

# A ESCOLA COMO EMPREENDIMENTO BIOPOLÍTICO DE GOVERNO DOS CORPOS E SUBJETIVIDADES TRANSEXUAIS

Dayana Brunetto Carlin dos Santos – UFPR

## 1. A presença trans na escola

Na contemporaneidade, com a Constituição Cidadã de 1988 e o advento do “sujeito de direitos”, algumas personagens das sexualidades, que se manifestam fora da norma heterossexual tem se organizado em busca do acesso às políticas públicas, dentre as quais a educação. Em 2008, com a realização da I Conferência Nacional LGBT, o movimento social de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT assumiu para si a demanda pela utilização do nome social nos registros escolares de travestis e transexuais, até então restrita ao movimento de travestis e transexuais. A justificativa utilizada pela Conferência, incorporada e transformada em narrativa comum do movimento social, consiste em dizer que por apresentarem um nome civil em desacordo com o gênero e a aparência de seus corpos, tais indivíduos não tiveram as mesmas condições de frequentar a escola e adquirir uma formação mínima exigida pelo mercado de trabalho formal. Essa situação de exclusão escolar, conseqüentemente, inscreveu esses indivíduos em um único tipo de inserção, isto é, a prostituição.

A partir desse debate vários órgãos governamentais foram pautados pelo movimento LGBT e atualmente 9 Estados da Federação e o Distrito Federal<sup>1</sup> possuem regulamentação para a utilização do nome social de travestis e transexuais nas escolas. É importante ressaltar, no entanto, que cada Estado implementa esta ação de forma diferenciada. Além do nome social nos registros escolares, no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a Coordenação de Políticas Públicas para LGBT implementou também a carteira de nome social<sup>2</sup> para travestis e transexuais, isto é, um documento físico, semelhante a carteira de identidade comum, com valor de registro civil, que traz a inscrição do nome social e o número do registro geral de travestis e transexuais. Com essa regulamentação, a presença trans tem-se feito sentir cada vez mais nos espaços e tempos escolares.

No entanto, a imposição dessa presença às instituições escolares, não ocorre sem um esforço da própria instituição em regulá-la. As pessoas que fabricam seus corpos e identidades de gênero, diferente daquele atribuído a partir da genitália ao nascer e que ousam adentrar os

---

<sup>1</sup>Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/nomesocial.php>> Acesso em: 09 abr. 2013.

<sup>2</sup>Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/05/tarso-institui-carteira-de-nome-social-para-travestis-e-transexuais-no-rs.html>> Acesso em: 09 abr. 2013.

espaços e tempos escolares como estudantes, em geral, “causam” estranhamentos, incômodos, curiosidades e mexericos, perturbando a ordem da escola. Corpos fabricados e subjetividades construídas a partir da subversão das rígidas normas de gênero da sociedade ocidental contemporânea circulando pela escola. Diante dessa situação por muito tempo impensável, as personagens habituais desse “palco”, que compõe a denominada comunidade escolar, se perguntam: Como é possível a presença desses corpos na escola? Desse modo, a presença trans na escola constitui-se em um acontecimento<sup>3</sup>.

É através da invenção de caminhos nunca antes imaginados que Stefannys, Rafaellys e muitas/os outras/os adentram as escolas com as normativas dos órgãos competentes em mãos e exigem: respeito, aceitação, inclusão e, sobretudo, o uso do nome social nos registros escolares. – “Porque agora é lei!” Dizem elas<sup>4</sup>.

Diante da solicitação de matrícula por parte de uma/um estudante transexual ou travesti na escola, a instituição acata, num primeiro momento. – “Afinal, agora é lei!” E concomitantemente, se coloca em estado de alerta e vigilância. Nesse instante, potencializam-se as funções de controle (CÉSAR, 2004, p. 150; 153) e governo (VEIGA-NETO, 2007, p. 72) de corpos na instituição escolar. Alvorçam-se as rotinas e dinâmicas e a escola se coloca a pensar e a criar outras estratégias para lidar com a situação de forma que o controle e a ordem sejam preservados, a qualquer custo, em um exercício biopolítico (FOUCAULT, 2008) com vistas à captura de novos corpos, para torná-los produtivos, assim como fez uma biopolítica da saúde<sup>5</sup> nos últimos anos.

