

Novos mapas de (Trans) sexualidade e de gênero: pistas para pensar políticas Trans e práticas pedagógicas

News maps of (Trans) sexuality and gender:
clues for think policies Trans and pedagogical practices

THIAGO RANNIERY MOREIRA DE OLIVEIRA – UFS/SE
CLAUDIENE SANTOS – UFS/SE

RESUMO

Esse artigo parte de três preocupações distintas: insistir que modos de ver e interpretar a transexualidade como um tipo de sujeito pode tornar-se um movimento de definição da própria transexualidade; um imperativo de deslocamento da imagem dogmática e escolarizada da pedagogia, um território avesso, ao primeiro momento, à experimentação de práticas sexuais não normatizadas; e, finalmente, uma análise daquilo que gostaríamos de chamar, de novos mapas culturais de sexualidade e gênero e seus desdobramentos sobre o campo pedagógico. O argumento, aqui, desenvolvido, é de que as políticas Trans pressupõem, por um lado, uma pedagogia e, por outro, fazem da pedagogia um objeto disputado e, porque não, a ser inventado.

Palavras-chave: Políticas Trans. Pedagogia. Performatividade.

ABSTRACT

This article is based on three distinct concerns: insists that ways of seeing and interpreting transexuality as a kind of subject can become a movement of its own definition of transexuality; an imperative shift of the dogmatic image and schooling of pedagogy, a territory inside out, the first time, with experimentation of sexual practices not normatized, and, finally, an analysis that, what we would call, new cultural maps of gender and sexuality and its consequences on the educational field. The argument here developed is that transpolicies assume, first, a pedagogy and, on the other, make of pedagogy a played object, and why not, to be invented.

Keywords: Transpolicies. Pedagogy. Performativity.

INTRODUÇÃO

Trans. Uma dessas palavras que de tão pequenas chegam a ser frágeis para o tipo de peso conceitual que carregam. Não só no território de estudos da sexualidade e de gênero, dos estudos gays e lésbicos e da teoria queer, nos quais ouvimos constantemente falar de **transgênero, transexualidade, transgenitalidade, transfobia** e, assim por diante. O termo *Trans* também flutua sobre outros territórios como as Ciências Médicas e Psicológicas e até nos artefatos midiáticos. Falamos em **transnacional, transnacionalidade, translocalidade, translocalismos, transcultural**, na Teoria Política, na Geografia, nos movimentos sociais, na Moda, no Turismo, na Antropologia e nos Estudos Culturais. Ou ainda em transmutação, transgênico, transformação, na Genética, na Biologia e na Engenharia. Na educação, falamos em transdisciplinaridade. *Trans* foi um desses termos lançados em nosso cotidiano nesses tempos que aprendemos a chamar de pós-modernos.

Contudo, dada a popularidade recente do prefixo *Trans*, é de se perguntar por que tão poucos pesquisadores em educação e professores incorporam o *Trans* como parte da linguagem da reforma educacional e da pedagogia? Obviamente, se estivermos pressupondo o *Trans* em um dado contexto, citar a prerrogativa de professores que se negam a trabalhar com sexualidade nas escolas é uma saída. Em larga medida, porém, essa é uma face implícita na pergunta e não necessariamente sua resposta. Em parte, essa indiferença pode ser creditada aos estreitos marcos de formação tecnocráticos que dominam os espaços e programas de educação e formação de professores. Poder-se-ia também atribuí-la a uma história das reformas educacionais abertamente baseadas em uma longa tradição de anti-intelectualismo (GIROUX, 2008). Ou ainda, especular que diante das condições flutuantes de nossa história recente das quais *Trans* é uma das suas expressões, a educação se sinta na missão de recolocar a história nos trilhos.

Neste artigo, nos dedicaremos a discutir as articulações do termo *Trans* com sexualidade e gênero e de que modo é possível conectá-lo com práticas pedagógicas. Partimos do pressuposto de privilegiar a ideia de “política sexual”, conforme proposta de Jeffrey Weeks (1989). Ou seja, que pedagogias e escolas devem ser analisadas como um dispositivo específico através dos quais certas políticas se implantam e se desenvolvem, tendo como pano de fundo a paisagem social mais abrangente. Interessa-nos o político enquanto reconfigurações de sensibilidades, como criação de espaços e tempos, de modos de usá-los e maneiras de povoá-los (RANCIÈRE, 2005). Enfocaremos, dessa forma, em políticas *Trans* para marcar a diferença entre o nominalismo implícito de “*Trans*” e sua relacionalidade explícita, para que o termo *Trans* possa permanecer em aberto e resistir ao prematuro encerramento pelo apego a uma única palavra qualquer que possa funcionar como ponte de segurança para uma subjetividade. Pelo mesmo motivo, nossa opção é por falar de práticas pedagógicas ou imagens de pensamento da pedagogia para dar foco aos modos de fazer e dizer da pedagogia e do que fazemos com ela.

Nossa proposta, deste modo, é desarmar a armadilha identitária do termo *Trans* para que com ele possamos conspirar uma armadilha de pensamento para a pedagogia. Certamente, não se trata, daqui para frente, de ser contra o uso do termo *Trans* para significar um identidade: “os movimentos sociais e culturais necessitam da identidade para suas ações e lutas políticas” (HALL, 2000, p. 117), é mesmo “necessário fazer reivindicações políticas recorrendo a categorias de identidade e exigir o poder de nomear-se [...], porém, também é preciso recordar o risco que comportam essas práticas” (BUTLER, 2002a, p. 60). O “essencialismo estratégico”, termo originalmente proposto por Gayatri Spivak (1999) para se referir à adoção de uma prática política fincada na ficção naturalizante das identidades apenas como meio para a obtenção de direitos, pode funcionar como uma nostalgia. Seu perigo é descambar em um pessimismo desalentador cujo complemento pedagógico usual é uma séria preocupação com a vitimização das sexualidades dissidentes, provavelmente na esperança de que algum bem poderá advir do esforço de sua inclusão na comunidade escolar. O problema é que, ao negar qualquer intencionalidade histórica à alteridade radical da política sexual, as pedagogias escolares se tornaram muito semelhantes à violência que elas próprias, justificadamente por “sua sagrada missão pedagógica” (LOPES, 2004), condenam.

Assim, ao invés de demitir o *Trans*, este trabalho reafirma o poder sedutor do conceito e sua força de inspirar a pensar a educação, a escola e a pedagogia de outro modo, experimentar, abrir-se às multiplicidades, às intensidades que percorrem, de ponta a ponta, a própria pele e o corpo da pedagogia. Indo além, ou ao longo, das linhas da teoria queer¹, o *Trans* constitui uma prova viva da força vital, daquilo que Deborah Britzman (2002), chamou de uma pedagogia queer: a força de afetar e efetuar mudanças na forma como se teoriza, a sua capacidade para produzir linhas desviantes ao longo do pensamento estabelecido das disciplinas, a potência *Trans* dos/as *Trans* para minar o self e resistir a qualquer normalização. Configurando, assim, uma forma possível de problematização das imagens de pensamento da pedagogia diante de um termo que tende a representar um tipo de sujeito com uma identidade problema para a pedagogia.

