

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

SANDRO PRADO SANTOS

Experiências de pessoas *trans*-ensino de biologia

UBERLÂNDIA
2018

SANDRO PRADO SANTOS

Experiências de pessoas *trans*-ensino de biologia

Tese apresentada ao Programa de
Doutorado em Educação, da
Universidade Federal de Uberlândia,
para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em
Ciências e Matemática

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro
de Queiroz Silva

UBERLÂNDIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237e
2018 Santos, Sandro Prado, 1982-
Experiências de pessoas trans-ensino de Biologia / Sandro Prado
Santos. - 2018.
289 f. : il.

Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.302>

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Biologia - Estudo e ensino - Teses. 3.
Cartografia - Teses. 4. Professores de Biologia - Teses. I. Silva, Elenita
Pinheiro de Queiroz, 1965-. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida – CRB-6/2047

SANDRO PRADO SANTOS

Experiências de pessoas *trans*-ensino de biologia

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Doutor em Educação.


Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

Área de concentração: Educação


Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva


Uberlândia, 29 de março de 2018


BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Participação por meio de Skype


Prof. Dr. Roney Polato de Castro
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF


Profª. Dra. Tânia Maia Barcelos
Universidade Federal de Goiás - UFGO


Profª. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Universidade Federal de Uberlândia - UFU


Profª. Dra. Flávia do Bonsucesso Teixeira
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Agradeço:

É chegada a hora de expressar meu carinho e agradecimento a todos/as que contribuíram para a produção desta tese. Pode parecer uma construção solitária, mas foi uma trajetória coletiva. Esse trabalho só foi possível a partir do reconhecimento das multiplicidades que me habitam e que vivem em meu entorno.

À minha família, em especial à minha mãe Leida, que mesmo achando esta pesquisa estranha, impensável, me apoiou na feitura desse processo de doutoramento. Ao meu pai José Roberto, meu porto seguro, pelo amor, pela confiança e por incentivar sempre meus estudos e meu trabalho. Ao meu irmão Fernando, que mesmo à distância, nunca esqueceu os laços fraternais que nos une. Aos meus sobrinhos e afilhados Luiz Fernando e Paulo Sérgio, obrigado pela lembrança da renovação da vida e da alegria.

Às minhas tias, tios, primas e primos pelo apoio, incentivo e admiração pelo meu percurso de estudos na Universidade.

Ao meu encontro feliz, aos meus afetos. Ao meu companheiro inspirador Bill Robson, obrigado por ser parte das minhas resistências, das minhas dissidências, dos meus pontos múltiplos de (des)equilíbrios. Agradeço às possibilidades de reinventarmos a cada dia nas cumplicidades, nos estudos, na admiração e nos momentos de conexões potentes com a vida.

À orientadora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Muito obrigado, Elenita, por respeitar minhas escolhas e pela disposição de correr os riscos de um tema provocativo.

Às/aos professores/as Daniela Franco, Paulo Lima Buenoz, Juliana Bom-Tempo, Humberto Guido, Lúcia Estevinho, Claudiene Santos, Ana Flávia, Iara Longhini e Tamiris Vaz pelo carinho e acolhimento com que cada um/a ao seu modo dialogaram comigo sobre minha tese. As leituras, palavras de apoio as indicações de textos e de professores foram contribuições fundamentais para que esse trabalho pudesse ganhar a vida que ganhou! Foi mesmo bom conviver com vocês tão proximamente, convivência essa indispensável também para essa pesquisa! Muito obrigado!

Às professoras Flávia do Bonsucesso Teixeira e Graça Aparecida Cicillini pelo compromisso e disponibilidade de estar comigo tanto na qualificação como na defesa. As sugestões de vocês foram fundamentais para as viradas de rumo dessa tese! Obrigado, Graça e Flávia.

À Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), pelo afastamento das atividades docentes, para que pudesse me dedicar exclusivamente à construção deste trabalho.

Aos colegas do nosso Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), com quem compartilho sonhos e projetos, no intuito de fortalecer nossas ações junto às escolas de Educação Básica.

A todas as pessoas *trans* que junto comigo tornaram esse trabalho possível, traçando suas linhas flexíveis e fissurando os segmentos duros. Toda a minha admiração. Sempre com vocês. Fui motivado por vocês a seguir nessa rota transgressiva... Suzana, Luara, Luíza, Amanda, Patrícia, Eloísa, Thiessa, Flávia, Alice Pagan, Luma Nogueira, Naomi e Stéphanie Brunelly.

Às/aos professores/as participantes da pesquisa, obrigado por estarem comigo, implicados/as, envolvidos/as e encarnados/as nos caminhos da tese.

À Luzimara, pela abertura delicada ao convite de participação em um diálogo-entrevista como intérprete.

Às minhas colegas e meus colegas de doutorado.

Ao professor Roney Polato e a professora Tânia Maia que, de prontidão, aceitaram o convite e compuseram a minha banca examinadora de defesa, de modo que pudemos estabelecer diálogos acerca da temática pesquisada. Pela atenção e carinho, também agradeço, imensamente, as professoras que se disponibilizaram como suplentes – Paula Regina Costa Ribeiro e Ana Maria de Oliveira Cunha.

À Fabíola Simões, amizade que o doutorado me trouxe e com a qual tenho tido o prazer de saborear suas propostas artísticas e compartilhar minha vida na relação com o outro.

Os bons encontros com os/as alunos/as Matheus Moura e Nathalia Sousa, pelas inúmeras conversas sobre esta pesquisa e cumplicidades neste trajeto. Ao Matheus, em especial, muito obrigado! Ele muito me ouviu falar da tese e suportou minhas chatices com muito bom humor e carinho, sempre, disposto a me ouvir. Mas também tivemos encontros potentes, pelas viagens, com outros assuntos da vida! Vivenciamos incríveis experiências.

Ao Antonio Almeida por ter cedido uma das fotos que compõe a tese e indicado a instalação “*Para Marcela e as outras*”. A atenção e o carinho da artista Sara Ramo pelo envio de imagens e textos sobre a instalação.

A técnica Silvana do Iarte pela disponibilização e reserva da sala de interpretação do instituto para a feitura das fotos da tese.

Ao Léo, Jovânia, Fernanda e Sandra Gouveia que me concederam a alegria permanente de suas amizades e a disponibilidade generosa de suas escutas.

Aos/as meus/minhas alunos/as da FACIP, especialmente às/aos que integraram as disciplinas Educação, Saúde e Sexualidade; Corpo, Gênero e Sexualidade, pelas ações políticas e pelos estudos que empreendemos juntos. Com vocês aprendi muitas coisas que compõe essa tese! Nossos encontros foram sempre inspiradores para mim!

[...] a Biologia é para mim uma indisciplina científica, um modo de estar mais próximo das perguntas do que, das respostas. Acredito na ciência, sim, mas apenas como um dos caminhos do saber. Existem outros caminhos outros e quero estar disponível para percorrê-los. Uma parte de nossa formação científica confunde-se com a atividade de um polícia de fronteiras, revistando os pensamentos de contrabando que viajam na mala de outras sabedorias. Apenas passam os pensamentos de carimbada científicidade. A Biologia é um modo maravilho de emigrar-se de nós, de transitarmos para lógicas de outros seres, de nos descentrarmos.

Mia Couto

RESUMO

Os encontros com as experiências de pessoas *trans* produziram buracos, confrontos, borramentos, brechas, desorganizações e fricções no modo de pensar dominante de corpos, gêneros e sexualidades, apontando-me pistas de que outras narrativas podem existir para além de um mapa estático do ensino de Biologia. Aspectos que foram relevantes para insistir na aproximação das experiências de pessoas *trans* e Biologia, por produzirem um deslocamento do meu olhar daquilo que sempre foi considerado como central, nuclear, essencial para se entender o funcionamento da Biologia, para aquilo que era descrito como marginal, menor, patológico, anormal e fronteiro. Com isso, realizei uma hibridação e criei o que chamo de *Experiências de pessoas trans – Ensino de Biologia*. Para tanto, optei pela cartografia para acompanhar os movimentos dessa criação como um mapa aberto dos seus dispositivos, linhas, saberes, poderes e (des)territorialização. Deste modo, dispus-me a cartografar/mapear os agenciamentos do encontro *Experiências de pessoas trans – Ensino de Biologia* observando as possíveis ressonâncias que essa aliança pode produzir na expansão, experimentação e abertura a modos de vida outros no ensino de Biologia. A viagem percorreu os espaços educativos escolares da Educação Básica ao Ensino Superior. Os encontros na Educação Básica foram com professoras de Biologia (*trans* e não *trans*), uma aluna que se autoidentificava como *trans* na escola básica; e, no ensino superior com professores/as (*trans* e não *trans*) que atuam ou possuem formação em Ciências Biológicas e uma graduanda *trans* dessa mesma área. Os apontamentos (in)conclusivos trazidos pela viagem aos territórios do ensino de Biologia indicam durezas da lógica binária e a oposição da diferença sexual aprisionadas num cárcere genético, orgânico e fisiológico, que captura, naturaliza e homogeneiza as experiências das pessoas *trans* dentro das narrativas e fronteiras da Ciência, tomando-as de assalto pelo significante. Encontros com causalidades, pontos, clarezas, setas, adjetivos, formas, corpos cheios de órgãos com organizações prévias e regulados pela Biologia. Embora um caminho custoso, penoso, demorado e árduo de se retornar, foi possível cartografar tempestades, vazamentos, linhas de fuga e esburacamentos nesses mesmos territórios. Ressonâncias que transbordaram com o ensino de Biologia sexualidades, sexos, corpos e gêneros como fluxos de um regime de *ex*-perim(en)tações, oper(ações), afet(ações), lig(ações), conjunções entre superfícies, forças, energias do campo biológico, social, histórico e político, desfazendo uma totalidade orgânica que encerra subjetividades e experiências das pessoas. Uma viagem que foi me transmutando a cada movimento da tese ao me implicar nos encontros com o outro, abertos aos acontecimentos, sensibilidades, discursos e afetos, passando por uma experimentação que potencializou deslocamentos, aberturas e o engendramento da instabilidade da ideia de Sandro como algo produzido, provisório e (in)constante. Resisti, chorei e sorri.

Palavras-chave: Ensino de biologia; Cartografia; *Transexperiências*.