Obviamente, o problema não é questionar a importância de tais conquistas dos movimentos sociais, pois se entende que é a partir delas que a presença trans tem se feito sentir nas escolas. Entretanto, a inquietação consiste em desconfiar da suposta causalidade dessas relações e refletir sobre as formas de configuração das redes de poder-saber-controle que articulam essa e outras tramas em um agenciamento biopolítico do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988) e de um de seus desdobramentos – o dispositivo da

---

<sup>3</sup> Para Denise Mairesse: “[o] acontecimento fala por si e rompe com todas as certezas e evidências do que nos parece mais sagrado. Nesse sentido, o acontecimento rompe com a linearidade do tempo, funda um tempo outro no qual presente, passado e futuro coexistem. Desafia as lógicas cartesianas de progresso e evolução, e inventa outros caminhos nunca imaginados” (2003, p. 261-262).

<sup>4</sup> Tanto nos movimentos sociais quanto nas escolas, a maioria das representações é feita por mulheres transexuais e travestis. Talvez devido a uma busca por invisibilidade, talvez por se constituírem em alvo de uma educação com fronteiras de gênero bem delimitadas, assim como demonstrado por (SANTOS, 2010, p. 44).

<sup>5</sup> No campo da saúde os agenciamentos biopolíticos estão em pleno funcionamento, uma vez que os corpos foram capturados e estão sob controle, isto é, são as instituições da saúde que determinam, a partir de seus pressupostos, quem é ou não verdadeiramente transexual e quem fará ou não a cirurgia de redesignificação sexual. Sobre isso, ver: Portaria nº 1707 de 18 de agosto de 2008, Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, instituída pela Portaria nº 675/GM, de 31 de março de 2006, disponíveis em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/saude/default.cfm>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

transexualidade (BENTO, 2006). Vejamos: os movimentos sociais pautam as instituições para que os sujeitos trans sejam incluídos nas escolas, por meio da utilização de seus nomes sociais. As normativas são elaboradas, e a partir delas as instituições escolares produzem estratégias de controle e governo dos corpos, apagando a diferença, criando, em conjunto com os saberes psicológicos, a verdade sobre o sexo de transexuais e travestis e interditando determinados espaços a esses corpos e subjetividades transformados, aos quais ainda consideram abjetos (BUTLER, 2000, p. 161).

## **2. A invenção da transexualidade**

Perguntar pela transexualidade antes do século XX parece não fazer sentido, uma vez que até esse momento transexuais não existiam como sujeitos. A/o transexual consiste em um objeto inventado, como uma “espécie”, com diagnóstico e tratamento específicos, em meio a disputas de poder. Assim: “[é] importante ressaltar que antes de 1950 não existiam definições ou caracterizações específicas para transexuais, isto é, não havia diferenciação entre transexuais, travestis e homossexuais” (SANTOS, 2010, p. 81).

A compreensão da invenção da experiência transexual como uma patologia e de suas relações com a escola suscita um traçado histórico singular de análise pelo qual é preciso desconfiar do que é tido como uma questão resolvida ou natural. A disputa entre o isomorfismo e o dimorfismo sexual, a desterritorialização de uma leitura cultural fundada no gênero passando pela invenção das categorias feminino e masculino e pela reterritorialização da diferença numa biologia e numa moral, assim como o dispositivo da sexualidade e seus deslocamentos e, ainda o entendimento da escola como um empreendimento biopolítico estão imbricados nas redes de poder-saber que constituíram as condições de possibilidade para que uma questão político-epistemológica sobre a transexualidade e a escola pudesse ser colocada, contemporaneamente. Nesse sentido, foi preciso articular alguns conceitos para sustentar esta trajetória de análise.