Esse artigo parte, portanto, de três preocupações distintas: a) insistir que modos de ver e interpretar a transexualidade como um tipo de sujeito pode tornar-se um movimento de definição da própria transexualidade; b) por em foco o imperativo de deslocamento da imagem dogmática e escolarizada da pedagogia, um território avesso, em um primeiro momento, à experimentação de práticas sexuais não normatizadas; e, c) finalmente, destacar, aquilo que gostaríamos de chamar, à esteira de Tomaz Tadeu da Silva (1995), de novos mapas culturais de sexualidade e gênero e seus desdobramentos sobre o campo pedagógico. O argumento, aqui desenvolvido, é de que as políticas *Trans* pressupõem, por um lado, uma pedagogia e, por outro, fazem da pedagogia um objeto disputado e, porque não, a ser inventado.

1 Nas palavras do sociólogo Steven Seidman (1996, p. 13), a teoria queer é um estudo “daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a ‘sociedade’ como um todo, sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais”.

1 E *TRANS*, O QUE É? – GEOGRAFIAS DA SEXUALIDADE

Recentemente, um periódico reuniu artigos em uma convocatória teórica de enfrentar uma espécie de tarefa política de deslizar o conceito de *Trans*. Na apresentação organizada por Susan Stryker, Paisley Currah e Lisa Jean Moore (2008), duas pautas parecem sugerir a tônica de “estourar” o peso da palavra “*Trans*” e apresentar o que os autores chamam de transing crítica: a) *Trans* vincula-se não necessariamente a um tipo de sujeito ou identidade de gênero móvel, ambivalente ou instável, mas a uma força de transformação, um vetor, um devir com potência de moldar, reorganizar, reconstruir e construir – uma política, portanto; b) *Trans* vincula-se também à espacialidade tanto em longitude como em latitude, tanto no sentido de relação entre territórios como de transversalidade, oblíqua e não direta – geológica, portanto, para aproximarmos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997). A fim de juntarmos-nos a esse quadro, podemos ecoar a pergunta feita por Claire Colebrook (2009) acerca da teoria queer: seria ela uma reflexão sobre o que significa ser queer ou o conceito de queer muda os modos nos quais teorizamos? De modo análogo, o termo *Trans* funciona como uma reflexão sobre o que significa ser *Trans* ou o conceito de *Trans* muda os modos de teorizar? Usemos, daqui por diante, essas duas perguntas para uma abrir um horizonte provável de investigação entre políticas *Trans* e imagens de pensamento da pedagogia.

A recente teoria queer tem também orientado suas discussões para uma problematização do que conhecemos e do que chegamos a conhecer, daquilo que ignoramos e daquilo que se pode saber (LUHMANN, 1998) e é, talvez, aqui, que ela torne-se potente para pensar políticas *Trans* e sua conexão com a teoria pedagógica a fim de podermos retomar as perguntas e por as respostas em outros termos. A primeira pergunta pressupõe um “ser” que é *Trans* e, portanto, caberia à teoria pedagógica apenas uma apreensão do que já existe como dado ou produzido em outros territórios. Nesse sentido, o giro teórico e político sobre a centralidade do aparato discursivo de poder para formar a complexidade das identidades sexuais através de práticas de performatividade deu tônica à discussão (BUTLER, 1990; 2002b). A experiência transexual passou a ser explicada em termos de materialidade de gênero, sendo constantemente reconfigurada por aparatos discursivos (BENTO, 2006). Tais exercícios discursivos de poder – ou biopoder, se quisermos por em termos de Michel Foucault (1999; 2006) e seus efeitos relevantes sobre o corpo sexuado e a sexualização do corpo – são constantemente abertos à resistência pela performatividade subversiva dos signos, levando às rupturas nos significados, posições e papéis de identificação de gênero e sexo.

O trabalho da performatividade permitiu enfatizar como as normas de gênero materializam o corpo através de resignificação e dos atos de fala que trazem à cena os seres por eles nomeados. Performatividade define, portanto, a produção de discursos à medida que ocorrem por meio de certo tipo de repetição, em que instalações de poder materializam os efeitos de certas ontologias. Ao seguir este raciocínio, a perfor-

matividade possibilitou desenraizar a identidade sexual do imperativo biocultural do sexo natural através da transgressiva e subversiva repetição de significantes (BUTLER, 2002b). Neste sentido, chegou-se mesmo a argumentar que a performatividade é inerentemente queer, já que não oferece uma identidade, mas uma modalidade de transformação sexual ememaranhada para a transformação produtiva dos discursos (SEDGWICK, 1993). No entanto, pode-se perguntar em que medida essa transformação paródica, típica dos/as *Trans*, tomados/as, agora, como sujeitos fabricados e reinventados na performance de gênero, não está prescrita por discursos, estruturas e ideologias que a produzem. Ao caracterizar o que chamou de dispositivo da transexualidade, Bento (2006) já explicitava certo desconforto em falar de “os/as transexuais” como se o termo por si só esgotasse ou fixasse os sujeitos que vivem determinadas possibilidades de deslocamento.

De algum modo, a primeira pergunta – o que significa ser *Trans*? – ainda pressupõe uma ontologia constitutiva que oferece como resposta um tipo de sujeito constituído que a teoria pedagógica tem se eximido de teorizar, um tipo de sujeito que chega à escola e com o qual devemos lidar, mas com o qual ela não está centralmente envolvida. Parece que ainda não somos capazes de levar a sério, como seria preciso, que “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade legítimos” (LOURO, 2004, p. 16). Um trabalho pedagógico tanto no sentido de que a cultura inventa seus dispositivos de formação de sexualidade e gênero quanto de que a escola está fundamentalmente conectada com a fabricação de certos tipos de sujeitos de gênero e de sexo, restando aos demais o lugar da abjeção.

A nós, parece ser possível, agora, estabelecer uma diferença: uma coisa é *Trans* como tipo psicossocial, uma entidade produzida, clínica e artificialmente. Essa conexão mesma entre sexualidade e subjetividade não existiu desde sempre, nem funcionou sempre da mesma forma, como bem mostrou Foucault (1999; 2003; 2007) ao longo da trilogia da História da Sexualidade. Talvez seja a hora, como sugere Gayle Rubin (1984), de começar a desterritorializar, tanto quanto possível, a pertença da sexualidade e do gênero ao mesmo território analítico. Outra coisa, deste modo, é o *Trans* tomado como personagem conceitual, como um processo puro de desterritorialização do desejo, portador de fluxos que escapam aos territórios codificantes do gênero disciplinar, que os embaralham, que deslizam sobre as linhas do corpo social.

