ainda, escapa ao empreendimento biopolítico da educação. Essas narrativas, organizadas por meio de atos performativos da memória, evidenciam que ao se analisar experiências transexuais na escola toda a generalização pode ser perigosa. Os atos performativos da memória foram aqui emblematicamente organizados em cenas.

Palavras-chave: Escola. Transexualidade. Atos performativos da memória. Narrativas.

Abstract

This paper proposes the discussion of the transsexual experience in school based on some concepts of Michel Foucault, bio-power, discipline, governmentality and biopolitics. From this reflection on the school as a new development for bio-political control of bodies, and from transgenders' narratives about their school experiences, what can be understood as bodies transsexuals still ventures beyond the bio-political education. These narratives, organized through performative acts of memory, show that when analyzing transsexuals experiences in the school all kinds of generalization may be dangerous. The performative acts of memory are organized into scenes here symbolically.

Key-words: School. Transsexuality. Performative acts of memory. Narratives.

Contexto

As discussões aqui propostas são parte da dissertação intitulada *Cartografias da Transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*, elaborada sob orientação da professora Dra. Maria Rita de Assis César e defendida pela Universidade Federal do Paraná, em 2010.

Nesta pesquisa, o trabalho se deu a partir da análise de narrativas de transexuais sobre seus processos de escolarização formal. A produção de narrativas foi realizada em dois momentos: por meio de entrevistas individuais com seis mulheres e um homem transexual bem como de um grupo de discussão com representatividade de lideranças do movimento social de travestis e transexuais dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. 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.

As categorias de análise foram denominadas de atos performativos e as subcategorias de cenas, considerando uma reflexão sobre a performatividade das memórias, bem como a atuação de cada uma/um dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Neste texto, constam algumas das análises realizadas.

A ideia de performance foi aqui utilizada 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 hétero, 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 este trabalho, considerando que para Butler (2000) as identidades de gênero e sexuais serão sempre performativas. 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?

Uma leitura do mapa estático da transexualidade, construído por redes de poder-saber singulares, demonstra 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.

Bento (2008), ao abordar a transexualidade, define-a como uma experiência e não como uma identidade única, fixa, sedimentada, isto é, a realização de um processo de produção de si, que implicará 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).

Partiu-se do pressuposto de que as narrativas produzidas pelos sujeitos não representam a verdade do que aconteceu no passado, mas sim a construção de uma realidade. A apresentação 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, p. 73-74, grifos do autor) 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”.

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).

Assim, essas narrativas são construídas de forma imbricada com outros enunciados também construídos na cultura por meio da utilização da linguagem. Segundo Leonor Arfuch (1995, p. 52-53, grifo da autora):

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 enunciadores [...] 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 si (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 experiência.

Conforme a autora, o sujeito deixa de ser fonte de sua palavra e dos sentidos que produz e passa a ser “falado” em meio à trama sociocultural na qual está inserido. Nessa perspectiva, importou compreender os sujeitos da pesquisa como personagens, operando um distanciamento entre autoras/r e narradoras/r. Transexuais foram as/o narradoras/r de suas memórias utilizadas nesta pesquisa. Essas/e narradoras/r são/é entendidas/o nesse contexto 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, os quais 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.

Cena um: a escola e a transexualidade

O conceito de disciplina de Michel Foucault é fundamental para se pensar a invenção da escola moderna, em meados do século XVIII, como instituição disciplinar. As disciplinas consistem em técnicas de poder que incidem sobre os corpos visando ao seu domínio detalhado para produzir subjetividades específicas. Conforme Foucault (2007, p. 118),

[e]sses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”.

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 (2007) elaborou uma importante teorização sobre as

instituições, explicitando que as atividades e os procedimentos de tais instituições têm no corpo-organismo, isto é, no corpo individual, seu alvo privilegiado.

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

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 corpo. Dessa forma, a arquitetura e a organização espacial dos corpos tornaram-se fundamentais. Para Veiga-Neto (2000, p. 13-15, grifo do autor):

[...] isso implica 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.

No processo de constituição da escola moderna disciplinar, não somente os corpos foram disciplinados. A disciplina atingiu também os saberes, produzindo os saberes escolares ou a pedagogização do conhecimento (VEIGA-NETO, 2000). A partir desse processo, deflagra-se um enfrentamento no campo do saber relacionado ao exercício de poderes, determinando o rearranjo dos próprios saberes. Para 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.

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 (Maria Rita de Assis CÉSAR, 2004, p. 54). Esse deslocamento é importante na medida em que articula uma relação imprescindível para a compreensão da problemática proposta por esse texto, isto é, a dicotomia entre normalidade e anormalidade. Nesse sentido, a autora (2004, p. 54) argumenta:

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.