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

Ainda que nesse contexto histórico não faça sentido falar em diferença sexual, os conhecimentos que produziam uma diferenciação entre os corpos já haviam sido mobilizados,

isto é, as representações anatômicas dos corpos partiam do pressuposto de que o homem seria o modelo a partir do qual o corpo feminino estaria submetido.

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

Nesse contexto, as possibilidades de variações entre as mulheres – das agressivas às delicadas – e homens – dos bravos aos efeminados – criavam um campo amplo e múltiplo de alternativas para estar no mundo e um papel social reconhecível, tanto de mulher como homem. Laqueur (2001, p. 170) afirma que aquilo que estaria em jogo no isomorfismo sexual seria o gênero e não o sexo. Segundo ele: “Em outras palavras, o sexo antes do século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica” (LAQUEUR, 2001, p. 19).

A compreensão social do gênero foi descrita por Laqueur na medida em que o sexo único poderia representar um dos dois papéis sociais delimitados, o masculino ou o feminino, com algumas possibilidades de transgressão. Nessa lógica social, a mulher foi fixada em uma posição inferior. Para Laqueur (2001, p. 170-171): “[...] o sexo não era problema. As criaturas com pênis externo eram consideradas meninos e tinham todos os privilégios e obrigações dessa condição, e as que tinham pênis interno eram relegadas à categoria inferior de meninas”. Assim, a posição do pênis, interna ou externa, constituía-se em um sinal distintivo, dentre outros atributos sociais do nascimento. Àqueles nascidos com o pênis na parte exterior do corpo eram atribuídas características sociais específicas, assim como também àquelas com o pênis no interior do corpo.

Aquilo que estava em jogo no isomorfismo sexual era evitar que uma mulher assumisse o lugar de um homem e, com isso, alcançasse os privilégios que esta posição social possibilitava. As transgressões representavam uma ameaça e eram punidas (LAQUEUR, 2001, p. 172). Nesse contexto ainda não há uma ideia sobre o sexo como sinônimo de verdade sobre o corpo e o sujeito, o que só aconteceria no século XIX. No entanto, foi nesse solo epistemológico que se desenhou, ainda nos séculos XVII-XVIII, a ideia de um corpo sexuado.

As preocupações em relação às práticas sexuais se intensificaram a partir do século XVIII. Segundo Foucault (1988; 2007), o século XVIII trouxe mudanças significativas tanto na ordem social, política, econômica, como no campo epistemológico e no funcionamento do poder.

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

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

Essa articulação de saberes produziu a diferença sexual a partir da qual somos classificadas/os. Assim, a compreensão de que as categorias de feminino e masculino foram inventadas em posições opostas sob condições específicas é fundamental para se pensar como as redes de poder-saber engendraram a construção da experiência transexual. Segundo Laqueur, “[n]o final do século XVII e ao longo do século XVIII a ciência passou a considerar, em termos aceitáveis à nova epistemologia, as categorias ‘masculina’ e ‘feminina’ como sexos biológicos opostos e incomensuráveis” (2001, p. 193-194, grifos do autor). A invenção das categorias feminino e masculino nos discursos e nas práticas sociais construiu os sujeitos sexuados e suas posições na sociedade. É somente a partir da invenção dos sexos, como descrita por Thomas Laqueur (2001), que se torna possível a produção de novos sujeitos pelo discurso médico-psicológico, dentre os quais, a/o transexual. Desta forma, é possível compreender que o dimorfismo sexual funciona como um mecanismo que enreda a todas e todos nós nas redes de poder-saber sobre o corpo, o sexo, o gênero e a sexualidade.

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

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

Desta forma, Foucault reescreve uma importante história dos corpos, dos sexos e dos prazeres, escrutinados pelos discursos e pelas práticas institucionais que os sustentam, isto é, pelo dispositivo da sexualidade. Segundo Foucault, foi por meio de um dispositivo de controle de corpos articulado por diversas estratégias que surgiu uma sexualidade. Essa sexualidade serviu de fundamento para discursos e práticas regulatórias que produziram os próprios sujeitos e uma hierarquização entre os mesmos. Essa hierarquização estruturou-se por meio da patologização das condutas.