ABSTRACT

Meetings with trans people experiences produced empty spaces, confrontations, blurrings, gaps, unorganization and conflicts about the dominant thoughts about bodies, genders and sexualities, revealing to me hints that other narratives may exist beyond a static map in teaching Biology. Aspects that were relevant to insist in the approximation of *trans* people experiences and Biology because they had made a change in my view from what was always considered as central, nuclear, essential to understand the functioning of Biology and for what was described as periferic, less important, pathologic, abnormal and at borders. With that, I made a hibridation and created what I name *trans people experiences - Biology teaching* -. For that I opted for using cartography to accompany the movements of this creation, as an open map of its sets, lines, knowledges, powers and deterritorialization. On this way, I made efforts to cartograph and map the agency of the *trans people experiences - Biology teaching* meetings, observing the possible resonances that this alliance could produce on the expansion, experimentation and opening to other ways of life to the teaching of Biology. The venture ran along education spaces, from high school to graduation. At schools there were meetings with (*trans* and *not trans*) Biology teachers and a student who has declared as being *trans*. In colleges, teachers (*trans* and *not trans*) that work with or have a graduation in Biological Sciences. A graduation student, *trans*, was also in the group. The discussion, inconclusive, brought by this travel to the territory of Biology teaching reveal the hardness of the traditional binary logic. Also, the opposition to sexual differences jailed in a genetic, organic and physiological cage, which captures, naturalize and make homogeneous *trans* people experiences inside the narratives and borders of Science. It brings to the subject great agitation because of their meanings. Meetings with casualties, points, necessity of clarifying arrows, adjectives, forms, bodies full of organs all previously organized and regulated through Biology. Although it being a harsh way, a slow one, hard to come back, it was possible to cartograph the tempests, leakings, flight lines and several blank spaces on these territories. Resonances that flooded with the teaching in Biology of sexuality, sex, bodies and genders, as a regime flow all in experimentation, operations, affectations, relations, connections among surfaces, powers, biological, historical and political area energies, undoing the organic totality, putting an end to subjectivities and people experiences. A travel that was changing me at every movement of the thesis progression when implicating me in the meetings, speeches and affects, passing by an experimentation that potentialized dislocations, openings and the generating of unstability of Sandro's idea as something produced, temporary and inconstant. I resisted, I cried and I smiled.

key-words: Biology teaching; Cartography; *transexperiences*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH – Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA – Associação Psiquiátrica Americana
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAP – Colégio de Aplicação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CID – Classificação Internacional de Doenças
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsO – Corpo sem Órgãos
CONSUN – Conselho Universitário
DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DNA – Ácido desoxirribonucleico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEBIO – Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
ENTLAIDS – Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que atuam na luta contra a AIDS
EREBIO – Encontro Regional de Biologia
FACED – Faculdade de Educação
FACIP – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GESEC – Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais
GPECS – Grupo de Pesquisa: Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação
GH – Hormônio do crescimento
GT – Grupo de Trabalho
HC – Hospital de Clínicas
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INGEB – Instituto de Genética e Bioquímica
ICBIM – Instituto de Ciências Biomédicas
INBIO – Instituto de Biologia
LECA – Laboratório de Ecologia e Comportamento de Abelhas
LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais
MARQUE – Museu de Arqueologia e Etnologia
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MMUCCE – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão – Mídias, Museus, Ciência, Cultura e Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante
NEPEM – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher
NIHA – Núcleos Intersticiais do hipotálamo anterior
NSD – Núcleo Sexualmente dimórfico
NSQ – Núcleo supraquiasmático
NUDISEX – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual
MIH – Hormônio Inibidor de Muller
OMS – Organização Mundial de Saúde
PBG – Programa Bolsa de Graduação
PEIC - Programa de Extensão Integração Comunidade
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
SBENBIO – Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SBG – Sociedade Brasileira de Genética
SCIELO – The Scientific Eletronic Library Online
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE – DF – Secretaria de Educação do Distrito Federal
SHAMA - Associação Homossexual de Ajuda Mútua
SIES – Simpósio Internacional em Educação Sexual
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIG – Transtorno de Identidade de Gênero
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM – Universidade Estadual do Paraná
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UFA – Universidade Fora do Armário
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFENAS – Universidade de Alfenas

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

URCA – Universidade Regional do Cariri

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Homem trans grávido.....	193
Figura 2: Esquema da determinação de sexo nos seres humanos	198
Figura 3: Esquema da diferenciação sexual	201
Figura 4: Esquema das variações na diferenciação sexual.....	202
Figura 5: Texto – Espermatozoide de mulher	212
Figura 6: Reportagem – O sexo da mente: as diferenças de conectividade entre cérebros masculino e feminino	217

SUMÁRIO

1 (PRE)TEXTO: LINHAS DE ESCRITA	20
2 MARGENS INTRODUTÓRIAS	33
3 A FABRICAÇÃO DA PESQUISA: A CARTOGRAFIA	41
3.1 Cartografia: uma viagem singular	43
3.2 (Re)configuração dos/as colaboradores/as	55
3.3 O diálogo-entrevista no processo cartográfico	58
4 UMA CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	102
4.1 Primeiros traços no cenário investigativo.....	102
4.2 Dossiês Nacionais.....	106
4.2.1 Narrando os encontros com as intensidades dos dossiês.....	108
4.2.2 As experiências de pessoas trans nas escolas brasileiras nos dossiês mapeados. 114	
4.3 Banco CAPES e BDTD.....	118
4.4 GT 23 das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED).....	124
4.5 Os Encontros Nacionais do Ensino de Biologia (ENE BIO's).....	131
5 POVOANDO OS TERRITÓRIOS DO ENSINO DE BIOLOGIA: CONEXÕES, DISPOSITIVOS E LINHAS (IN)SUSPEITADAS	143
5.1 Corpo(s), gênero(s), sexualidade(s) e o Ensino de Biologia: Composição de territórios	143
5.2 Compondo a gramática normativa: <i>Scientia sexualis</i> e o dispositivo da sexualidade	159
5.3 O monopólio do discurso ‘legítimo’: a Biologia produzindo ‘verdades’ sobre o ‘ser’ das transexperiências	170
6. POR QUE VOCÊ EXISTE DA MANEIRA QUE EXISTE?	190
6.1 Setembro de 2016, notícia sobre homem grávido: desarranjos	192
6.2 Buracos, pulverizações, estados caóticos ou quando as afirmações clássicas da Biologia abrem espaços as outras (Bio)logias	215
6.3 Perguntas, perguntas e mais perguntas – hiatos e esburacamentos dos territórios do ensino de (e da) Biologia	228
7 (IN)CONCLUSÕES COM AS PAISAGENS MOVENTES	258
REFERÊNCIAS	262
APÊNDICES	275
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	276
APÊNDICE II - Autorização da Instituição Co-Participante	277
APÊNDICE III - ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DO DIÁLOGO – ENTREVISTA	278
APÊNDICE IV - Distribuição dos Dossiês por periódico, ano, instituição e organizadores/as	281

APÊNDICE V - Trabalhos encontrados nos dossiês.....	283
APÊNDICE VI - Trabalhos encontrados no Banco de Teses Capes.....	285
APÊNDICE VII - Trabalhos encontrados no Banco de Teses Capes que tangenciam a discussão.....	287
APÊNDICE VIII - Trabalhos encontrados no GT 23.....	289

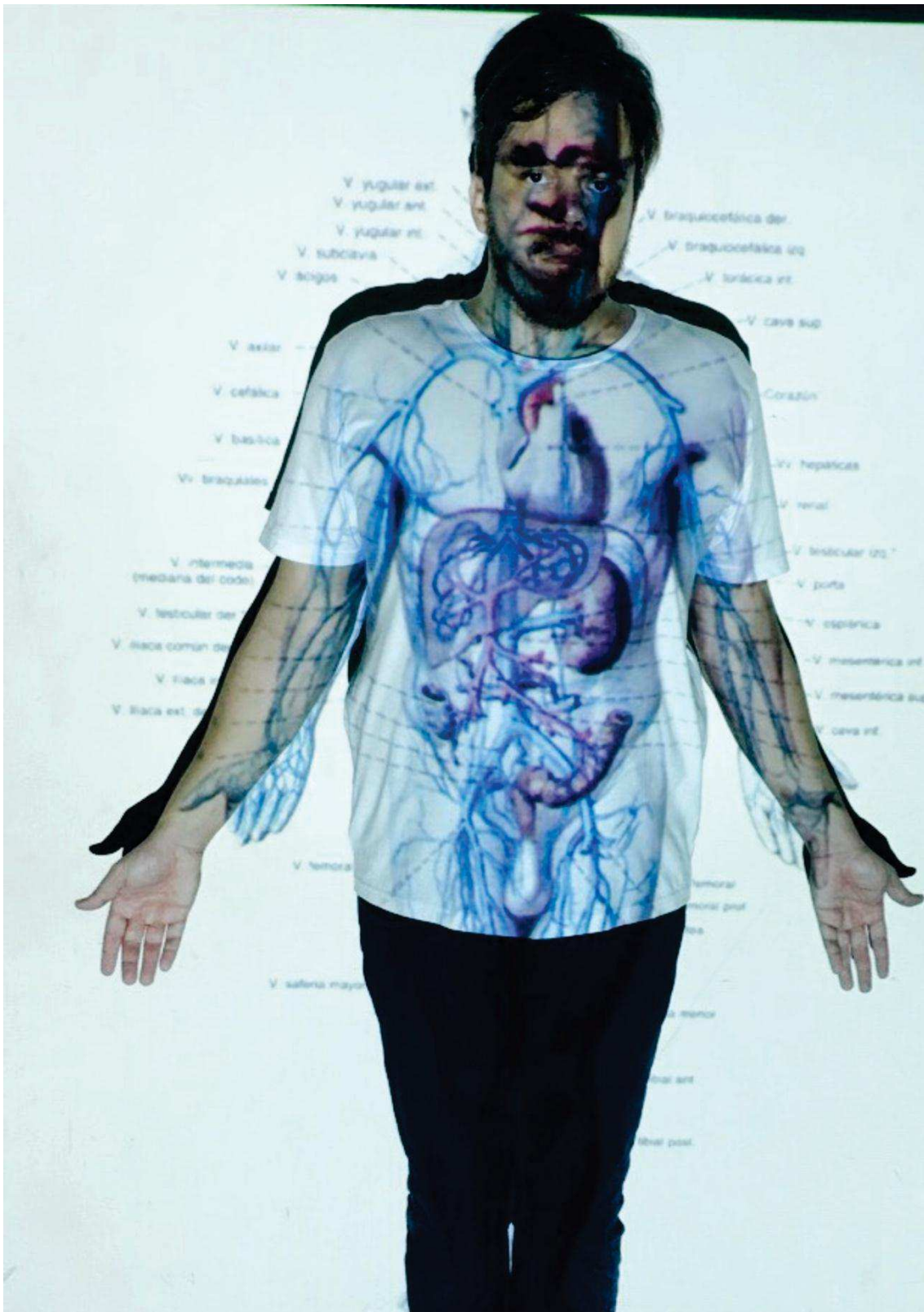
E não se diga que, se sou professor de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. [...] Se sou professor de Biologia, obviamente, devo ensinar Biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama do respeito, da justiça, da humanidade, da ética da convivência.

Paulo Freire

Imagem da projeção:

Disponível em: < <http://www.efn.uncor.edu/departamentos/divbioeco/anatocom/Biologia/Los%20Sistemas/Circulatorio/Detailles.htm>>. Acesso em 18 de fevereiro 2018.

Foto: Fabiola Simões Rodrigues da Fonseca.



1 (PRE) TEXTO: LINHAS DE ESCRITA

“Que aconteceu?”. Os de ampla visão podem adivinhar o futuro, mas é sempre sob a forma do devir de algo que já aconteceu em uma matéria molecular, partículas inencontráveis. É como em biologia: como as grandes divisões e dicotomias celulares, em seus contornos, são acompanhadas por migrações, invaginações, por deslocamentos, por impulsos morfogenéticos, cujos segmentos não são mais marcados por pontos localizáveis, mas por limiares de intensidade que ocorrem por baixo, mitoses em que tudo se confunde, linhas que se cruzam no interior de grandes células e de seus cortes. É como em uma sociedade: como os segmentos duros e sobrecortantes são cortados por baixo por segmentações de outra natureza. Mas não é nem uma nem a outra, nem biologia nem sociedade, nem semelhança das duas: [...] traço linhas, linhas de escrita, e a vida passa entre as linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 81-82).

Esta escrita tem início como uma espécie de atualização que aciona algumas linhas que justificam os caminhos tomados tanto pela temática desta pesquisa, como pelo recorte feito, pela metodologia utilizada e pela base conceitual sobre a qual este trabalho flui.