No projeto disciplinar, o exame ocupa lugar central. Esse procedimento se constitui, segundo Foucault (2007), por meio de uma espécie de comparação e de um desejo relacionado a uma média idealizada no que se refere a comportamentos e condutas. 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, grifo do autor):

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, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*.

Desse modo, 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 (2007b, p. 72), compreendida como “uma nova arte de governo exercida minuciosamente, ao nível do detalhe individual e, ao mesmo tempo, sobre o todo social”. O conceito foucaultiano de *governamentalidade* é fundamental para se pensar sobre esses deslocamentos.

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 (1988, p. 152), instalou-se uma tecnologia de dupla face sobre a vida: enquanto o poder disciplinar centrou-se no adestramento do corpo, cerrado nas instituições, a biopolítica focalizou-se na regulação da população. Essa tecnologia o autor denominou de “biopoder”.

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 (Inês DUSSEL; Marcelo CARUSO, 2003, p. 158). Em artigo sobre o tema, Ernesto Pimentel Filho e Edson Vasconcelos (2007) 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 biopolítica. É então que se lança mão de incrementos para a melhor captação destes processos (PIMENTEL FILHO; VASCONCELOS, 2007, p. 18-19).

A biopolítica transforma os fenômenos de população em um problema político e científico (André DUARTE, 2006). 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 (Fabrício 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 (VEIGANETO, 2007b; DUSSEL; CARUSO, 2003).

Deslocamentos

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

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, apenas se deslocou. A ideia de crise ocupa na nova ordem social um lugar central na produção de relações de poder diferenciadas das engendradas pela disciplina

na modernidade. Deleuze, em um ensaio de 1992, em que reflete acerca das transformações sociais, políticas e econômicas a partir da segunda metade do século XIX e com base em suas análises sobre a contemporaneidade, refere-se a uma crise generalizada nas instituições disciplinares modernas de confinamento, dentre as quais se encontra a escola. A compreensão dessa crise escolar, como meio de confinamento e exercício do poder disciplinar, implica a apreensão da escola como objeto historicamente construído com data de nascimento e, por ser histórica, suscetível ao desaparecimento (Pablo PINEAU, 2005).

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

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. Encontramos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família.

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; CARUSO, 2003). Nesse importante ensaio, 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 para a discussão aqui apresentada, que toma a escola contemporânea como o lugar sobre o qual os sujeitos da pesquisa se inscrevem.

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 estudantes, a frequente presença de organizações não governamentais, além da presença de policiais nas escolas realizando

atividades para as quais as/os professoras/es, descrentes de sua própria formação, não se sentem preparadas/os, marcam esse contexto (DUSSEL; 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 ideia de conhecimento se altera, uma vez que o importante na nova ordem social é a informação. Os investimentos em educação e na escola visam a 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 pedagogizados e escolarizados, mas também todo e qualquer aspecto da vida (CÉSAR, 2004, p. 150-153, grifo do autor).

A escola é aqui pensada como empreendimento biopolítico, que implica 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. 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” (Karla SARAIVA; Alfredo VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Berenice Bento (2008), ao analisar os documentos¹ 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 gênero. Nessa articulação, o papel da escola consiste em alertar mães, pais ou responsáveis sobre o comportamento “anormal” da criança 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 recondução à heterossexualidade. Com isso, a correção do desvio transforma-se em uma espécie de meta a ser cumprida a qualquer custo (Deborah BRITZMAN, 1996).

Em se tratando de travestis e transexuais, a pedagogia do controle tem produzido práticas fora das instituições escolares, uma vez que se constituem em corpos e identidades que escapam (CÉSAR, 2009). São 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.

Nesse sentido, 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 que todas/os sejam iguais na diversidade². Entretanto, por meio de uma reflexão sobre a diferença, a presença dessas experiências na escola contemporânea poderá ser tomada como um acontecimento. Para Carlos Skliar (2008, p. 21-22),

[...] 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

¹ *Normas de Tratamento (State of Care ou SOC)*, texto publicado pela *Harry Benjamin Internacional Gender Dysphoria Association (HBIGDA)* – 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).

² Para mais sobre essa narrativa oficial, acessar os seguintes sites: da Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros: <<http://pessoal.atarde.com.br/marccelus2/antra/plantao.html>>. Acesso em: 15 out. 2011; da Associação em defesa dos Direitos Homossexuais da grande Florianópolis ADEH – Nostro Mundo: <<http://adeh-nostromundo.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 out. 2011; da Liga Brasileira de Lésbicas Paraná <ligabrasileiradelesbicaspr.blogspot.com>. Acesso em: 15 out. 2011; da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT: <<http://www.abglt.org.br/port/index.php>>. Acesso em: 15 out. 2011.

torna-se acontecimento, pois o impossível se torna possível.