O que vamos sugerir, aqui, reside na possibilidade vital e potencialidade de deslocar e alargar a tônica do debate da performatividade da transexualidade do sujeito *Trans* para a própria performatividade *Trans* da experiência pedagógica. Se podemos mesmo falar em experiência transexual para evitar a armadilha modernista do sujeito transexual, porque não deslocar o *Trans* para a própria experiência de pensamento da pedagogia? Menos como forma e mais como potência? Menos como ser e mais como devir? Se entendermos por experiência menos a história do sujeito na qual a linguagem é seu campo de encenação, como argumentado por Joan Scott (1999) e mais, como indica Foucault (2003, p. 43), “a experiência é a procura por chegar a certo ponto da vida o mais próximo possível do invivível. O que é requerido é o máximo de

intensidade e, ao mesmo tempo, o máximo de impossibilidade”, podemos retornar à segunda pergunta que nos colocamos – o *Trans* como modo de teorizar. No ensaio intitulado O Método de dramatização, Deleuze (2005a) sugere que uma boa pergunta a se envolver com as determinações intensivas da experiência não é: O que é isso? Mas quem? Quanto? Como? Quando isso pode acontecer? Em resumo, o que está em jogo na dramatização é uma série de atividades diferenciais puras não regidas pela semântica dos signos discursivos, mas pertencentes às paixões notáveis ou pontos de implantação de campos inteiros de individuação.

Deste ponto de vista, Karen Barad (2003), ao experimentar uma composição com a física quântica, argumentou que a teoria queer precisa abraçar uma ontologia relacional, que rejeite a metafísica da presença e que ainda seja capaz de explicar o papel que desempenha nas práticas entrelaçadas de conhecer e tornar-se. Ou seja, o lugar de discurso de subjetivação que ela também assume na vida das pessoas. Talvez, por isso, não muito antes, David Eng, Judith Halberstam e José Muñoz (2005) tenham se perguntado sobre o que há de queer nos estudos queer e David Halperin (2003) tenha se questionado se a própria teoria não estaria também sofrendo de uma normalização. Talvez, seja a hora de nos perguntamos o que há de *Trans* nos/as *Trans* ou ainda, o que pode o *Trans* enquanto performatividade da pedagogia. Aí pode estar proposta uma noção de política *Trans* como produzida na intra-ação de fenômenos, no entrelugar das coisas e, portanto, que possa introduzir um alargamento para as agências políticas da cultura e da pedagogia.

Quando falamos em pedagogia, falamos em arquiteturas, sistemas de raciocínio, formas de pensamento, discursos, práticas, técnicas, que definem quem pode e quem não pode, quem deve e quem não deve passar, mudar de lugar, mexer-se (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008). O *Trans* também não é aqui simplesmente concebido como uma representação discursiva do comportamento transexual para explicar o funcionamento do discurso pedagógico, porém implicado em um aparelho de conhecimento produzido no agenciamento pedagógico. O *Trans* no lugar que Foucault (1999) atribuiu à sexualidade no final do primeiro volume da História da Sexualidade, tornando-se o nome da nossa pedagogia da sexualidade para o espaço de passagem entre a anatomia política das técnicas corporais de individualização subjetiva e a gestão biopolítica de regulação das populações. Ao invés do *Trans* como o local estável, em que as formas atuais de capital e poder procuram instalar-se nos corpos, ele aparece como o espaço onde se pode ou se deve poder começar a adotar e concretizar novas realidades sociais e ontologias possíveis.

Ontologia como esse transing geológico, no qual podemos nos mover entre os lugares necessários da identidade, onde plantamos os nossos pés e, ao mesmo tempo, o imperativo simultâneo de resistir a essas formas nas quais identidades se tornam os vetores através dos quais somos tomados por projetos que não são de nossa própria criação. Uma guinada na sequência contínua de eventos, que interrompe a trajetória linear da seta do tempo em nome de uma geografia da paisagem sexual, tomada tanto em sua constituição como em seus pontos de virtualização. Etnografias contemporâneas chegam a sinalizar a configuração de novos mapas possíveis para as homossexualidades, transexualidades e travestilidades que efetivam novos

processos de subjetivação e novos modos de existencialização², em que diversos territórios se articulam em uma cartografia existencial. Demandam, assim, novas problematizações sobre políticas educacionais ao fazerem “pensar o quanto essas tantas formas de nomear, classificar, descrever, identificar, têm relação com possibilidades sociais, políticas e culturais de experimentações de vivências que, de forma mais ou menos intencionais e/ou conscientes, questionam os valores sexuais vigentes” (PELÚCIO, 2011, p. 122).

Porém, até quando a educação, a escola e a pedagogia conseguirão incorporar essas “novas cartografias da sexualidade”, ou, ainda, até onde precisam esticar o lastro para que as “novas categorias” adentrem o ambiente escolar? A questão, a saber, é se podemos com esses novos mapas culturais da sexualidade problematizar a própria experiência sexualizada e sexualizante da pedagogia. Isso é, de algum modo, também apostar na potência da pedagogia na medida em que se olharmos para suas práticas apenas pela ótica do “ser”, pouco ou quase nenhuma rota de escape, linha de fuga ou de possibilidade, parece ser capaz de abrir-se nos cinzentos territórios da educação e das políticas de ficções sexuais. Um distanciar de uma concepção de teoria pedagógica como representação do pensamento educacional, como posterior a um real já constituído e vivido, para aproximar-se de um pensamento produtivo por ser expressivo de forças para potenciação do estar no mundo (DELEUZE, 2006). Quem sabe tenha chegado o momento de investir na teoria pedagógica como fabulação e invenção de mundos e porque não de mundos de desejo.

Já não basta dizer que não há identidades sexuais caracterizáveis por essências autoproclamadas e a-históricas e tentar entender as maneiras em que as comunidades sexuais se imaginam e constroem histórias sobre sua origem e desenvolvimento. O *Trans* pode servir não para olhar a performatividade de gênero como constitutiva da realidade, mas para cartografar os planos distintos de materialidades virtuais e atuais que coexistem na experiência. Um *Trans* que só pode ser capturado em processos de variações contínuas – uma série de aventuras verdadeiras do sexo, diria Luciana Parisi (2009) como resposta teórica e política à convocação de Butler (2004), para desfazer o gênero cujas condições são definidas por atividades virtuais, órgãos larvais, partículas agitadoras envolvendo o devir de um desejo sempre coletivo.