Ao longo da minha trajetória - enquanto aluno -, na Educação Básica e no Ensino Superior em Ciências Biológicas fui me deparando com ‘teorias científicas’ que apresentam *o corpo* como um campo neutro, uma instância universal e com uma existência anterior aos processos de socialização. As regularidades e constâncias neuro-anatômicas, genéticas e fisiológicas afastadas das implicações dos códigos de legitimidade social produzem a materialidade biológica *in natura* em um estado fixo de *ser*. Diante disso fui me armando com as categorias de (essência e de substância)¹ para explicações e/ou descrições acerca do que (*é*) o corpo.

Na minha atuação no campo da docência na Rede Pública Estadual de Ensino em Uberlândia/MG, no ano de 2007, me deparava ensinando os pressupostos da representação² biológica: estados extensivos³ e a totalidade orgânica, como

¹ Estou tomando essência e substância enquanto categorias da ontologia (*tornar-se o que se é*) que está atrelada ao saber da representação que tem promovido um pensamento da semelhança, que nega, sobretudo, a diferença. Para Brito (2015), “no seio dessa ontologia, percorre um pensamento por exclusão: A é A, A não poderia jamais ser B e B não poderia ser A. [...] coisas percorrem pelos extremos”. (p. 288). Com esse modelo, o corpo, já é algo constituído, dado, por uma forma, uma essência, uma idéia de substancialidade anterior aos processos de conexões, dos encontros, dos fluxos e das trocas.

² Uma imagem dogmática do pensamento e racionalista da filosofia que foi tomada pela crítica na constituição de uma *filosofia da diferença* em Deleuze. O saber da representação alastrou na história do pensamento os seus princípios: ao idêntico, ao semelhante, ao análogo e ao oposto. Em *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze (1976), apresenta três teses essenciais dessa imagem dogmática do pensamento: 1ª. “Dizem-nos que o pensador, enquanto pensador, quer e ama o *verdadeiro* (veracidade do pensador); que o pensamento como pensamento possui ou contém formalmente o verdadeiro (inatismo da idéia, a a

estabelecida do sentido primeiro e único dos corpos. Com esse movimento, os demais sentidos de corpos *outros* eram derivados e submetidos à primazia das explicações biológicas.

Nas minhas práticas pedagógicas, meu compromisso era com um Ensino de Biologia afeito as essências fixas, ideais e orgânicas do corpo, tomadas como substanciais. Os corpos eram sitiados e ensinados num regime de conjugações convencionadas que produziam um efeito estável de coerência entre *o corpo, o gênero e a sexualidade*. A diferença sexual se dava a determinadas partes, precisas, da totalidade do corpo e fazia delas significantes sexuais⁴ e investidos como naturais, fazendo coincidir desejos com determinados órgãos anatômicos precisos como ‘verdades’⁵ biológicas. Considerava a produção da Biologia muito tranquila na explicação dos corpos marcados pela ausência de nuances e sem inconstâncias, uma estabilidade biológica. Até que em um encontro as formulações desse campo foram ameaçadas pela produção de distorções de sentidos.

O encontro com Luíza

Em meu primeiro dia como professor de Ciências, para uma turma do 8º ano, em uma escola estadual no bairro Luizote da

priori dos conceitos); que o pensar é o exercício natural de uma faculdade, que basta então pensar ‘verdadeiramente’ para pensar com verdade (natureza reta do pensamento, bom-senso universalmente partilhado). 2ª. Dizem-nos também que somos desviados do verdadeiro por forças estranhas ao pensamento (corpo, paixões, interesses sensíveis). Por não sermos apenas seres pensantes, caímos no erro, tomamos o falso pelo verdadeiro. *O erro*: tal seria o único efeito, no pensamento como tal, das forças exteriores que se opõem ao pensamento. 3ª. Dizem-nos finalmente que basta um *método* para pensar bem, para pensar verdadeiramente. O método é um artifício pelo qual reencontramos a natureza do pensamento, aderimos a essa natureza e conjuramos o efeito das forças estranhas que a alteram e nos distraem. Pelo método nós conjuramos o erro. Pouco importa a hora e o lugar se aplicamos o método: ele nos faz penetrar no domínio do que vale em todos os tempos, em todos os lugares. (p. 85, destaque do autor).

3 São aqueles aos quais estamos acostumados “[...] correspondendo ao mundo da extensão, do espaço, das ‘coisas’ compostas de matéria e forma, na ontologia tradicional. [...] numérica, espacial, quantitativa, discreta, homogênea, cardinal, métrica [...] composta de pontos posicionais”. Representa “[...] um estado mais fechado, de possibilidades finalizadas, da indeterminação para a determinação”. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 135-136).

4 Aqui estou considerando que na minha prática pedagógica tomava os órgãos anatômicos (pênis, vulva e vagina) como referências privilegiadas (significantes) no significado das diferenças sexuais ao corpo. As diferenças sexuais eram subordinadas na relação significante/significado e definidas como efeitos do significante. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

5 Sobre tal conceito, a partir da imagem dogmática do pensamento, escreve Deleuze (1976) que a verdade é concebida como universal abstrato, “nunca se relaciona o verdadeiro com o que ele pressupõe. Ora, não há verdade que, antes de ser uma verdade, não seja a efetuação de um sentido ou a realização de um valor. A verdade como conceito é totalmente indeterminada. [...] Temos sempre as verdades que merecemos em função do sentido daquilo que concebemos, do valor daquilo em que acreditamos. [...] É claro que o pensamento nunca pensa por si mesmo, como também não encontra, por si mesmo, o verdadeiro. A verdade de um pensamento deve ser interpretada e avaliada segundo as forças ou o poder que o determinam a pensar [...] quando nos falamos da verdade ‘simplesmente’ do verdadeiro tal como é em si, para si, ou mesmo para nós, devemos perguntar que forças escondem-se no pensamento daquela verdade, portanto, qual é o seu sentido e qual é o seu valor”. (p. 85).

cidade de Uberlândia/MG, durante a realização da chamada dos nomes dos/as alunos/as que constavam no diário de classe fui surpreendido quando pronunciei o nome do aluno Luiz. Ao aguardar a manifestação da presença do aluno, ele/a se levantou e solicitou que o/a chamasse de *Luíza Brunet*⁶, pois se auto-identificava como menina. Apresentava estatura de 1.83 m, pele morena clara, cabelos pretos e longos pouco abaixo do ombro.

Na escola, *Luíza* apresentava uma circulação tranquila. Estava sempre de uniforme, tênis e o cabelo preso com um prendedor rosa. Todos/as o/a reconheciam e sempre deixou explícito que se sentia como menina.

Nessa escola fui designado para substituição de uma professora de Ciências por dois meses. Após o vencimento do contrato deixei a instituição. No entanto, aqueles dois meses foram suficientes para me deslocar de uma concepção de corpo que reduzia as diferenças em um plano único de explicação.

O encontro com *Luíza*, inesperado e de um profundo estranhamento, exceto para seus/suas colegas, foi suficiente para (des)organizar e (des)aprender os decalques⁷ a favor das explicações biológicas na significação primeira e única dos corpos.

Essa experiência provocou fraturas nos meus referentes da produção de ‘verdades’ sobre os corpos que naquele momento não conseguiu capturar o sentido da experiência de *Luíza*, e como tal, caí num campo do *não saber*. *Luíza* cutucou o *modus operandi* de uma produção assentada na significação que trazia no *corpus* teórico de minha formação, torcendo meu processo formativo, estilhaçando a racionalidade representacional e desorganizando o fundacionalismo biológico⁸ do Ensino.

Luíza apontou falhas ao invés de exatidão e certeza pelas quais esse ensino vem funcionando. Incitou-me a transgredir as precisas margens do feminino e do masculino na Biologia. O encontro remeteu-me para o espaço ‘*entre*’ o saber e o não saber, me convocando para territórios menos exatos e mais múltiplos.

Ao deslocar-me, fui lançado em uma série de discursos disparatados⁹ que compõem os corpos, diferentes daquelas desenvolvidas em contextos de representação mais convencionais das Ciências Biológicas (GROSZ, 2000) que “[...] orientam os corpos e partes do corpo em direção a outros corpos e partes do corpo”. (p. 67).

Algo se passou, o encontro com *Luíza* movimentou corpos. Um evento aconteceu. O meu corpo pensado como ‘estável’ foi esburacado, infiltrado, rachado, abalado pela instabilidade e

⁶ Referindo-se ao nome artístico da empresária, atriz e ex-modelo brasileira Luíza Botelho da Silva.

⁷ Uma lógica da ideia dos sistemas arborescentes que são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Como um dos princípios do rizoma, o decalque traduz o mapa em imagem, transforma o rizoma em raízes e radícula. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

⁸ Conceito utilizado pela teórica feminista Linda Nicholson (2000) ao realizar uma crítica à segunda onda do feminismo. Ela considera que embora as feministas dessa onda tenham procurado se afastar do determinismo biológico, mantiveram a idéia de que a construção social se faz *sobre* ou *a partir* de um corpo. Uma perspectiva que reforça os ‘dados’ da Biologia como um fundamento para o social, i.e. algumas constantes da natureza seriam responsáveis pelas constantes sociais.

⁹ Termo utilizado por Foucault na obra “*História da Sexualidade – a vontade de saber*” para designar contra-senso, ação ilógica, dissidências.

provisoriedade do encontro e dos afetos¹⁰ com Luíza. Foram movimentos de efeitos de corpos sobre outros: “[...] um corpo afeta, e, é afetado por outros corpos”. (DELEUZE, 2002, p. 128).

O registro da cena escolar do encontro com Luíza foi proposital nesse (pre)texto, pois me lançou em direção a diferentes circuitos que atravessam o ensino, através dos quais (encontros/composições de corpos) fui e estou me constituindo (processos de subjetivação) com outros contornos. Colocou em funcionamento articulações regulatórias e normativas (rede de saber-poder) que, na quase invisibilidade, geram um efeito de blindagem na produção que fala, afirma, explica e diz como devem ser os corpos: que geram efeitos materiais de permanência e superfície que lhes dão inteligibilidade. Um processo inerte, que certamente nos inscreve em uma ordem de razões e julgamentos de nossas variações, aprisionando-nos, mutilando-nos, mortificando a vida e trancando-nos em uma gaiola *pato-lógica*.

Caso ficasse entregue as definições lógicas de que é feito o corpo, seria impossível deslocar-me para possibilidades *outras* do que pode ser um corpo. Estaria condenado ao conceito de um corpo definido e abandonado “[...] por sua forma [...] órgãos ou funções [...] como uma substância ou um sujeito”. (DELEUZE, 2002, p. 128). O meu olhar estaria vetorizado apenas para as durezas das linhas, da vontade do saber e do poder, da regulação, dos disciplinamentos, perseguições e silenciamentos do Ensino de Biologia.

Produziria apenas uma narrativa de um mapa estático do Ensino de Biologia, com fronteiras fixas e bem traçadas. Essa postura foi problematizada pelas professoras que compunham a banca de qualificação dessa tese, instigando-me a pensar e adensar o Ensino de Biologia como potencialidade de produzir outros modos de corporificação-(cor)possibilidades, pois os corpos escapam e são capazes de resistir ao poder e furtar-se ao saber.

É importante assinalar que, após a banca de qualificação e retomando a cena do encontro com *Luíza*, foi possível compreender que houve ‘falhas’ na produção normativa e ‘tranquila’ do ensino de Biologia ao qual eu estava acoplado. Luíza me

¹⁰ A ideia de afeto em Deleuze vem de Espinosa. Os afectos são os devires. Ele define, a partir de Espinosa, o afeto como: O afeto não é um dado subjetivo, nem emotivo e nem um juízo perceptivo, embora seja condição para alguns dados subjetivos aos quais chamamos ‘emoções’ ou ‘paixões’. Ele força um tipo de pensamento. O afeto funciona como uma ‘onda de choque’ que força e faz o pensamento entrar variação. (DELEUZE, 2002).

mostrou que ela é vida que pulsa e prolifera como potência para o rompimento dos ideais universais sobre os corpos.