A invenção do sujeito homossexual também é fundamental para se pensar sobre os processos de medicalização dos corpos e das práticas sexuais. Importa compreender que somente a partir da invenção desse personagem, a pergunta sobre a normalidade adquire algum sentido. Para Foucault (1988, p. 129): “A medicina das perversões e os programas de eugenia foram, na tecnologia do sexo, as duas grandes inovações da segunda metade do século XIX”.

Os homossexuais passam a ser definidos a partir de uma ideia de sexualidade desviante. Essa invenção do homossexual como o perverso sexual encontra-se implicada na construção do sujeito transexual, alguém portador de uma patologia (FOUCAULT, 1988, p. 50).

A partir da invenção do dispositivo da sexualidade, o funcionamento do poder se altera e emerge, assim, um poder normalizador. Esse tipo de poder tem no exame seu instrumento mais eficiente e produz o “anormal” como um problema teórico e político relevante. (FOUCAULT, 2001, p. 52–53). Com isso, pode-se pensar que a partir do momento em que foi possível perguntar pela normalidade, foram produzidos vários sujeitos “anormais”, o que fortaleceu o discurso médico-psicológico e seus efeitos de patologização sobre as experiências (FOUCAULT, 1988; 2001).

A possibilidade de se perguntar pela normalidade constituiu-se nas condições de possibilidade também para a invenção da transexualidade. Como um dos desdobramentos do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988), o dispositivo da transexualidade organiza os saberes, as práticas e os discursos que as sustentam produzindo a patologização da experiência transexual e um personagem: a/o verdadeira/o transexual. Berenice Bento (2006, p. 136), ao analisar essa experiência explícita que o dispositivo da transexualidade “[...] não é algo homogêneo; seus saberes internos formam um conjunto heterogêneo, que busca sua eficácia por vários caminhos”.

No interior do dispositivo da sexualidade, a invenção do dispositivo da transexualidade se deu por meio da proliferação de publicações médicas sobre o tema (BENTO, 2006). Os saberes produzidos pela psicologia e biologia sobre a experiência transexual funcionaram juntos, produzindo poder e controle, na criação do diagnóstico da/o transexual verdadeira/o. O sujeito transexual surge na história como um “doente mental”. Segundo Bento (2008, p. 77), “[a] sua inclusão no Código Internacional de Doenças, em 1980, foi um marco no processo de definição da transexualidade como uma doença”.

A compreensão da instalação de um regime de heterossexualidade, construída como a norma social ideal em termos de sexo, gênero e desejo, assim como analisada por Judith Butler (2008) em suas teorizações também é importante nessa trajetória. Para a autora, o

processo de construção da heterossexualidade produziu uma matriz de inteligibilidade cultural:

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

Essa matriz heterossexual investe, por meio de redes de saber-poder, tanto sobre os corpos construídos no interior da norma que, com isso, adquirem algum sentido, quanto naqueles fabricados em seu exterior.

Dessa forma, é possível compreender que somos todas e todos alvos de investimento desses mecanismos de poder que visam a produção da heterossexualidade hegemônica como única possibilidade viável e inteligível. Para Butler, a heterossexualidade como matriz de significação de corpos, gêneros e desejos realiza um movimento duplo, em que produz os corpos que podem ser considerados sujeitos, como também os que não o são. Esses processos de produção encontram-se articulados, isto é, na produção do corpo-gênero-desejo inteligível, são produzidos também os corpos externos ao ideal regulatório. Assim, não heterossexuais são fundamentais. Segundo Butler (2000, p. 155):

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

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

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

É na perspectiva daquilo que Swain define como patogênero que se materializam as/os transexuais, isto é, corpos e gêneros da experiência transexual questionam os padrões heteronormativos.

A lógica do “heteroterrorismo”, como bem denominou Bento (2008, p. 31) propiciou, juntamente com a patologização da transexualidade, um entendimento de que transexuais precisam das cirurgias de transgenitalização para poderem exercer a sexualidade “correta”, ou seja, a heterossexual.