2 E SE A PEDAGOGIA NÃO FOR TÃO INABITÁVEL ASSIM?

Em *Sobre a Pedagogia*, Immanuel Kant, pontuava que a “espécie humana é obrigada a extrair de si mesmo pouco a pouco, como suas próprias forças todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade” (KANT, 1996, p. 442) e exatamente, por ser incapaz de fazer isso por si mesmo que o homem só se torna um verdadeiro homem senão pela educação. Sobre a pedagogia, pode ser lido, canhestramente, a respeito da nossa moderna necessidade da pedagogia. Embora não nos caiba, aqui, fazer um resumo das teses kantia-

2 Já aparecia na etnografia clássica de Nestor Perlongher (1987) e, a título de exemplo, é possível destacar as etnografias de Carolina Parreiras (2008), Tiago Duque (2009), Isadora França (2010) e William Peres (2005).

nas, é conveniente assumir que, quando falamos de educação e pedagogia, ainda somos profundamente kantianos. Recentemente, entretanto, o termo pedagógico passou a ser reformulado para servir a funções críticas. Aquilo, que Silva (1995), chamou de novos mapas políticos e culturais, marcados pelas reconfigurações dos movimentos sociais, pelas teorizações da alteridade e pelo impacto das tecnologias de informação e comunicação, ressignificaram a pedagogia como antifeminista, antirracista, radical, anticolonial ou anti-homofóbica, tomaram-na de assalto para fazer uma crítica à educação como sítio de reprodução de relações desiguais de poder. Perguntaram-nos se o que fazíamos e, aliás, ainda fazemos contar como verdadeiramente humano, não seria, nos termos de Butler (2002b), humanamente inteligível.

Quem sabe, por isso, a escola veio a tornar-se um lugar frequentemente inabitável para as sexualidades *Trans*. Não nos faltariam pesquisas para apontar como as escolas ganham visibilidade dentro dos múltiplos espaços sociais em que as performatividades de gênero dos sujeitos designados de travestis e transexuais são apontadas como motivadoras ou desencadeadoras de práticas de agressão física e de ofensa moral (BENTO, 2011). A hostilidade e a injúria fazem da escola um lugar avesso às populações de travestis e transexuais – um lugar de estigma, violência e exclusão (PERES, 2010), de silenciamento e vulnerabilidade (CARRARA; RAMOS, 2005). Com efeito, diferentes pesquisas sobre travestis e transexuais apontam as ruas de prostituição, casa de cafetinas ou moradias exclusivamente de travestis como sendo os típicos espaços de sociabilidade e vivências por onde elas circulam³. No que pese o caso das/os transexuais, apontam e desvelam as múltiplas modalidades dos conflitos entre a normalização jurídica, médica e psiquiátrica (BENTO, 2006).

Tanto quanto os sujeitos por ela repudiados, é notável como a escola e a pedagogia também soam, aí marcadas pelo repúdio e pelo silenciamento. Fato que parece provir de uma imagem de pensamento demasiado estreita e dogmática da pedagogia. Ou ainda, dito em outras palavras, a estigmatização e invisibilidade desses sujeitos no espaço escolar é também uma estigmatização e invisibilidade da pedagogia – o que não quer dizer necessariamente invisibilidade da escola. Ao mesmo tempo em que se torna um território política e culturalmente contestado da autoridade das metanarrativas educacionais – tanto as narrativas sobre a educação quanto as narrativas na educação (SILVA, 1995), parte significativa da política contemporânea tem investido sobre e na educação como um espaço de representação da alteridade daqueles que vivem a experiência do deslocamento. No limite, essa divisão, que nem sempre é clara e bem-sucedida, pressupõe uma outra: que de um lado está a pedagogia, lida como sinônimo de escolarização, e opostamente, os outros espaços sociais. É provável que ainda não tenhamos chegado a prestar atenção na “natureza pedagógica da política” (SILVA, 1996). Falamos em educação na/ para/ pela diversidade, mas parece que em algum momento nos esquecemos de perguntar sobre a educação da diversidade tanto no sentido de interrogar o que as pedagogias fazem com ela como de que pedagogias a diversidade se vale.

3 Destacamos, aqui, sem pretendemos ser esgotantes, Marcos Benedetti (2005), Duque (2009), Marcos Garcia (2007); Don Kulick (1998); Maria Cecília Patrício (2002); Pelúcio (2009); Peres (2005) e Hélio Silva (1993).

Porém, essa ignorância de inserir a pedagogia no pensamento das transformações de sexualidade e de gênero não é uma gratuidade nem mesmo parece ser uma consequência de uma hostilização ostensiva da escola às sexualidades dissidentes, mas uma necessidade constitutiva que silencia a miríade de pedagogias circulantes na cultura e que fora dos espaços pedagógicos institucionalizados faz coisas com as pessoas, deseja coisas para suas vidas e divulga modos de ser e estar no mundo. Um argumento largamente trabalhado por pesquisadores da Educação para enfatizar que “a coordenação e a regulação das pessoas não se dá apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares” (COSTA, 2005, p. 144). Artefatos como a televisão, o cinema, os jornais, a literatura, o rádio, as revistas, os brinquedos, a música, etc. passaram a ser vistos, nas palavras de Giroux (2008), como “máquinas de ensinar” habilidades, capacidades, modelos de sociabilidade e afetividade em que “as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2002, p. 139). Por um lado, contribuíram para a “diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa” (SILVA, 2002, p. 139), por outro, permitiram enfatizar que “todo trabalho cultural precisa dirigir-se às preocupações da pedagogia” (SIMON, 2008).

Obviamente, muitos desses trabalhos dedicaram-se a levantar as representações, modalidades de discursos e modos de subjetivação referentes a gênero e sexualidade divulgados nos mais distintos artefatos culturais⁴. A pedagogia estaria, assim, presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido, “em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum” (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 144). Enquanto o modo moderno de relação forma/conteúdo se impôs a outros modos de socialização, alastrando sua existência para outras relações sociais, transbordando largamente as instituições escolares.

Paralelamente, a antropologia começou a considerar a aprendizagem como aspecto inerente a qualquer prática social (LAVE; WENGER, 1991). Os esforços de uma sociedade para ter sucesso em produzir os tipos de indivíduos de que precisa depende de uma dinâmica de aprendizagem (WOLCOTT, 1982), “implicitamente ou explicitamente, para a adaptação humana, socialização, mudança cultural e, no mais amplo nível, a produção e reprodução da cultura e sociedade” (PELLISSIER, 1991, p. 75). Uma vez que os mecanismos de aprendizagem fazem parte do objeto da pedagogia, é lícito afirmar que a pedagogia não dá conta apenas dos processos de aprendizagem escolar, mas também dos processos através dos quais se aprende independentemente do contexto no qual se dêem tais processos ou o que esteja sendo compreendido como objeto da aprendizagem, que só adquire status de objeto de aprendizagem em contextos significativos específicos.

4 Uma história dos impactos dos Estudos Culturais na Educação no Brasil e, de modo especial, sobre as pedagogias da sexualidade ainda está certamente por se fazer.