[...] os corpos humanos têm a maravilhosa capacidade de, ao mesmo tempo em que lutam pela integração e coesão, pela completude orgânica e psíquica, possibilitar e de fato produzir fragmentações, fraturas, deslocamentos, que orientam os corpos e partes do corpo em direção a outros corpos e partes do corpo. (GROSZ, 2000, p. 67).

Para além das perspectivas de efeitos normativos e do caráter prescritivo do Ensino de Biologia, passo a atentar-me que esse ensino pode funcionar como um território no qual a experiência de corpos *outros* se produz numa inteligibilidade que escapa da estreiteza heteronormativa¹¹, da linearidade sexo-gênero-desejo e práticas sexuais.

Compreendo que, no meu compromisso formativo das Ciências Biológicas, o desconhecimento da gênese de um corpo aberto às conexões e as vibrações além de seus limites orgânicos, social e historicamente organizados foi protagonista.

Mas o corpo ultrapassa o conhecimento que se tem dele. O que pode um corpo? De que é capaz um corpo? São provocações formuladas por Deleuze (2002) a partir de Espinosa: “[...] não sabemos o que pode o corpo [...] e que nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo” (p. 23), mas um corpo, segundo Espinosa, “[...] sempre comporta uma infinidade de partículas: são as relações de repouso e de movimento, de velocidade e de lentidões entre partículas que definem um corpo [...]”. (p. 128).

Um pretexto interessante para que se tome o corpo como uma experiência aberta às conexões, aos movimentos, explícito aos efeitos de provisoriedade, plasticidade, mutabilidade nos engendramentos de processos de singularidades coletivas, é a extrapolação literária da cerimônia indígena do banquete antropofágico¹² praticado

¹¹ É um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea do dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e natural da heterossexualidade. (MISKOLCI, 2009, p. 156-157).

¹² A inspiração da noção de antropofagia vem da prática dos índios tupis que consistia em devorar seus inimigos, mas não qualquer um, apenas os bravos guerreiros. Ritualizava-se assim uma relação com a alteridade: selecionar seus outros em função da potência vital que sua proximidade intensificaria; deixar-se afetar por estes outros desejados a ponto de absorvê-los no corpo, para que partículas de sua virtude se integrassem à química da alma e promovessem seu refinamento. Ver: ROLNIK, Suely. Subjetividade Antropofágica. In: HERKENHOFF, Paulo.; PEDROSA, Adriano (Edit.). **Arte Contemporânea Brasileira**: Um e/entre Outro/s, XXIVa Bienal Internacional de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

pelos nativos contra os europeus que exploravam seus mundos, retomado por Suely Rolnik (2007) em *Antropofagia Zombie*.

O ritual de iniciação antropofágico para a psicanalista apontaria para as implicações do princípio heterogenético da produção do corpo e de *si*.

A fórmula consiste na existência de uma incontornável alteridade em nós mesmos que este ritual evoca e reitera, ao inscrevê-la na memória dos corpos. [...] como um processo contínuo de singularização, resultante da composição de partículas de inúmeros outros devorados e do diagrama de suas marcas respectivas na memória do corpo. (ROLNIK, 2010, p. 15-16).

Não é qualquer outro que se devora. A escolha depende de avaliar como a sua presença afeta o corpo e sua potência vital. Essa composição consubstanciou o conhecido Movimento Antropofágico que “[...] adotou a fórmula ética da relação com o outro e sua cultura, ritualizado através desta prática, e transferiu essa fórmula à sociedade brasileira em sua totalidade, como afirmação do que se considerou sua política característica de resistência e criação”. (ROLNIK, 2007, p. 1).

No entanto, não se pode tomar o processo de produção dos corpos e de *si* apartados de uma complexa arquitetura de tecnologias modernas e produtivas de poder que investe nas regulações e normatizações sobre o que “[...] há de mais material, de mais vivo [...]” nos corpos. (FOUCAULT, 1988, p. 142).

A reiteração regulatória do discurso, com a investida do poder, produz uma materialidade fixa dos corpos, dos seus contornos e seus movimentos, circunscrevendo-os num campo de inteligibilidade. Nesse sentido, a materialidade está inteiramente sedimentada com discursos que (pré)figuram e limitam os usos que podemos fazer dos corpos. (BUTLER, 2010).

Apesar de não ser o Ensino de Biologia a única voz autorizada a falar de corpo, gênero e sexualidade no espaço escolar, ele foi inventado como território de tradução de outros discursos e noções que são reconhecidos (ou se reconhecem) como do campo biológico, sendo afetado por lapsos, disjunções, torções e deslocamentos na produção de sentidos.

Várias linhas enredaram-se, e ressoaram na minha inserção profissional acadêmica, na formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia, em cursos sobre *Corpo, Gênero e Sexualidade* na/com a formação continuada de professores/as, gestores/as da Educação Básica das redes públicas, municipal e estadual, nos municípios de Ituiutaba/MG e Uberlândia/MG, na minha inserção no Grupo de Pesquisa

Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS) e, em encontros com travestis e transexuais do Triângulo Mineiro, bordando os contornos que inauguraram as possibilidades iniciais desta pesquisa.

O território conquistado nessa primeira parte da tese originou, na prática, uma incursão sobre as ações de ensino, pesquisa e extensão implicadas na minha atuação/formação acadêmica e o contato com as vivências das travestis e transexuais no campo da prostituição.

Os primeiros elementos que despentei na problematização das significações de corpo, gênero e sexualidade no espaço educativo escolar foram traçados no âmbito do componente curricular '*Educação, Saúde e Sexualidade*' do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU) no ano de 2010.

No entanto, os/as alunos/as sempre aproximavam-se e circunscreviam o significado no primado biológico. Percebia um movimento de manutenção das significações em uma organização biológica, anatômica, fisiológica, distantes da vida vivida e próximas das configurações hormonais, reprodutivas e sistêmicas, fazendo operar sexualidade e gênero como um dado fixo no imperativo biológico, centrados na heteronormatividade.

Outra região engessada nesse território foi evidenciada nas demandas de alguns/as professores/as de Ciências e/ou Biologia, das instituições públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Ituiutaba/MG: a inclusão, por parte dos/as estagiários/as e pibidianos/as¹³, de discussões de sexualidade ancoradas em um determinismo biológico. Na tentativa de puxar fios para abalar as compreensões de corpo, do gênero e da sexualidade arraigadas, unicamente, na perspectiva do fundacionalismo biológico, fiz apostas que iam desde projetos de extensão a editais publicados pela UFU¹⁴ junto à/aos professores/as, gestores/as da educação básica e discentes em formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

¹³ Em minha vivência e experiência nas orientações e coordenação dos projetos de Ensino dos Estágios Supervisionados e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto Biologia Pontal, percebemos que há um número significativo de trabalhos concluídos na perspectiva de subsidiar os/as professores/as da Educação Básica quanto à abordagem da Sexualidade no espaço escolar.

¹⁴ Projetos de extensão (PEIC/UFU/UBERLÂNDIA/PONTAL). *Sexualidade Infantil e Relações de Gênero: desafios e possibilidades no contexto escolar* (Edital 053/2010); *Relações entre os gêneros, Sexualidades e Prevenção: Que tal falarmos sobre isso?* (Edital 29/2011); *Oficinas Reflexivas com Adolescentes e Roda de Conversa com professores/as da Educação Básica: em foco o corpo, o gênero e a Sexualidade* (Edital 02/2013); *Diálogos e Reflexões com professores/as, gestores/as e supervisores/as da Educação Básica: Formação para o respeito à Diversidade Sexual e de Gênero na escola.* (EDITAL PEIC 2015).

Nesses encontros emergiram anúncios de estranhamento e angústias relacionadas, especialmente, com o trânsito de gênero realizado por alguns/mas alunos/as. Com isso enredaram um tema pulsante, marginal no âmbito da educação e uma pista que poderia despontar elementos de desterritorialização nas tramas dos espaços de produção do Ensino de Biologia.

As regiões desse território que conseguiram capturar elementos que expandiram as possibilidades de ocorrerem transgressões aos emolduramentos dos corpos, gêneros e sexualidades, foram enredadas durante a minha participação nas cinco edições dos Encontros Regionais de Travestis e Transexuais do Triângulo Mineiro no campus Umuarama da UFU¹⁵ e no XX Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que atuam na luta contra AIDS (ENTLAIDS): *Da formação à prevenção: estratégias para o fortalecimento do exercício da cidadania da população trans brasileira*, na cidade de Curitiba/PR.

Nesses encontros tive a oportunidade de conhecer experiências de transformação das ordens dos corpos o que criou confrontos, borramentos, reorganizações e fricções no modo de pensar dominantes de corpo, gênero e sexualidade. Pessoas que recorrem para uma resistência libertária, procuram brechas e constroem novas possibilidades. Eles/as me mostraram que outras narrativas podem existir, deslocando um único lugar possível de existência. A dimensão da multiplicidade existencial desses corpos afetou-me.

Caminhei então para outros territórios, enredando-me na aproximação e habitação com/nas vivências de pessoas transexuais. Em 2013, coordenei um projeto de pesquisa de conclusão de curso em Ciências Biológicas da FACIP/UFU sobre “*Cenas escolares vivenciadas por travestis da cidade de Ituiutaba/MG: lembranças, aproximações e distanciamentos dos processos de estigmatização*”. Nesses encontros e composições com as travestis, fui tocado pelos modos existenciais peculiares e dissidentes. Foi desafiador, pois as colaboradoras da pesquisa nos colocaram em contato

¹⁵ Os encontros foram realizados pela Associação das Travestis e Transexuais do Triângulo Mineiro - Triângulo Trans, com o apoio do Programa de Extensão: “Em Cima do Salto: saúde, educação e cidadania”, vinculado a Faculdade de Medicina e ao Instituto de Psicologia. O Programa estabeleceu parcerias com a PROEX - Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e com o Grupo SHAMA - Associação Homossexual de Ajuda Mútua, exceto na 5ª edição. A 1ª edição ocorreu em 08 de maio de 2010 com o tema *Debates sobre os direitos das travestis e transexuais*; a 2ª edição no dia 24 de setembro de 2011; a 3ª edição no ano de 2012; a 4ª edição de 25 a 27 de Outubro de 2013 com o tema *Essa sua “opinião” tem peso e quem carrega não é você. Transfobia mata*. A 5ª edição de 20 a 23 de Outubro de 2016 focou na discussão *Participação (na) Política: a visibilidade trans nas eleições de 2016*.

com exclusões de toda ordem e com os processos de marginalização das potencialidades de seus desejos e práticas.

Tais afetos me levaram a proposição de um projeto intitulado *Diálogos com travestis: (Trans) formação inicial e continuada de professores/as da Educação Básica* do Programa Bolsa de Graduação¹⁶, que teve como objetivo construir ações de ensino, pesquisa e extensão com travestis na formação de professores/as. As ações do projeto possibilitaram perceber que com o corpo e desejo, as travestis ampliam e questionam os limites escolares. Seus modos de existência tencionam a formação de professores/as, a organização e as narrativas normativas da escola e a constituição dos espaços escolares. Foram fios que desterritorializaram a redução das vivências das pessoas transexuais, exclusivamente, ao campo da prostituição, dos diagnósticos psicológicos e psiquiátricos.