O que se percebe é que a simples presença desses sujeitos perturba e desestabiliza o empreendimento biopolítico da escola, uma vez que diferentemente da saúde, a qual engendrou o processo transexualizador, 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 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 e do consenso que, por sua vez, produzem mais exclusão e violência.

Um desafio para educação e para a escola consiste 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.

Cena dois: a relação com as/os professoras/es e funcionárias/os

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 esta pesquisa proporcionaram possibilidades de se pensar sobre o funcionamento das redes de poder-saber constituintes dos processos de exclusão empreendidos na e pela escola. Essas redes estabelecem como alvo seus corpos e identidades fabricadas.

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 aguntei 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 por que passou na escola, nas quais 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 maçazinha 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).

Guerreiro, 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 (Guerreiro, E).

Ao construir suas lembranças do período escolar em relação às/aos professoras/es, Guerreiro 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 (Guerreiro, E).

Essa narrativa de Guerreiro 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 apresentava um comportamento fora do padrão esperado para um menino. Além disso, tentaram convencer sua mãe sobre a necessidade de tratamento para o seu “caso”. 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).

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 lembrar-se de ter estabelecido uma relação com um professor, segundo ela, de afeto e carinho, prolongando-se 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 lembrar-se de ter 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 dos sujeitos transexuais 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.

Cena três: a relação com a instituição

As narrativas sobre a instituição escolar explicitam sentimentos de desamparo, evidenciando uma sensação 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 Guerreiro:

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 ideia 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 (Guerreiro, E).

Entretanto, outras construções narrativas, como uma do mesmo Guerreiro, 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 (Guerreiro, E).

Nessa narrativa de Guerreiro, 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 onde 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 instituição 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).

Thaís, ao montar suas memórias sobre a instituição escolar, pensa, silencia, reconhecendo 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 escolar. Nesse sentido, relata:

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 revelados 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 Guerreiro. Contudo, mesmo com as desestabilizações produzidas nas falas que ora tomam a instituição escolar como produtora da exclusão e do preconceito, ora atribuem algum valor para a experiência escolar, as narrativas demonstram o descompasso entre a escola e a experiência da transexualidade.

Cena quatro: as negociações necessárias

Na construção de suas narrativas, Maitê, Guerreiro, Dorothea e Thaís expressaram as negociações que realizavam no período em que estavam inseridas/os 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 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).

Para Dorothea, as estratégias de negociação tiveram um sentido diferente. Segundo ela, não havia negociação, mas 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 forcarem 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).

Guerreiro também conta:

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 boas notas e poder aliviar um pouco o preconceito assim, eu não sei definir (Guerreiro, E).

Sobre as negociações que estabeleceu na escola, Thaís relata:

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, tranqüilinha, 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, as quais também

expressam memórias do trauma, sendo 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.

Cena cinco: o abandono da escola

Pensando nas costuras das memórias como narrativas traumáticas, nesse 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. Quanto ao grupo, dentre as dez participantes, Bruna, Joyce e Christiani dizem ter sido expulsas da escola por essa razão. Guerreiro 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 Guerreiro. 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 (Guerreiro, E).

Já Andreia 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 mantêm 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. Nesse sentido, Maitê relata: “[e]u não larguei a escola em momento nenhum” (Maitê Schneider Caldas de Miranda, E). Contudo, na sua trajetória escolar, percebem-se 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 cinco 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 e 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 a 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 quanto 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. Vale salientar 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 abandona.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1987.
- ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona: Paidós, 1995.
- BENTO, Berenice Alves de Mello. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008 (Primeiros Passos, n. 328).
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, v. 1, n. 1, p. 71-96, fev. 1996.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle. 2004**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.
- _____. Orlando ou um outro aprendizado do corpo. **Revista Aulas, Campinas**, v. 5, p. 115-124, 2010.
- _____. 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: Editora da UFMS, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992 (Coleção TRANS).
- DUARTE, André de Macedo. Heidegger e Foucault, críticos da modernidade: humanismo, técnica e biopolítica. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 94-114, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v29n2/v29n2a08.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GADELHA COSTA. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOURO Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) **Corpo,**

gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

NILÓ, Tiago. Alguns apontamentos sobre a governamentalidade liberal e/ou neoliberal a partir de Michel Foucault. *Kínesis*, revista eletrônica da Unesp, Marília, v. 2, n. 3, p. 345-358, abr./2010.

PINEAU, Pablo. Por qué triunfo la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. In: _____. *La escuela como máquina de educar:* tres 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. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIMENTEL FILHO, Ernesto; VASCONCELOS, Edson. Foucault: da microfísica à biopolítica. *Revista Aulas*, Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, p. 1-22 dez. 2006/mar. 2007.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, v. 34, n. 2, p. 187-202, maio/ago. 2009.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, memória, literatura:* o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Derrida & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção Pensadores & Educação).

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: 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). Rio de Janeiro: 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.