Acompanhar esses rastros da discussão entre o pedagógico e cultural, ainda que fuja do escopo do presente trabalho revisitar as teorias de currículo ou as teorias cognitivistas de aprendizagem, pode permitir que concordemos que os espaços de sociabilidade também funcionam como espaços de pedagogização de formas de existir sexualmente (PARREIRAS, 2008). São mais que planos de fundo passivos a serem ocupados por sujeitos plenamente constituídos: atuam diretamente na constituição das subjetividades mediadas por práticas de aprendizagem de estilo e incorporações de marcas subjetivas (MONTEIRO et al., 2010). Porém, também permitem enxergar que, certamente, entre os dois níveis de análise há um desnível que pode, sob certa ótica, ser lido como o paradoxo fundamental da pedagogia: a distância entre as funções do aprender e do ensinar (PARAÍSO, 2011). De um lado, uma análise do poder privilegia o aparato discursivo sobre a sexualidade, de outro se ressalta o cotidiano inventado e incorporado da aprendizagem em práticas diárias nas quais se torna possível articular anseios, interesses e expectativas de autoimagem pessoal e coletiva a determinados objetos, corpos e práticas significativas. Um desnível necessário que destaca o lugar dos discursos de gênero e sexualidade, seja em artefatos, seja em práticas culturais cotidianas, mas também afirma o ensino, ou melhor, o duplo ensino e aprendizagem, como um lugar do diferenciar-se de si mesmo.

Essas breves notas sobre o pedagógico e o cultural são também uma caracterização geral declaradamente parcial e incompleta, mas que, de algum modo, autoriza duas pontuações para as políticas *Trans*. Primeiro, a performatividade *Trans* tomada como a experiência transexual não é nem subversiva nem capaz de reinscrever códigos dominantes em si mesmas, faz um pouco de cada uma das duas coisas. Em uma ambivalência necessária, nesse espaço conflitivo de submissão e de subversão ela se move nos “espaços entre”, nos interstícios, no entre-espaço, ou “no meio”, que é onde, como se aprende Deleuze (2002), acontece o movimento de criação. Segundo, como desdobramento deste paradoxo constitutivo da performatividade, a luta pela despatologização da transexualidade e a luta pela retirada do Código Internacional de Doenças de todas as classificações relacionadas ao gênero (travestilidades, fetichismos, transexualidade), como uma das pautas da contemporaneidade que unifica teóricas/os e ativistas em várias partes do mundo (BENTO, 2009), só faz sentido se derivarmos que não há realização de luta política sem uma pedagogia que lhe corresponda e lhe seja intrínseca. A saída da vitimização para a construção da cidadania, nos termos de William Peres (2005), empreendida pelo movimento transexual só ganha sentido e materialidade na invenção de uma pedagogia.

Tão longe e tão perto. São práticas pedagógicas diárias e cotidianas que possibilitam a existência do *Trans* enquanto sujeito de sexo/gênero na cultura, ao mesmo tempo, em que é somente nas e pelas práticas pedagógicas que a luta por sua existência reconhecida em termos jurídicos pode acontecer. Nesses casos, a pedagogia não seria outra coisa senão um instrumento performático sofisticado para persuadir ou convencer quem quer que seja, ou ainda, para contar uma história. A efetividade das narrativas ou estórias sexuais, como, argumenta Ken Plummer (1995), depende da habilidade para contá-las e de uma audiência para ouvi-

-la – relação comunicativa, não só similar, mas propriamente pedagógica – e, portanto, da própria dimensão performática da linguagem em constituir seus interlocutores. Ainda que sua face material visível sejam as políticas direcionadas às escolas e às políticas públicas para educação, as próprias narrativas contadas pelos/as *Trans* tornam-se pedagógicas, ao operarem na lógica do ensinar outros discursos e aprender outras práticas fora daquelas que o estreito marco heterossexual nos acostumou⁵. Talvez, aqui, seja possível inferir que a invisibilidade do pedagógico no que tange à (*Trans*)sexualidade não seja outra coisa que não uma reformulação crítica de sua posição em uma imagem de pensamento dogmática da pedagogia.

Resta-nos saber de que modo é possível driblar a vontade de sujeito da pedagogia (CORAZZA, 2001) que tem como corolário a vontade de controle disciplinar moderna (FOUCAULT, 1999). Se aqueles sujeitos produzidos com as marcas do estigma da abjeção no discurso pedagógico podem retornar a ela enquanto uma experiência que lhe é constitutiva. Em que medida é possível fazer girar a um conjunto de múltiplos discursos sobre o sexo que historicamente regulam, normatizam, instauram saberes, produzem verdades, maquinam sujeitos e que permite fazer funcionar a unidade artificial do sujeito moderno (FOUCAULT, 1983), ponto pelo qual, “cada um deve passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade, [...] à totalidade de seu corpo [...], à sua identidade” (FOUCAULT, 1999, p. 205). Podemos apostar em uma pedagogia que não é instrumento para a transmissão de uma verdade teórica ou moral nem para a projeção explícita de como deveríamos ser, em que deveríamos acreditar e como deveríamos nos portar; mas, sim, para a interrupção constante de toda a pretensão de imposição da verdade e para a suspensão permanente de toda tentativa de fixação de projeto? Temos a desconfiança que, aqui, o *Trans* enquanto performance política pode ensinar à pedagogia mais do que podemos imaginar.

3 É A PEDAGOGIA UMA *TRANS*?

Basil Bernstein (1996), ao descrever os princípios que estruturam o que chamou de discurso pedagógico, pode oferecer algumas pistas que podem servir de ponto de partida para conectarmos políticas *Trans* e práticas pedagógicas. O discurso pedagógico, diz Bernstein, funciona mediante a apropriação de outros textos que são selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados. Quando um texto passa a compor o discurso pedagógico, esse texto fica submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. Uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição, mas também uma gramática ideológica. A pedagogia é racionalização de certa organização e de

5 Nesse sentido, é possível conferir as pesquisas de Anderson Ferrari (2004), para quem o movimento social LGBT tornou-se pedagógico exatamente para garantir a construção de identidades mais positivas e valorizadas e de Anselmo Alós (2011), para quem as pedagogias culturais de gênero e juventude expõem a possibilidade de re-humanização dos gêneros inteligíveis de Butler (2002b) expulsos dos tradicionais marcos de aprendizagem. No entanto, como argumentamos logo a seguir, muito dessa leitura traz uma imagem de pensamento pedagógico como transmissor/contador de narrativas, ainda que as narrativas sejam outras, que intentam adquirir estatuto de verdade na luta dos discursos.

certas formas de transmissão de conhecimento, em que está em jogo, diz Julia Varela (2010), uma pedagogização do conhecimento e um disciplinamento interno de saberes. No entanto, como também nos ensina Bernstein (1996), o discurso não pode controlar totalmente a si mesmo, arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão e de modificar a gramática na qual ele está inserido. A primeira tese, portanto, permite-nos pensar o que acontece quando a sexualidade é convertida em texto pedagógico e submetida às regras da pedagogia oficial. A segunda pressupõe o percurso de acompanhar de que modo a sexualidade pode escapar ao controle das regras didáticas e contribuir para solapá-las.