Esse caminho indicou expansões, conquistas e aberturas que deram passagem às discussões de corpos, gêneros e sexualidades na minha atuação profissional na formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia. Ressonâncias que mobilizaram o encaminhamento de uma proposta de componente curricular obrigatório ‘*Corpo, Gênero e Sexualidade*’, ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas da FACIP/UFU. Essa foi aprovada e vem sendo ofertado desde o 2º semestre do ano de 2014. Nesse componente as pessoas transexuais ocupam o módulo ‘*Corpos em trânsito: pessoas trans e travestilidade*’ e com elas/es ensaiamos modos de atravessamentos de gênero que operam sobre todos nós.

Foi um encontro potente com conexões insuspeitadas, agenciamentos notáveis, sempre grávidos de um devir heterogêneo ao acompanhar os ritmos das pessoas transexuais na prostituição, nas escolas, em visitas em casa, festas, cafés, viagens, etc... Quanto mais mergulhava neles, mais borrava e friccionava outros modos de pensar dominante de corpo, gênero e sexualidade. Outras fricções no meu modo de pensar foram se dando ao longo da caminhada.

O encontro com Bárbara

Bárbara é uma amiga travesti que trabalhou por muitos anos na cidade de Uberlândia/MG. O que aconteceu no meu encontro com Bárbara no seu ponto de batalha¹⁷? Ela lembrava, com saudades, da sua infância e dos poucos momentos que viveu com sua mãe, antes de fugir de casa na cidade de Fortaleza/CE.

¹⁶ Edital PBG/UFU/UBERLÂNDIA/PONTAL - 001/2014.

¹⁷ Locais de prostituição de travestis e transexuais.

Com isso, aos 13 anos começou a realizar as transformações e modificações em seu corpo com aplicação de silicone industrial, hormônios e próteses. Me contava como seria o seu retorno a cidade natal e que não queria ‘morrer de travesti’. Dizia que aquilo que estava vivendo era uma passagem, uma (ex)periência de ser travesti. Foi nesse momento que Bárbara fez minhas concepções de corpo, gênero e sexualidade serem esburacadas e deslocadas para um campo privilegiado de experimentações sensíveis que lançam os corpos, gêneros e sexualidades em conexões com o fora¹⁸, em *devir*.

O encontro com Suzana

Outro desmonte da estabilidade dos contornos e significados de corpo, gênero e sexualidade se passou em minhas aproximações com Suzana Melo, uma travesti que residia em Uberlândia/MG.

Em um dos recorrentes encontros, Suzana me nomeia como Sauane, apesar de nunca ter feito a experiência social diária do trânsito de gênero. O que se passou? Suzana, para minha surpresa, engendra em mim a instabilidade da ideia de Sandro como algo produzido, provisório e (in)constante. Um *devir-trans*. Um *devir-outro*. *Devires* inauditos que lançaram partículas.

Ela me desestabilizou e trouxe os efeitos de um (des)fazer do gênero. Em mim, ela desmontou o masculino, muito mais do que me produzir um feminino. Esses encontros foram potentes para fazer a ‘verdade’ sobre o corpo, gênero e sexualidade entrar em variação. Titubear. Fez vibrar o meu corpo para além de limites orgânicos. O meu ‘eu’ vacilou. Afetando moléculas que emitiram partículas, o que é próprio dos encontros. Nesses, fui aprendendo sensibilidades que me ajudaram a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas.

Diante disto, embora exista um traçado fixo de meta-narrativas oficiais pela fixidez do fluxo incontrolado dos corpos, gênero e sexualidade no Ensino de Biologia, um encontro com as experiências de pessoas *trans* me mostrou uma enxurrada (ninguém sabe, ainda, do que pode um corpo, daquilo que um corpo é capaz) de alterações, de alianças, de penetrações, fluxos de energia, sempre correndo pelo meio, de incessantes movimentos que deslocam, que promovem des-territorializações naquilo que está constituído, organizado e naturalizado como corpos, gênero e sexualidades.

Os fios que perpassaram esses territórios me fizeram apostar no uso das (in)constâncias que atravessam as experiências das pessoas *trans* para mobilizar um encontro potente no/com o Ensino de Biologia. Fui deixando-me misturar com as experiências do fora, das margens, dos limites, das fronteiras, apostando que essas

¹⁸ Um ‘espaço anterior’, espaço de singularidades, onde as coisas não são ainda, uma tempestade de forças em que há possibilidades do escape das armadilhas do poder, resistências, o não-estratificado, o informe. (DELEUZE, 2013).

poderiam permitir novos desenhos; novas configurações para movimentar o Ensino de Biologia e povoá-lo com outras instâncias que permitissem que um Ensino de Biologia outro, também, funcionasse.

Ao pensar nas intensidades produzidas nos encontros narrados anteriormente, na criação e tombamentos de territórios, que formam-se e desmancham-se, foi como se estivesse fazendo uma viagem, um passeio de movimentos contínuos e descontínuos. Um mapeamento singular da produção, do desmanchamento e da reprodução dos sentidos de corpos, gênero e sexualidade, no território do Ensino de Biologia, que surgiram dos meus encontros com as pessoas *trans*. Um resgate do plano da sensibilidade e do plano expressivo da produção de sentidos, que foi sendo higienizado pela racionalidade bio-lógica.

Com isso, minha preocupação se intensificava: como transformar essa viagem, das minhas vontades, dos afetos despertados e expressões do desejo, em uma escrita da tese. Do conjunto de intensidades que me invadiram, me atravessaram, me abalaram, pus-me a pensar qual perspectiva epistemológica que permitiria resgatar as experimentações vividas no campo da pesquisa e selecionar os afetos e as brechas possíveis de potencialização dos corpos, gêneros e sexualidades.

Uma pesquisa é uma entidade vasta, múltipla e viva. Fui aprendendo que a pesquisa não diz é, mas faz e... e... e... Como assinala no *‘Conto da Ilha Desconhecida’* José Saramago (1998): *‘[...] Sabes navegar, tens carta de navegação, ao que o homem respondeu, Aprenderei no mar. [...] Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma (ilha desconhecida) onde nunca ninguém tenha desembarcado [...]’*. (p. 26-27).

Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 161).

Uma pesquisa que me fez embarcar numa viagem “[...] para a qual não existe nenhum mapa prévio”, e, na qual fui forçado “[...] a deixar para trás as pesquisas habituais” sem ter “[...] certeza sobre o lugar’ onde iria aportar. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 18). Não poderia começar por um saber-fazer, mas pelos encontros, no fazer. Foi lidar com “[...] nenhum fazer assegurado, nenhum método perfeito”. (p. 19). Sentia-me em uma pesquisa sempre em/com fugas que “[...] desterritorializa e descodifica as relações com nós mesmos e com os outros” (p. 22), uma pesquisa “[...] diagramatizada em termos de linhas de fuga”. (p.23).

Foi como nos dizeres de Tomaz Tadeu; Sandra Corazza e Paola Zordan (2004) um ‘[...] mergulhar na zona peculiar do impensado, que desestabiliza as idéias feitas, na qual [...] o pensamento da pesquisa adquire vida e descobre as suas ressonâncias mútuas’. (p. 26).

Por isso precisei experimentar a coragem, a vontade de arriscar, colecionar dúvidas ao longo da trajetória, abrir parênteses sem fechar nenhum e em vários momentos fiquei perdido, desamparado e com medo.

Encontro com outros modos de pensar a pesquisa e a Ciência que confrontam o modelo clássico que esgota a formulação de caminhos seguros, regras ou protocolos reforçavam as minhas incertezas, acompanharam-me durante a pesquisa e, em suas potências produtivas engendraram a paralisia em alguns momentos e o enfrentamento do que estava por vir.

Coisas que poderiam me forçar ao lugar da impotência. No entanto, não fiquei relegado a esse lugar. Aprendi que em uma pesquisa que se propõe cartográfica a emergência de rupturas e descontinuidades co-existem e habitam-nos constantemente. E foram nelas que encontrei pistas para a insurgência de outros modos de existência e para a continuidade dessa tese.

Esse fazer foi uma indisciplina, a cada vez estava mais próximo das perguntas do que das respostas. Com isso me expus aos riscos: ficar perdido no caminho, errar na escolha dos/as parceiros/as, prolongar ou encurtar o tempo, querer voltar para a casa e... e... Foram esses desafios que me possibilitaram a chegar a lugares outros. Flechas foram atiradas!

‘Sabê-lo-ei quando lá chegar, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse acontecer, devereis escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega [...]’. (SARAMAGO, 1998, p. 27-28).

No entanto, como cheguei? Não sou o mesmo, mas transformado pela experiência da pesquisa, preenchido de outras impressões, lembranças, alívios, pistas para um outro percurso. Muitas inquietações produzidas em mim. Eu gostei disso, desse movimento sem certezas, sem verdades, só acontecimentos. Uma pesquisa que é da ordem do envolvimento: riso, choro, inquietações e, sobretudo, alegria.

Fui muito desafiado. Essa pesquisa me mostrou que estava perante um fazer que respira e vive de trocas com a vizinhança, apesar de em alguns momentos me deparar com uma polícia de fronteiras, desconfiando das alianças. Violei essa parede divisória.

Fui um contrabandista? Considero que não, essa foi mais uma marca da minha condição de mestiçagem, de um ‘*ser*’ de fronteira, com todos os riscos que isso implica. Foi andando e me movimentando com a vizinhança que encontrei com o outro, criei zonas de potenciais. Deslocamentos, movimentos, encontros, afetações que não cabem na escrita desse texto, por isso está lacunoso, com aberturas e fissuras para que o/a leitor/a possa percorrê-lo pelo meio, sendo possível fazer outras composições. Fazer correr outros possíveis.

Eu mergulhei e arrisquei. Fui dando passagem e disponibilidade para percorrer outros caminhos e, aqui destaco as/os professores/as e amigos/as¹⁹ que me acompanharam nessa viagem com outras sabedorias para praticar com a pesquisa e ter persistência diante dos (des)encontros. Outras linhas proliferaram. Essas pessoas habitaram-me e visitaram-me com outras sensibilidades e intensidades. Esses encontros foram os riscos que alavancaram o potencial da viagem.

Para além da escrita da tese, estabeleci relações, histórias profundas e bonitas com as pessoas, com os locais que fui encontrando nessa viagem. Foram movimentos e vivências na pesquisa que vão além da palavra escrita, para fora das páginas dessa tese. Destaco que no desenho do fazer dessa pesquisa está a marca, também, da presença dos locais e das pessoas que fui encontrando. Uma composição de uma rede de entidades vivas. As vidas que pulsaram e acompanharam-me durante a fabricação da pesquisa foram muito instigantes e criativas. Houve dias em que parava e chorava, ou chorava durante essa escrita, como se o texto da pesquisa fosse um ombro sobre o qual compartilhava e confessava os afetos e atravessamentos da caminhada. Por essas pistas, é possível saber por onde, como andei e, ao mesmo tempo, vislumbrar trajetórias por onde poderia ter caminhado, por onde outros poderão caminhar.

Boa viagem!

¹⁹ Juliana Bom-Tempo; Paulo Buenoz; Daniela Franco; Lúcia Estevinho; Humberto Guido; Tamires; Matheus; Natália; Jovânia; Fernanda Fernandes; Fabíola.

2 MARGENS INTRODUTÓRIAS

Uma tese acadêmica que se propõe discutir as experiências de pessoas *trans* no campo do Ensino de Biologia, suscita diversas indagações. Entre os questionamentos de colegas da área específica em Ciências Biológicas, algumas problematizações foram insurgentes: Qual a ‘*causa*’ das experiências *trans*? Não trata-se de um modismo, patologia, perversão e/ou pecado?