### **3. A presença trans na escola e os agenciamentos de uma biopolítica da educação**

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

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

A compreensão desses processos de exclusão articulados entre a escola e a experiência transexual também requer a articulação de conceitos específicos pelos quais a instituição escolar é entendida como uma invenção do final do século XVIII. Desse modo, tanto a escola como a transexualidade são tomadas como construções históricas da modernidade<sup>6</sup>.

Para que as narrativas comuns e as performances de transexuais sobre a experiência escolar sejam localizadas na instituição escolar, faz-se necessário uma análise da escola e de sua construção na modernidade assim como também sobre os deslocamentos contemporâneos

---

<sup>6</sup> De acordo com Veiga-Neto (2007), Foucault chama de Modernidade o período histórico após a Revolução Francesa (1789). “Mas, é preciso entender que, para Foucault, modernidade designa menos um período da História e, mais uma atitude (...)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 64).

que dizem respeito a essa instituição no presente. Assim, é fundamental considerar a invenção da escola como instituição disciplinar e a forma como suas práticas e discursos foram e são engendrados em meio a relações de saber-poder para a produção de corpos dóceis, úteis e governáveis (FOUCAULT, 2007).

Dentre os deslocamentos contemporâneos, destaca-se sobretudo a pedagogia do controle, isto é, um conjunto de transformações em meio a rupturas e deslocamentos históricos que no Brasil se deu nos anos de 1990 do século XX (CÉSAR, 2004). Não somente na escola, mas também nas instituições em geral, essa nova conformação social, denominada por Gilles Deleuze (1992) de “sociedade de controle”, imbrica as instituições na produção de subjetividades distintas daquelas engendradas pela escola disciplinar da modernidade (FOUCAULT, 1988). Segundo Gadelha Costa (2009, p. 177), “[o] indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo microempresa: *Você S/A*” (grifo do autor). As formas de *governamento* dos corpos estão centradas em atender as demandas do mercado, em que produtos, metas e resultados passam a se constituir em preocupações, isto é, a forma de governamentalidade passa de liberal à neoliberal.

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

Nesse sentido, estar na escola atualmente significa ser gestora/r de si, por meio de investimentos no corpo, que de acordo com Foucault (2008a), foi denominado de capital humano. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 199), “[g]erir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão”. Isto é, a escola contemporânea está imbricada pela teoria do Capital Humano, uma vez que funciona “como um investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-

trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA COSTA, 2009, p. 177).

Naquilo que se refere à sexualidade e à transexualidade são engendradas práticas, discursos e saberes por meio do controle, isto é, a escola contemporânea, como empreendimento biopolítico, constrói uma rede de poder-saber, além de gerenciar e capturar os corpos sexuados, transmutando-os em corpos que produzem e consomem.

Na esteira das ocorrências do cotidiano escolar acontecem as experiências que desafiam, desestabilizam e subvertem as normas de gênero, como a travestilidade e a transexualidade. A visibilidade desses sujeitos intensifica-se na medida em que na sociedade de controle ou na governamentalidade neoliberal o princípio da inclusão se coloca como imperativo. Entretanto, travestis e transexuais, embora atendam parte das demandas desse imperativo, quebram regras com seus corpos, isto é, as normas binárias do gênero, e essa quebra pode ser percebida por meio da transformação de seus corpos. Para esses sujeitos não existe a possibilidade de resistência em relação à visibilidade, ou seja, pensando com Veiga-Neto (2000) ao refletir sobre a sociedade de controle, seus corpos são de cristal, isto é, produzem uma visibilidade absoluta, sendo que a sua inadequação encontra-se corporificada. Para esses sujeitos não existe a possibilidade de permanecer no armário. Estes sujeitos-corpos ficarão presos a uma ultra-visibilidade que os define subjetivamente como inadequados.