Logo, nossa primeira pista é passível de uma multiplicação de sentidos. Podemos somar a ela uma outra sugerida por Friedrich Nietzsche. Uma das teses que podemos extrair do Nascimento da Tragédia (NIETZSCHE, 2007), ainda que pese o caráter ambíguo do texto, parece ser a de que a operação socrático-platônica inaugura a época que vivemos, a época da metafísica, justamente com a época da pedagogia. Um impulso baseado na crença de que o pensar “é capaz não apenas de conhecer, mas de corrigir o ser” (NIETZSCHE, 2007, p. 47) e na convicção de que o conhecimento tem “a força universal de uma medicina universal” (NIETZSCHE, 2007, p. 47). Ou seja, a pedagogia é aquilo que dá forma ao ser, intervindo sobre ele e fazendo dele o que é – um dispositivo que a cultura inventou para transmitir certo repertório de ser pessoa e fazer com que todo membro aprenda a ser uma pessoa particular dentro das modalidades incluídas no repertório (LARROSA, 2010). Assim, não seria absurdo concluir que a pedagogia é em si mesma a operação cirúrgica da cultura a qual todos nós somos submetidos e a partir da qual nós passamos a existir como seres *Trans* pós-operados.

De fato, tanto as tecnologias do sexo (PRECIADO, 2002) como as tecnologias de gênero (LAURETIS, 1987) se constituem em uma série de montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios, espaços e objetos, diga-se em uma montagem pedagógica, que circulem por aí com certos pressupostos e objetivos sobre a sexualidade humana, fabricando as diferenças sexuais e de gênero e as naturalizando. Se podemos falar em experiência travesti (PERES, 2005) e experiência transexual (BENTO, 2006), não há razão nenhuma para acreditarmos que elas só possam corresponder a certas modalidades corporais e a tipos de sujeitos identificáveis. Isso seria o mesmo que pressupor que a experiência masculina só pode ser vivida por homens, a experiência feminina só por mulheres e assim por diante⁶. Estaríamos presos na tautologia do discurso lógico do sistema sexo-gênero que o legado recente da Teoria Queer nos ajudou a deslocar. A pergunta talvez não seja quem pode ser considerado transexual ou travesti sob que termos e para quem, mas sim quem pode não dizer que não é ele mesmo um corpo *Trans*? “E eu não sou um travesti também?” – pergunta-se Denilson Lopes (2002). Somos, de algum modo, uma operação de montagens e cirurgias que a cultura perpetra na massa corpórea. Transgêneros da vida mesmo quando de caras limpas e corpos nus.

Porém, as coisas se complicam. Levemos em conta, agora, o caráter híbrido e, porque não, excêntrico,

6 A esse respeito, ver, por exemplo, a noção de masculinidade feminina desenvolvida por Judith Halberstam (2008).

da prática discursiva da pedagogia e dos sujeitos que ele constitui. Como uma forma de expressão das culturas modernas ocidentais, ele mistura estilos e formas existentes em uma organização interna de diálogo como um tecido precário, inseguro, às vezes equivocado e sempre provisório e insatisfeito. Um jogo aberto que funciona a partir da vida concreta, plural e complexa, de um jogo excêntrico entre discursos heterogêneos e uma suscetibilidade compartilhada pelo conhecimento e melhoria do humano (LARROSA, 2006). Uma atração fascinante e uma similaridade intensa que nos leva a sugerir que se a pedagogia tivesse uma alma, ela também seria *Trans*. *Trans* porque é um jogo de diferenças e montagens que interferem e desestabilizam o corpo, *Trans* porque atenta para a vida concreta que, por um lado, precisa ser transformada por intervenções materiais e, por outro, constitui o elemento vivo do discurso.

Se seguirmos essa pista e, em lugar de nos fixarmos no hipotético sistema de verdades e no aparelho discursivo que a pedagogia trataria de transmitir, e considerarmos, agora, o desnível e a distância entre aprender e ensinar, entre quem fala e quem ouve, logo daremos conta de que não é possível separar sua dimensão *Trans* de sua dimensão filosófico-científica ou epistemológico-ontológica, muito menos subordinar uma à outra. O que existe é um jogo tenso, um mútuo descentramento, às vezes, violento, às vezes, um diálogo apaixonado em que a política do pensamento *Trans* tira o outro, ou seja, nós mesmos, de nossas posições e, às vezes, se deixa inquietar. O marco de dramatização que constituiria a performatividade *Trans* no contexto concreto de sua apresentação à pedagogia surge já como que descentrado da forma social concreta em que se desenvolvia e fica como reorientado para a expressão da forma interna e indiscernível de uma vontade de viver que não pode se realizar a não ser no interior do próprio movimento pedagógico. De modo inverso, o elemento pedagógico fica transformado pela dramatização da *Trans*-sexualidade que expressa seu método ou seu discurso. Ainda que possam existir teses, discursos, verdades, raciocínios, formas de pensamento endereçadas ao coração da sexualidade humana, eles não se fazem inseparáveis de toda essa dinâmica que as políticas *Trans* expressam no interior da própria pedagogia.

Uma dinâmica feita de rodeios, excursões, avanços, retrocessos, obstáculos, soluções provisórias, impulsos, desvios, reformulações, resultados aporéticos, perguntas, sinopses, descidas e subidas. E, porque não, de próteses, dildos, fetiches, plásticos, cirurgias, modelações corporais, perucas, glitter. Os personagens heterogêneos que povoam a pedagogia com seus diversos mundos vitais e virtuais, assim como a referência ou a evocação de acontecimentos históricos e sociais que constituem o espaço público comum em que transcorre a pedagogia, mostram a presença não meramente anedótica da vida ordinária e do tempo concreto de suas vidas na busca do saber e da justiça. Certamente, o saber que a política *Trans* introduz não é o referente imediato da relação pedagógica, mas outra coisa que poderíamos chamar de abertura e de auto-exigência, ou aquilo que Francisco Ramos (1998), falando das experimentações em artes plásticas de transexuais e travestis, chamou de “poética da experimentação”. Um pensamento da transgressão, em que os motivos políticos se tornam materiais de engenho e construção, suas imagens se transportam para a conquista de espaços

e o próprio corpo se torna motivo e ocasião de uma experiência poética – e porque não dizer pedagógica?