Nos eventos do campo dos Estudos de Gêneros e Estudos *Queer* a proposta, desenvolvida por um pesquisador com formação inicial em Ciências Biológicas, era olhada com desconfiança por alguns, que me tencionavam dos riscos da investigação caminhar numa naturalização e conformação das experiências em um determinismo biológico e assim instituir um modelo pedagógico para o Ensino de Biologia. Na 7^o edição do Seminário ‘*Conexões: Deleuze e cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e ...*’²⁰, as desconfianças da aproximação da Biologia nesses campos, também, foram expressas. Um estudante de filosofia me indagou como funcionava essa aproximação com alguém da Biologia. Como resistir a Biologia?

Desse modo, uma das perguntas mais frequentes que me fazem é a seguinte: ‘Como conciliar as singularidades das pessoas *trans* e a Biologia?’ A pergunta é curiosa e é interessante refletir o que leva as pessoas a pensar que existe um problema de incompatibilidade entre os dois lugares.

Entendo as produções dessas inquietações e perguntas, pois fomos e somos ensinados/as em meio às lições de uma biologia afeita as essências fixas, ideais e orgânicas do corpo instaladas por um regime convencionado de coerência entre o corpo, o gênero e a sexualidade, num destino biológico deslocado dos contextos sociais, políticos e culturais mais amplos. Os riscos e as desconfianças produzidos por esse regime insurgiram de um modo de pensar na/pela biologia que evoca e inviabiliza o espaço e a produção de subjetividades subversivas à norma.

Para os corpos que fogem à regra, os princípios de correção social, psíquica, química e cirúrgica se apresentam por meio de procedimentos médicos, jurídicos, pedagógicos e didáticos. Coloca-se em curso o discurso normalizador, base da sustentação dos binarismos modernos, como saúde X doença; normal X patológico, aberração X normalidade, que reforçam os determinismos biológicos e a biologia

²⁰ O evento ocorreu na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP de 27 a 29 de novembro de 2017.

como destino para o alinhamento do sexo, da sexualidade e do gênero. (SILVA, 2017, p. 268-269).

Nesse sentido é um desejo que essa investigação seja uma invenção provocativa com o Ensino de Biologia. Um delineamento teórico e cartográfico que produza possibilidades de pensarmos “[...] outras biologies, outras anatomias, fisiologia e genética, carregadas dos odores, cheiros, dores, sabores daquilo que comportam e para além delas se processam” (SILVA, 2017a, p. 269), bem como apontar a importância em se estudar as experiências de pessoas *trans* com as construções de conhecimentos em Biologia, tanto quanto questionou a bióloga Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2017a):

Poderíamos inventar anatomias e fisiologias impregnadas de vida, a fim de pensarmos e darmos a pensar as experiências que, cotidianamente, se revelam no espaço escolar. Elas dizem respeito às transmutações dos corpos e das sexualidades contemporâneas, possibilitadas pela ciência, cultura e tecnologias como as dos corpos biontes, tatuados, modificados, transformados em arte, automutilados; as sexualidades vividas e experimentadas fora do corpo, como o *sexting*; a heterossexualidade, bissexualidade, pessoas *trans* e assexualidade. (p. 269-270).

A autora nesse texto intitulado ‘*Outras experimentações de corpos, gênero e sexualidade em Ciências e Biologia*’ reforça a potencialidade da incursão de outros corpos e sexualidades para a perturbação das lições de Ciências e Biologia no espaço escolar. (SILVA, 2017a). Aposta que ela amplia para as experiências de pessoas *trans* que adentram, desafiam e atrapalham a Biologia na “[...] produção tranquila do discurso que necessita saber, classificar e produzir a verdade do indivíduo para existir e proliferar. Compreendemos que esses corpos (*trans*) como potentes produções desejantes, que ressignificam-se em múltiplas dimensões”. (SILVA, 2014, p. 42).

No texto ‘*Currículo das margens: apontamentos para ser professor de Ciências e Biologia*’ o biólogo Marco Antonio Leandro Barzano (2016) sinaliza a importância de sensibilidades, insurgências, experimentações e ressonâncias de temas e sujeitos ‘das margens’ nas discussões e diálogos curriculares com o Ensino de Biologia como possibilidade de potencializar “[...] novas perspectivas que podem contribuir para a formação e atuação docente do professor de Ciências e Biologia”. (p. 105).

Esses foram aspectos relevantes para insistir na aproximação das experiências de pessoas *trans* e biologia, pois ela foi produzindo um deslocamento do meu olhar daquilo que sempre foi considerado como central, nuclear, essencial para se entender o funcionamento da Biologia, para aquilo que era descrito como marginal, menor,

patológico, anormal e fronteiroço, ou seja, considerado como um ‘inimigo’ nas margens de sentido. Em ‘*Uma Cartografia das margens*’ Albuquerque-Júnior, Veiga-Neto e Souza-Filho (2011) apontaram que

[...] Foucault teria deslocado seu olhar para as bordas constitutivas da racionalidade ocidental ao se dedicar a estudar a desrazão, a loucura, a anormalidade, a monstrosidade, a sexualidade, o corpo, a literatura, os ilegalismos, os infames, tudo aquilo que a racionalidade moderna excluiu, desconheceu, definiu como passível de punição, de normalização e medicalização. (p. 9).

Com isso, Foucault considerava que os delineamentos e contornos de uma sociedade se dão a partir do que ela “[...] joga para as margens é o que constitui seus limites, as suas fronteiras e é justamente o que a define [...]”. (p. 9-10). Nesse sentido aciona a potencialidade de experiências consideradas marginais na produção de processos de insurgências de modos outros de existência.

As experiências do fora, das margens, dos limites, das fronteiras, seriam experiências que permitiriam cartografar novos desenhos, novas configurações para o acontecer de uma dada sociedade. Como o saber é perspectivo, esse olhar das margens permite constituir outras visibilidades e outras dizibilidades sobre qualquer tema ou problema que se queira colocar para o conhecimento. (ALBUQUERQUE-JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA-FILHO, 2011, p. 10).

Apostei nas (in)constâncias que atravessam as experiências das pessoas *trans* para mobilizar um encontro potente no/com o Ensino de Biologia, na tentativa de produzir desenhos outros; configurações outras para movimentá-lo e povoá-lo com outras instâncias que permitissem que um Ensino de Biologia outro, também, funcionasse na produção de “[...] saberes e tecnologias que possibilitam a educação da recusa aos modelos fixos e pré-determinados das vivências das feminilidades, masculinidades e da orientação sexual”. (SILVA, 2017, s/p).

Com isso realizei uma hibridação e criei o que chamo de *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans*. Um encontro. Para Deleuze e Claire Parnet (1998) “um encontro é talvez a mesma coisa que um *devenir*²¹ ou núpcias. [...] encontram-se pessoas

21 *Devenir* é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. [...] A questão: “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra natureza. [...] A vespa e a orquídea são o exemplo. A orquídea parece formar uma imagem de vespa, mas, na verdade, há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa. [...] A vespa torna-se parte do aparelho reprodutor da orquídea, ao mesmo tempo em que a orquídea, torna-se órgão sexual para a vespa. Um único e mesmo devir, um único bloco de devir. [...] uma evolução a-paralela de dois seres que não têm absolutamente nada a ver um com o outro. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). Um encontro ou

[...] mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. [...] Ele designa um efeito, um zigzague, algo que passa ou que se passa entre dois [...]”. (p. 14).

Uma experimentação provocativa, fascinante, sedutora, afetiva que (des)arruma o que já foi pensando no Ensino de Biologia. Provoca perplexidades, admirações, surpresas e indignações. A minha aposta foi a de que essa criação

[...] em seus múltiplos caminhos e trajetos, nos faz olhar e encontrar trilhas diferentes a serem perseguidas, possibilidades de transgressões em emolduramentos que supomos permanentes, em quadros que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem por demais lineares. (PARAÍSO, 2005, p. 79).

Apostei no *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* para a explosão, mobilização e movimentação dos quadros fixos e demais lineares dos corpos, gêneros e sexualidade e, para a operação de novas conexões na proliferação das diferenças e de outros sentidos.

Para tanto, a construção desta pesquisa se formulou por meio das observâncias de investimentos sociais, pedagógicos e de discursos do campo da Biologia sobre a naturalização dos corpos, gêneros e sexualidades, mais ainda quando se trata de experiências *trans*. Assim, essas experiências tornam-se sumariamente importantes nas produções dos conhecimentos no Ensino de Biologia, a partir do momento em que elas encontram-se cotidianamente no espaço escolar. Pergunto-me: Quais perturbações/endurecimentos/desafios ocorrem no Ensino de Biologia a partir das experiências de pessoas *trans* no espaço escolar?

Incurões que vão produzindo algo no campo dos encontros “é preciso que algo *force* o pensamento, abale-o e o arraste numa busca [...]” (ZOURABICHVILLI, 2016, p. 51). Em uma pesquisa cartográfica “é exatamente um encontro entre dois amantes que marca toda a possibilidade de uma erótica desejosa de criação de mundos [...] É por *encontros* que o corpo da cartografia se define”. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 295, destaque dos/as autores/as).

O encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans* tem a capacidade de afetar e ser afetado. Um encontro em meio a um campo de forças, combinações de elementos heterogêneos, díspares e disputas que podem produzir abalos ou

relação em que os termos heterogêneos se ‘desterritorializam’ mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir que assombra ou se envolve na nossa e a ‘faz fugir’. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 48). Desse modo o devir é tornar-se diferente de si. É potência de acontecer, diferindo de si sem jamais confundir-se com o estado resultante dessa mudança. (FUGANTI, 2015, p. 75).

regularidades, constituindo o que Deleuze e Guattari (2011) conceituam como agenciamento em que:

[...] há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou ao contrário, de precipitação e de ruptura. (p. 18).

O arranjo resultante de uma combinação de elementos *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* “[...] comporta, necessariamente, tanto linhas de segmentaridade dura e binária, quanto linhas moleculares, ou linhas de borda, de fuga ou de declive”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 153).

Atentei-me às: “[...] linhas que formam contornos, figuras, dentros, estrias, segmentos, blocos [...] linhas de variação que atravessam o agenciamento de devires, metamorfoses, variações, intensidades, mudanças, novas relações” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 51) do arranjo resultante da combinação de elementos entre o *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*.

Com isso, utilizei o Ensino de Biologia como um território existencial do qual tentei construir um ‘desenho’ acompanhando os movimentos de sua fruição, com as experiências de pessoas *trans*, que seguisse o caminho da produção, do desmanchamento e da reprodução dos sentidos ali expressos, desdobrados a partir dos agenciamentos que se constituíam.

A primeira coisa que faz agenciamento é o território, ele “[...] é o primeiro agenciamento [...] o agenciamento é antes territorial”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 139). O território é constituído por um conjunto de linhas, de diferentes naturezas, ritmos e direções que podem normatizar e fixar modos de existência ou investir em outras linhas que criam outros territórios, singularizando as experiências.

Os componentes heterogêneos (heterogeneidade de linhas do território do Ensino de Biologia e as produções desejanter das experiências *trans*) agenciam diferentes configurações de paisagens territoriais (ROLNIK, 1989), ora povoadas de discursos únicos de corpos, gêneros e sexualidades, ora atravessadas por lapsos, torções e deslocamentos na produção de sentidos destes.