Em relação às/aos travestis e transexuais, a experiência de visibilidade que se instaura a partir da pedagogia do controle (CÉSAR, 2004) é a do excesso, pois são corpos e identidades para os quais não existe nem mesmo a possibilidade da existência do armário. Embora sejam múltiplas e apresentem várias nuances, as experiências travestis e transexuais são engendradas para fora dos limites do armário, porque travestis e transexuais fabricam seus corpos e identidades fora do armário, isto é, nas ruas, nas pistas, nas calçadas. O olhar inquisidor e escrutinador sobre os corpos e identidades *trav* e *trans* constrói um aparato acusatório para essas personagens.

Nem mesmo a cristaleira<sup>7</sup> é suficiente, pois o aparato transparente construído pelos olhares sobre esses corpos parece se assemelhar mais a um olhar de amplo alcance, que penetra a vestimenta, desnudando esses corpos e chegando até a sua genitália. O olhar lançado

---

<sup>7</sup> Ao analisar as relações possíveis entre homofobia e esporte, Rodrigo Braga do Couto Rosa (2010) elaborou o conceito de cristaleira, por meio de uma descrição e análise das relações de poder-saber empreendidas pelo caso do jogador do São Paulo Futebol Clube, Richarlyson. O autor observa que a heterossexualidade é constituída como uma condição social *a priori* para atletas. A menos que estes “deslizem” e forneçam indícios contrários ou que se instaure a dúvida em relação à heterossexualidade, elas/es são, sob o olhar de todos/as, um/a heterossexual fora de qualquer suspeita. O jogador não se assumiu gay em momento algum. Pelo contrário, negou ser gay veementemente em todas as suas declarações. Mas, a suspeita de que fosse gay instaurou um processo de potencial visibilidade para a sua sexualidade como um desvio (ROSA, 2010, p. 138-151).

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

As relações entre a escola e tais experiências estabelecem-se no campo do estranhamento e, em geral, da tensão. Segundo a narrativa oficial do Movimento Social LGBT, a escola contemporânea tem sido eficiente em apagar as diferenças e em propagar a exclusão e a violência, pois objetiva a todas e todos como iguais na diversidade. 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 torna-se acontecimento, pois o impossível se torna possível.

Com isso, 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 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).

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

## **Referências:**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. **Legislação do Nome Social na Educação**. Curitiba, 2013.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1987.

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

\_\_\_\_\_. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008 (Primeiros Passos, n. 328).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais – GLBT**. Brasília, 2008, 326 p.

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.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Quatro intervenções para uma pedagogia queer. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 31ª Reunião da ANPED, 2008, Caxambu, MG. Anais, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4614--Int.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

\_\_\_\_\_. Orlando ou um outro aprendizado do corpo. **Revista Aulas.** (UNICAMP), v. 5, p. 115-124, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle. \_\_\_\_\_. **Conversações.** São Paulo. Editora 34, 1992. (Coleção TRANS).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** 17a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** 34a. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade neoliberal: teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade, Educação & Realidade.** v. 34. n. 2. mai./ago 2009, p. 171-186.

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

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. (Orgs). **Cartografias e Devires: a construção do presente.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portal da Saúde.** Disponível em: <  
<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/index.html>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

ROSA, Rodrigo Braga do Couto. **Enunciações afetadas: relações possíveis entre homofobia e esporte.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos Santos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade.** v. 34. n. 2. mai./ago 2009, p. 187-202.

SWAIN, Tânia Navarro. Feminismos e práticas sexuais: quais os desafios? **Caderno Espaço Feminino.** Florianópolis: Editora UFSC. 2001, 2002. v. 9. n. 10/11. p. 9-34.

SKLIAR, Carlos. (Org). **Derrida & a educação.** 1. ed., 1. reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores & Educação).

TARSO INSTITUI CARTEIRA DE NOME SOCIAL PARA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS NO RS. **G1 RS:** online. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/05/tarso-institui-carteira-de-nome-social-para-travestis-e-transexuais-no-rs.html>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. As crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) RJ: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em revista**. Belo Horizonte. v. 45. p. 249-264, jun. 2007a.