O projeto de busca e de transmissão de verdades e discursos não pode se desprender da ilimitada performatividade paródica e do jogo de ironia, da força da paixão e do desejo, do corpo e da invenção de si e do mundo que as políticas *Trans* dão como impulso teórico à pedagogia. As políticas *Trans* que têm o poder de mudar a pedagogia não são aquelas que se dirigem diretamente aos seus interlocutores, dizendo-lhes como eles têm de ver o mundo e o que deverão fazer, não são aquelas que oferecem uma imagem de mundo nem que ditam como devem interpretar a si mesmas e às suas próprias ações. Tampouco, são aquelas que renunciam ao mundo da vida e dos homens e se dobram sobre si mesmas. Ao invés de perguntar-se sobre a normalização da transsexualidade, a questão talvez seja como as políticas *Trans* correm os riscos de assumirem a linha axiomática da normalização pedagógica quando oferecem em troca um mundo pronto e administrado porque aprenderam dentro de certa imagem dogmática da pedagogia que esta é a única maneira de se fazer ouvir e persuadir os outros a ouvir. Não custa nada lembrar que é essa mesma imagem dogmática que tem marcado os corpos *Trans* como abjetos. Ou ainda, a questão pode ser não exatamente as transformações de gênero operadas por transexuais e travestis, mas como suas experiências transformam os gêneros e seus usos e, por consequência, o gênero da pedagogia – transpedagogia. Por fim, em que medida permite deslocarem os terrenos e linguagens fossilizados da pedagogia, em um abalo sísmico tanto das convenções pedagógicas da sexualidade que nos dão o mundo do desejo como algo já pensado e já dito quanto algo que se impõe aos corpos sem reflexão.

Uma política *Trans* para uma pedagogia é aquela que afugenta o caminho fácil em que todo mundo já sabe o que é hoje e o que será amanhã, não só para alguns tipos de sujeito, mas para um agenciamento do desejo, para que o desejo, enfim, possa fazer funcionar a maquinaria da aprendizagem, não como repetição do mesmo, mas para desfazer o já feito e o já dito das pedagogias de gênero e sexualidade (PARAÍSO, 2011) e para inventar o ainda não existente (SCHERER, 2005), um sexo fabulado, dramatizado e performado que ainda não se viu nem se disse. No prefácio do livro *L'Après Mai des Faunes*, de Guy de Hocquenghem, Deleuze (2005b) sugere que ao desejo homossexual só resta uma relação peculiar com o mundo das forças do desejo, cujas características estão presentes em permanecer não primariamente com o mesmo sexo de modo a resistir à heteronormatividade, mas em abraçar a ordem não reprodutiva do sexo, isto é, a ordem de biossocial de reprodução, com a invenção.

Algo semelhante acontece às políticas *Trans* quando não visam se fecharem dentro de si mesmas como algo já constituído, mas que, por seu jogo pedagógico, permanecem abertas às possíveis implicações e abrem a pedagogia aos seus deslizos. Um microfísica reversível do sexo, uma transmutação dos sexos de uma forma para outra em “contínuo intensivo de substâncias” (DELEUZE, 2005b, p. 287). Em suma, uma política *Trans* faz um convite à pedagogia para extrair sexualidades a partir do desejo. Em vez de afirmar, “eu sou *Trans*” ou “todo mundo é meio *Trans*, no final”, pode finalmente dizer “ninguém é *Trans*”, não há assunto

tipicamente transexual, mas produções transdesejantes, proliferando em toda a parte.

A diferença, portanto, já não está entre pedagogia e sexualidade, mas entre a pedagogia que comunica a sexualidade fazendo se manifestarem imagens convencionais do mundo do desejo e a pedagogia que nos dá o desejo como a produção imanente de um mundo a ser inventado; entre o mundo como um mero objeto de reconhecimento de gêneros e o mundo como uma performance desejante. A diferença essencial entre as duas imagens de pensamento: a que transmite o já pensado e a que faz pensar. As políticas *Trans*, no primeiro caso, supõem tudo aquilo que questionam e, nesse caso, são constitutivas dos problemas que colocam. No segundo, as políticas *Trans* aparecem como um modo de sensibilidade e de paixão em relação àquilo que comove a alma e a deixa perplexa, em estado de graça ou gozo. Talvez, seja nessa relação apaixonada e sensível com aquilo que se deseja, que a sexualidade seja também uma aprendizagem. Se levarmos até as últimas consequências que a cultura é o movimento de aprender, essa aventura involuntária da aprendizagem encadeia uma sensibilidade transdesejante como uma imagem de pensamento da pedagogia.

4 E SE NÃO HOUVER PALAVRAS PARA TERMINAR?

Surge, aqui, finalmente uma dificuldade para concluir de outra maneira que não seja retomando a transexualidade em outro nível. O que acontece aos/às *Trans* tomados/as enquanto forma experiencial é uma intensificação da sensibilidade, ou se quisermos do desejo, uma modificação na tonalidade da experiência de gênero, uma performance. Há razão para apostar que é nessa intensificação do desejo e nessa modificação da relação do desejo das políticas, que reside a aprendizagem que pode ser encontrada na pedagogia da sexualidade. Quem sabe pode ser essa a lição do *Trans* à pedagogia: a de colocar aquela que tradicionalmente tem se posto no lugar de ensinar e transmitir verdades sobre o sexo no espaço destinado ao aprendiz da sexualidade. Não exatamente o que as pedagogias ensinam aos/às *Trans*, nem o que são as pedagogias das/os *Trans*, mas o que a pedagogia tem a aprender com o *Trans*. Não um aprendiz de verdades de um mundo imaginal dado e prostituído, mas de um movimento vivo e vital do desejo, de uma geografia transdesejante que pulsa no corpo e na pele, nos ossos e nos pêlos.

Hoje, entre nós, reina um abismo entre a máquina pedagógica do mundo e o mero florescer de uma vida digna de ser vivida. Preparam-se homens e mulheres gerais e abstratos em sexualidades performáticas a serviço do poder imperativo da sociedade capitalista, mas se esmaga o desejo singular em nome de uma sexualidade reconhecível, desejo cuja lápide, um dia, contivesse apenas as marcas de um acontecimento único; a sua experiência irrepetível de uma pedagogia do desejo. Sexualidade e pensamento se movem essencialmente e essencializando no espaço amoroso onde homens e mulheres ficam recolhidos e podem indagar seus pontos nevrálgicos. Hoje, faltam tais espaços: seja o ativismo, seja o produtivismo acadêmico, seja a indústria do ensino fecham o acesso a qualquer lugar e qualquer espaço-tempo onde uma leitura auto-

-implicada do desejo possa acontecer diante de um massacre de sua geografia específica.

Longe de constituir uma prática apolítica ou um discurso fechado, a performance *Trans* trabalha em uma relação complexa com a pedagogia e atravessa sua realidade, determinando aspectos centrais de sua constituição. Nossa indagação foi explorar se liberada de sua sujeição à verdade do sexo, a política *Trans* pode redescobrir a dramatização do sexo e do desejo como uma força pedagógica e a performance *Trans* reconhecer sua própria potência expressiva. Contra o positivismo lógico da imagem dogmática da pedagogia, mas também contra o materialismo mecanicista, que tende a reduzir o sentido e a expressão ao conjunto de causas materiais, a política *Trans* aposta na potência do pensamento pedagógico como a possibilidade de conceber o desejo e o sexo segundo uma autonomia de invenção e transformação da vida, negando qualquer possibilidade de repouso, de acordo ou de institucionalização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel; BONIN, Iara T. (Org.). **Pedagogia sem fronteiras**. Porto Alegre: Editora da Ulbra, 2008.

ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Rev. Estud. Fem.**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2011.

BARAD, Karen. Posthumanist Performativity. **Journal of Women in Culture and Society**, University of Chicago, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2006.

_____. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. **Bagoas**: Revista de Estudos Gays, v. 3, p. 95-112, 2009.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRITZMAN, Deborah. La pedagogia transgressora y SUS estrañas técnicas. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael (Org.). **Sexualidades transgresoras**: una antología de estudios queer. Barcelona: Icária, 2002. p. 197-228.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

_____. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

_____. Críticamente subversiva. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael. **Sexualidades transgresoras**: una antología de estúdios queer. Barcelona: Icária, 2002.

_____. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 9ª. Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: Cepecs, 2005. Disponível em: <www.clam.org.br/>. Acesso em: nov. 2007.

COLEBROOK, Claire. On very possibility of queer theory. In: NIGIANNI, Chrysanthi; STORR, Merl (Ed.). **Deleuze and queer theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. p. 11-23.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-149.

DELEUZE, Gilles. El intelectual y la política: sobre Foucault y la prisión. Entrevista con Gilles Deleuze. **Archipiélago**, Barcelona, n. 53, p. 68-74, 2002.

_____. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

_____. O método da dramatização. In: ORLANDI, Luiz (Org.). **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 131-162.

_____. Prefácio ao livro L'Après-Mai dês Faunes. In: ORLANDI, Luiz. (Org.). **A ilha deserta e outros textos. Iluminuras**: São Paulo, 2005b. p. 395-400.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 3.

DUQUE, Tiago. **Montagens e des-montagens**: vergonha e estigma na construção das travestilidades na adolescência. Dissertação (Mestrado) – UFSCAR, 2009.

ENG, David L.; HALBERSTAM, Judith; MUÑOZ, José Esteban. What's queer about queer studies now? **Social Text**, n. 84/85, 2005.

FERRARI, Anderson. Revisitando o passado, construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 105-115, jan./abr. 2004.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com D. Trombadori. In: MOTTA, Manuel Barros da (Coord.). **Estratégia saber-poder**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 235-242. (Coleção Ditos e Escritos, v. 4).

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. O verdadeiro sexo (prefácio). In: PANIZZA, O. **Herculine Barbin**: o diário de um Hermafrodita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 1-4.

FRANÇA, Isadora. **Consumindo lugares, consumindo nos lugares**: homossexualidade, consumo e subjetividades na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado) – Unicamp, 2010.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira. **"Dragões"**: gênero, corpo, trabalho e violência na formação da

identidade entre travestis de baixa renda. Tese (Doutorado) – USP, 2007.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 61-84.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

HALBERSTAM, Judith. **Masculinidad femenina.** Barcelona/Madrid: Egales, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **A identidade e a diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALPERIN, David. The normalization of queer theory. **Journal of Homosexuality**, v. 45, n. 4, p. 339-343, 2003.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1996.

KULICK, Don. **Travestis, sex, gender and culture, among Brazilians transgendered prostitutes.** Chicago: The University of Chicago, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 35-86.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAURETIS, Teresa. **Technologies of gender:** essays on theory, film and fiction. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro:Aeroplano, 2002.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. Tese (Concurso de Professor Titular) – UFMG, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUHMANN, Suzanna. Queering/Queering Pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing? In: PINAR, William (Org.). **Queer theory in education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998. p. 141-156.
- MONTEIRO, Simone et al. Identidades, trânsitos e diversidade sexual em contextos de sociabilidade juvenil no Rio de Janeiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 35, dez. 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda et al. (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011, v. 1, p. 147-160.
- PARISI, Luciana. The adventures of sex. In: NIGIANNI, Chrysanthi; STORR, Merl (Ed.). **Deleuze and queer theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2009.
- PARREIRAS, Carolina. **Sexualidade no ponto.com: espaços e homossexualidades a partir de uma comunidade on-line**. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, 2008.
- PATRÍCIO, Maria Cecília. **Travestismo: mobilidade e construção de identidades em Campina Grande**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFPE, 2002.
- PELISSIER, Catherine. The anthropology of teaching and learning. **Annual Review of Anthropology**, n. 20, p. 75-95, 1991.
- PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de Aids**. São

Paulo: Annablume, 2009.

_____. É o que tem pra hoje – os limites das categorias classificatórias e as possíveis novas subjetividades travestis. In: COLLING, Leonardo (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EdUFBA, 2011. p. 111-147.

PERES, William Siqueira. **Subjetividade das travestis brasileiras:** da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania. Tese (Doutorado) – UERJ, 2005.

_____. Travestis, escolas e processos de subjetivação. Instrumento – **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 57-66, jul./dez. 2010.

PERLONGHER, Nestor. **O negócio do michê:** prostituição viril em São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PLUMMER, Ken. **Telling sexual stories.** New York: Rotledge, 1995.

PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contra-sexual.** Madrid: Opera Prima, 2002.

RAMOS, Francisco José. **La insumisión de la experiencia artística:** una conflagración de pensamientos. Catálogo de Exibição. San Juan, Puerto Rico: 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RUBIN, Gayle. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: VANCE, C. (Ed.). **Pleasure and danger:** exploring female sexuality. New York: Routledge, 1984.

SCHERER, René. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alice; LAGO, Margareth; RAMOS, Teresa (Org.). **Falas de gênero.** Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 21-55.

SEDGWICK, Eve Kosofvsky. **Tendencies.** Duke: Duke University Press, 1993.

SEIDMAN, Steven. **Queer theory/Sociology**. Cambridge, MA, Blackwell, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities terminais**: transformações na política da pedagogia e pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Hélio. **Travesti**: a invenção do feminino. Rio de Janeiro: Relume Dumará; ISER, 1993.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-84.

SPIVAK, Gayatri. **A critique of post-colonial reason**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

STRYKER, Susan; CURRAH, Paisley; MOORE, Lisa Jean. *Trans*, or *Trans-* or Transgender? The stakes for Women's studies. **Women's Studies Quarterly**, v. 36, n. 3/4, p. 11-22, Jul./Dez. 2008.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudo foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 87-96.

WEEKS, Jeffrey. **Sex, politics and society**: the regulation of sexuality since 1800. Londres: Longman, 1989.

WOLCOTT, Harry. The Anthropology of Learning. **Anthropology & Education Quarterly**. Special issue, v. 13, n. 2, p. 83-108, 1982.