A invenção cartográfica da tese se deu a partir dos encontros demasiadamente estriados com os territórios do Ensino de Biologia, movimentos próprios que tomo como definição dos territórios. Daí que foi preciso visitar espaços privilegiados da

ciência de referência, na produção de uma gramática normativa de corpo, gênero e sexualidade; e, da própria experiência das pessoas *trans* – *Scientia sexualis*; o dispositivo da sexualidade; as pesquisas hormonais, genéticas e neuro-anatômicas; o dispositivo da transexualidade e as pesquisas em educação – na tentativa de mapear linhas duras e suas linhas de fuga. Busquei também nas experiências de pessoas *trans* tessituras, singularidades e deslocamentos que desmontam as imagens dogmáticas dos corpos, gêneros e sexualidades dadas no Ensino de Biologia, de modo que esse ensino se veja potente e liberto para outras possibilidades, e para isso fui engendrando o encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*.

Com isso, a consistência e a materialidade dessa cartografia juntam-se aos traçados das linhas territorializantes e das linhas intensivas da criação do encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*.

Dispus-me a cartografar/mapear os agenciamentos do encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, observando as possíveis ressonâncias que essa aliança pode produzir na expansão, experimentação e abertura a modos de vida outros no Ensino de Biologia. O movimento realizado foi construir um mapa aberto dos seus segmentos, poderes, territórios, e dos seus pontos de desterritorialização: por onde foge e faz fugir.

Nos encontros e afetos as minhas inquietações possibilitaram a invenção das questões que passei a perseguir no trabalho. São elas: O que pode acontecer entre as experiências das pessoas *trans* e o Ensino de Biologia? Que agenciamentos e acontecimentos podem surgir desse encontro? O que pode as experiências das pessoas *trans* no/com o Ensino de Biologia? Há passagens? Índices de abertura? De devir? Ressoam desterritorializações no Ensino de Biologia? Quais linhas predominam na composição? Uma cartografia dos modos pelos quais as *transexperiências* agenciam outros modos de pensar corpo, gênero e sexualidade no ensino de Biologia.

Foi um caminhar *entre Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, um andar pelo *meio, intermezzo*²². Um encontro. Um devir ou núpcias. Uma experimentação de Ensino de Biologia *com transexperiências*. Ensino de Biologia *e transexperiências*. De um lado, uma experiência marcada pela criação, pela transgressão, pelo movimento, pelo jogo. De outro, uma disciplina escolar, um conjunto

²² Ideia utilizada por Deleuze e Guattari (2011) para se referir “ao rizoma que não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser [...]”. (p. 48).

de práticas discursivas pedagógicas e científicas, livros didáticos, laboratórios, professores/as, alunos/as, lista de conteúdos, parâmetros curriculares, etc.

Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans atravessado por movimentos, relações, pelos jogos de poder-saber-verdade, por modos de objetivação, de subjetivação, carregados de densidades e intensidades, por formações rizomáticas, pela composição de dispositivos, por práticas de enfrentamentos, resistências e rupturas, portanto, passível de ser cartografado.

No contexto da composição teórico-metodológica empregada na investigação, por meio da perspectiva cartográfica, apresentarei os movimentos que foram acontecendo no próprio percurso. Eles não são estanques, há fios que os conectam. Nesse percurso, como num rizoma, ocorrem múltiplas entradas e saídas.

Os movimentos na tese apresentam uma sintonia e não uma sequência. Nestas margens introdutórias, que ofereço uma ideia panorâmica da pesquisa, apresentei pistas da perspectiva teórico-metodológica que deram consistência para a criação e aposta em um campo investigativo que chamei de *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, bem como as questões que foram sendo desenhadas para a fabricação da tese com as intencionalidades que fui me dispondo.

No movimento intitulado ‘*A fabricação da pesquisa: a cartografia*’ apresentei a perspectiva epistemológica utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Relato o atendimento às determinações do Comitê de Ética, da minha subordinação e reações a tais determinações, e a (re)configuração e apontamentos do diálogo-entrevista e de outros encontros, como aquele ocorrido em um dos momentos do VII EREBIO/NE denominado na programação como ‘roda de conversa’ que foram colados na composição da pesquisa.

No movimento: ‘*Uma cartografia da produção científica*’ debruçei-me nas teses, dissertações, artigos dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENE BIO’s) e dossiês nacionais, e, esbocei um mapa dos rastros, dos encontros, das linhas e traçados produzidos por/nestes trabalhos que me reforçaram pistas teóricas, perspectiva metodológica, de análise e de composição do campo de pesquisa que elegi.

No movimento ‘*Povoando o território do Ensino de Biologia: conexões, dispositivos e linhas (in)suspeitadas*’, procurei desenhar o Ensino de Biologia como um

território existencial atravessado por linhas que compõem os dispositivos da sexualidade e da transexualidade, permeado por disputas de poder-saber. Nos traçados '*Compondo a gramática normativa*' e o '*monopólio do discurso 'legítimo*' apresentei as constituições demasiadamente estriadas desse território, respectivamente, a emergência do dispositivo da sexualidade e os saberes da ciência de referência na produção de verdades sobre o 'ser' das experiências de pessoas *trans*: hormonais, genéticos e neuro-anatômicos que deram condições de insurgência do dispositivo da transexualidade. Mostro também que o diagrama traçado pelo Ensino de Biologia permite territorializações e des-territorializações.

Em "*Por que você existe da maneira que existe?*" invisto nos traços cartográficos das linhas e paisagens que emergiram do diálogo-entrevista e dos encontros ocorridos no VII EREBIO/NE. Uma pergunta que pode movimentar um coletivo de forças de criação e ao mesmo tempo processos de capturas.

Finalizo a tese nas (in)conclusões com as paisagens moventes e a imediação de Sauane, passando por uma experimentação que potencializou deslocamentos, aberturas e o engendramento da instabilidade da ideia de Sandro como algo produzido, provisório e (in)constante.

3 A FABRICAÇÃO DA PESQUISA: A CARTOGRAFIA

Ao iniciar o doutorado, apresentava uma concepção de que o compromisso do Ensino de Biologia era apenas situar e ensinar códigos, regimes de conjunções e conjugações convencionadas que produziam um efeito estável de coerência entre o corpo, o gênero e a sexualidade. Com isso, os demais sentidos de corpos eram derivados e submetidos à primazia das explicações biológicas. A minha higienização pela racionalidade bio-lógica engendrava apenas uma narrativa de um mapa estático do Ensino de Biologia, com fronteiras fixas e bem traçadas, intocadas. Apresentava uma ideia que despontencializava o Ensino de Biologia.

No entanto, fui sendo atravessado por percepções de que “[...] mesmo com a ‘domesticação’ do olhar, existem ‘brechas’/‘retomadas’ para que as coisas tomem algum frescor e novos discursos entrem em cena”, isso pode acontecer inclusive com os discursos biológicos. (KIRST, 2003, p. 50). Para Tadeu, Corazza e Zordan (2004) o segredo, da pesquisa cartográfica, talvez esteja “[...] em fazer existir as coisas, os corpos, os estados e, também, as linhas de fuga, e nunca em julgar”. (p. 25).

Em tais atravessamentos, passo a ver o Ensino de Biologia não como algo

[...] completamente segmentado, ou inteiramente estratificado, já que toda estratificação segrega a possibilidade de outras relações complicantes, capazes de se combinarem, num plano [...] liso e não segmentado, que permite entre-espacos, disparidades, devires. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 23).

No processo de produção da pesquisa foi possível atualizar e vivenciar experimentações que provocaram meu pensamento, levando-me a desconfiar do mapa estático e fixo ao qual me atrelava e que o Ensino de Biologia pode também inventar outras maneiras singulares de funcionar, podendo sugerir outros movimentos, possibilidades de fissuras, brechas, escapes, rachaduras e descontinuidades.

Suely Rolnik (1989) já dizia que na viagem cartográfica é preciso que se saia com pouca mala, para uma viagem leve. O que então esquecer ou abandonar para essa viagem? Ela aponta os velhos mapas, aparelhos conceituais ou ainda os percursos caseiros colonizados e organizados de uma vida em ‘pátria’ para se inscrever nos caminhos de um novo mapa.

Comecei a estranhar o mapa fixo do campo do Ensino de Biologia. As lembranças das minhas atuações na docência na Educação Básica e no Ensino Superior foram apontando-me pistas e levando-me a perceber a ocorrência de rupturas, tensões e impermanências nas concepções de corpo, gênero e sexualidade nesse campo. Um campo virtual com traços intensivos que foram potencializando o rompimento de um modelo de pensamento.

Mesmo que nas minhas aulas circulassem regimes de normalização, disciplinarização e controles identitários havia aqueles/as que transbordavam os arranjos produzidos nelas. Luíza, por exemplo. Nesse movimento fui me dando conta de que o Ensino de Biologia pode ser potente e plural, pode construir sinalizações e possibilidades de pensar outros arranjos nas linguagens dominantes, para assim ampliar os espaços de fissuras e provisoriidade de corpos, gêneros e sexualidades.

Nos dizeres de Oliveira e Paraíso (2014) no ato de cartografar ‘[...] encontram-se coisas, corpos, ações, paixões que pulam em sua escrita, algo que inquieta e que convém, mapeiam-se movimentos de territorialização, indicam-se movimentos de des-territorialização’. (p. 295). Foram os encontros produtores de inquietações, com movimentos de territorialização e des-territorialização, que tentei atualizar no momento dessa escrita que se faz cartográfica.

As fricções, os desmontes da estabilidade dos contornos e significados de corpo, gênero e sexualidade, o engendramento da instabilidade da ideia de Sandro como algo produzido, provisório e (in)constante, os encontros potentes para fazer a ‘verdade’ sobre corpo, gênero e sexualidade titubear e, as vibrações do meu corpo para além de limites orgânicos foram-me possibilitados a partir dos encontros com outros modos de pensar as pessoas e os seus corpos.

Essa gama de possibilidades aproximou-me de um território fértil com horizontes possíveis de teorias e metodologias que privilegiam um resgate do plano da sensibilidade, do plano expressivo da produção de sentidos, das experimentações vividas e potencializa afetos e brechas. Emerge uma pesquisa, que “[...] se realiza como uma viagem por outros universos de significação que convoca um novo olhar sobre as paisagens, estabelecendo uma nova interface com o mundo e com os sujeitos”. (MAIRESSE, 2003, p. 260).

Assim, assumir uma perspectiva metodológica que potencializa as múltiplas experiências, que toma o corpo, os movimentos descontínuos e seus afetos como impulsionadores na produção de conhecimento, coloca-me em frente, num combate

constante, a um traçado fixo de meta-narrativas oficiais pela fixidez do fluxo incontrolado dos corpos, gênero e sexualidade em uma racionalidade bio-lógica.

Nesse contexto, a cartografia forneceu-me instrumentos para pensar novas políticas dos corpos, gêneros e sexualidades na contemporaneidade, bem como novas estratégias de resistências no cenário do século XXI, potencializando olhares oblíquos sobre corpos, gêneros e sexualidades. (DINIS, 2008).

A escolha da cartografia aconteceu a partir da possibilidade de pensar a produção de uma investigação que evocasse a implicação do pesquisador no campo e a sensibilidade de ouvir histórias e vivências que pudessem expor movimentos de deslocamentos naquilo que está constituído, organizado e naturalizado como corpos, gênero e sexualidades no campo do Ensino de Biologia com as experiências de pessoas *trans*. Além disso, tal escolha abriu possibilidades de encontros com outros modos de pensar a organização dos corpos, gêneros e sexualidades e as experiências das pessoas *trans*.

Nesse contexto, a perspectiva cartográfica e a prática implicada do cartógrafo foram a aposta para pensar o encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*.

3.1 Cartografia: uma viagem singular

Os caminhos das pesquisas em Educação, majoritariamente, estiveram imersos por uma tradição moderna ancorada na busca da constatação de fatos, sustentação da verdade e posições determinadas do sujeito e do objeto. Os caminhos são pré-estabelecidos, fixos e com um trajeto fechado para saber, desvelar ou revelar as coisas do mundo. Trajetos que se aproximam de pressupostos prescritivos, da supremacia ou estatuto de verdade, de uma ‘natureza de pesquisa’ que apresentaria algo de transcendental. Portanto, nesse caminhar investigativo, os processos de subjetividades do próprio pesquisador fez-se presente, desconstruindo a lógica do sujeito transcendental, do estatuto da verdade e neutralidade exigidas pelas pesquisas hegemônicas no campo da educação.

As possibilidades de pensar a produção de uma investigação que evocasse a implicação do pesquisador no campo de valorização da sensibilidade de ouvir histórias e vivências desprezadas e de expor os movimentos de deslocamentos foi a forma de

‘[...] destrancar da pesquisa seus ferrolhos²³, deixados de herança pela teorização moderna’. (CORRAZA, 2007, p. 108).

Corraza (2007), a partir da marcação da noção de ferrolho questiona: “Não há saídas? Somos impotentes diante das trancas de ferro? Não temos condições de criar linhas de fuga?”. (p. 122). Para Mairesse (2003), a cartografia desencadeia um processo de des-territorialização, estranhamento e potencialização da pesquisa em educação, ao “[...] inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo” (p. 259), produzindo deslocamentos nos caminhos, postulados e protocolos fixos, retos, lineares e dados *a priori*.

A cartografia não parte do nada, [...] parte, sobretudo, de suas paixões, dos seus encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê. Tomando a contrapelo, desfazendo e recriando o material que lhe é disponível, embarcando em uma linha que os toca, os movimentos do/a cartógrafo/a transbordam as opiniões correntes, seus traços intensivos rompem o pensamento para construir novas composições mundanas para a educação. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 298).

Nesse sentido, a cartografia não acompanha protocolos normalizadores e, diferentemente de métodos lineares na pesquisa educacional, não estanca as forças e conexões do objeto com o mundo mas sim potencializa, dando conta de suas processualidades. Uma cartografia,

[...] não adota a lógica do princípio e do fim; nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese; ou tem a pretensão de ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa. [...] se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas. Não segue nenhum tipo de protocolo normalizado, porque realizá-la depende muito mais da postura com a qual o cartógrafo permite experimentar seu próprio pensamento. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 169).

Gilles Deleuze (2013), num livro endereçado a Michel Foucault, no capítulo que analisa a obra ‘*Vigiar e Punir*’ apresenta Foucault como o primeiro cartógrafo. Com isso, ele mostra que:

[...] em Foucault nada se fecha realmente. A história das formas, arquivo, é duplicada por um devir das forças, diagrama. É que as forças aparecem em ‘toda relação de um ponto a outro’: um diagrama

²³ [...] tranquetas de ferro, com que as teorias da modernidade acostumaram-se a fechar as portas e janelas investigativas, de maneira a obstacularizar e até impossibilitar a criação de perturbadores, porém, criadores labirintos. Ferrolhos que nos habituaram às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o ponto percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis. (CORRAZA, 2007, p. 107).

é um mapa, ou melhor, uma superposição de mapas. E, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados. Por isso, não existe diagrama que não comporte, ao lado dos pontos que conecta, pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência; e é deles, talvez, que será preciso partir para se compreender o conjunto. [...] Pois cada um deles mostra como se curva a *linha do lado de fora* [...] sem começo nem fim, linha oceânica que passa por todos os pontos de resistência e que faz rodar, entrechoca os diagramas, sempre em função do mais recente. Que curiosa torção da linha foi 1968, linha de mil aberrações! Daí a tripla definição de escrever: escrever é lutar, resistir; escrever é vir-a-ser; escrever é cartografar, 'eu sou um cartógrafo'. (p. 53, destaque do autor).

Nesse texto, Deleuze apresenta a cartografia como um ensaio de uma forma de se fazer pesquisa que opera a partir de um fora na produção de mapas, sempre abertos, de relações de forças, mapas de densidade e mapas de intensidade, compostos nos jogos das linhas que não param de misturar matérias de modo a constituir traçados de conexões inesperadas, torções, insurgências, mutações, criatividade e resistências. Sempre em devir. De mapas *por vir*. As relações de forças requerem um trabalho cartográfico que remete a um traçado de movimentos, diferenciação, multiplicidades, conexões e criatividade, nos ensina Deleuze (2013).

A cartografia é apontada como um modo de desenhar diagramas, traçando e acompanhando movimentos de poder, jogos de verdade, a composição de dispositivos, linhas de força, enfrentamentos. Desse modo, o ato de cartografar se presta ao enfrentamento dos dispositivos, no desemaranhar suas linhas, produzindo rupturas, resistências e des-territorializações de seus modos de operação. (PRADO-FILHO; TETI, 2013).

Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é um construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas é o que [Foucault] chama 'trabalho no terreno'. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de leste a oeste, em diagonal. (DELEUZE, 1996, p. 84).

Nessa perspectiva, o processo de escrita também é potencializado como modo de acompanhar o seu movimento, como cartografia. É na escrita que o movimento da pesquisa ganha vida e ritmo. Ela se compõe de traços, linhas, devires, movimentos, corpos. Um processo de escrita que me deixou com angústias ao longo do fazer da tese, um desassossego constante. Fui percebendo a potência da escrita cartográfica. Um deslocar do pensamento de escrita como representação, mas um vir-a-ser.

É uma escrita que acompanha um pensamento instável, indefinido, inquieto, que vai e volta, que não para, que busca sempre de novo e, de novo, sempre pensar. A escrita é afim a um pensamento e inseparável de um devir. Esta é uma escrita sem introdução, desenvolvimento e conclusão; é uma escrita entendida como processo inacabado, como movimento constante; esta escrita não sabe onde vai chegar, mas sabe que não pode chegar a parte alguma porque não há onde chegar, porque o mais interessante sempre está no meio, nunca no início ou no fim. (KOHAN, 2002, p. 124).

Elementos cartográficos são sinalizados por Michel Foucault em uma entrevista concedida à revista *Hérodote* em 1976. A entrevista foi publicada no Brasil, por Roberto Machado, sob o título '*Sobre a Geografia*' na obra '*Microfísica do Poder*'. Na entrevista utiliza metáforas espaciais e geográficas: deslocamento, posição, lugar, campo, território, regiões, paisagem, geopolítica, como possibilidade de '[...] perceber exatamente os pontos pelos quais os discursos se transformam em, através de e a partir das relações de poder' (FOUCAULT, 1979, p. 158), bem como os possíveis de sentir '[...] combates, linhas de força, pontos de confronto, tensões'. (FOUCAULT, 1979, p. 154).

Encontrei, também, referências à cartografia no texto '*Introdução: Rizoma*' de Deleuze e Guattari na obra '*Mil Platôs*', aproximando-a da natureza de combinações, conexões, das alianças, conjugações, multiplicidade de linhas que a compõe. O rizoma '[...] compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de des-territorialização pelas quais ele foge sem parar'. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25). Qualquer ponto do rizoma pode apresentar conexões a qualquer outro diferenciando da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. No entanto, “[...] corre-se sempre o risco de reencontrar [...] organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito”. (p. 26).

Deleuze e Guattari desenvolvem os princípios próprios do funcionamento do rizoma, metáfora botânica, fazendo articulações com a perspectiva cartográfica.

Essa figura (rizoma) inspirada numa metáfora botânica é [...] apresentada com um tipo de olhar estratégico, modelo de funcionamento e ação, também de enfrentamentos e resistência, que opera a partir de princípios diferentes daquele unitário, vertical, estrutural e disciplinar que orienta o modelo de funcionamento característico da formação árvore-raiz. O rizoma se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de

interpretações quanto de ações, remetendo à formação radicular da batata, da grama e da erva daninha. [...] Deve-se ainda ter em conta o aspecto subterrâneo de uma formação rizomática, que leva a um problema de visibilidade imediata dessa complexa e intrincada teia de relações. (PRADO-FILHO; TETI, 2013, p. 51).

Esses princípios do funcionamento rizomático compõem o olhar cartográfico, sugerindo um modo de operação da cartografia ao percorrer movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, modos de objetivação, de subjetivação e práticas de resistências. (PRADO-FILHO; TETI, 2013).

As contribuições de Michel Foucault, como cartógrafo de nosso tempo e de nosso mundo, seria, justamente, o deslocamento do olhar ‘[...] para as bordas constitutivas da racionalidade ocidental’ (ALBUQUERQUE-JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA-FILHO, 2011, p. 9), produzindo

[...] uma nova geografia de nosso pensamento e de nossas práticas ao ir buscar naquilo que foi considerado minoritário, desviante, criminoso, invisível, ameaçador, as próprias operações fundamentais da constituição do que somos e daquilo que fizemos e fazemos com nós mesmos. (p. 9).

A cartografia suscita, assim,

[...] especificidades da geografia para criar relações de diferença entre ‘territórios’ e dar conta de um ‘espaço’. Assim, ‘Cartografia’ é um termo que faz referência a idéia de ‘mapa’, contrapondo à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estável e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado. (KIRST *et al*, 2003, p. 92).

Nos dizeres de Foucault, os contornos e o desenho do mapa estável e extenso que definem e constituem uma sociedade é justamente aquilo que ela exclui, joga para as margens. (ALBUQUERQUE-JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA-FILHO, 2011). No entanto, ‘[...] olhar para as margens permite constituir outras visibilidades e outras dizibilidades sobre qualquer tema [...]’. (p. 10). Olhares com ‘as experiências do fora, das margens, dos limites, das fronteiras, seriam as experiências que permitiriam cartografar novos desenhos, novas configurações para o acontecer de uma dada sociedade’. (p. 10).

Nesse contexto, a opção pela cartografia produziu uma conexão com as experiências postas discursivamente às margens e a produção de diagramas de relações de forças e de ressonâncias no Ensino de Biologia. Possibilitou-me encontros que fazem

ecos na ‘[...] vida que pulsa e não para de movimentar-se nos territórios educacionais’ (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163) e, que ‘[...] não cessam de escapar, de mudar de natureza; que vivem uma organização própria sem a necessidade alguma de um sistema que lhes dê unidade’. (p. 161).

O fazer cartográfico implica encontros com o outro, abertos aos acontecimentos, discursos e afetos, passando por uma experimentação que potencializa o deslocamento das certezas, aberturas para o novo e a expansão da vida.

Com essa perspectiva, pretendi

Fazer o mapa, não o decalque. [...] Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. [...] Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgão²⁴, para sua abertura máxima ao plano de consistência. [...] O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

O decalque é um dos princípios perigosos que acomete o funcionamento rizomático. Refere-se a uma lógica da cópia, da estrutura, da reprodução e da repetição de si mesmo: “Do eixo genético ou da estrutura profunda, dizemos que eles são antes de tudo princípios de *decalque*, reprodutíveis ao infinito”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29).

Compreendo, assim, que o princípio de cartografia esboça “[...] um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” com possibilidades de desmanchamento de mundos e formação de outros para o desbloqueio e expressão de afetos contemporâneos. (ROLNIK, 1989, p. 15). Com isso o cartógrafo precisa “[...] dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera [...] que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias [...]”. (p. 15-16). O cartógrafo “[...] é um verdadeiro *antropófago*: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, *transvalorado*. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias”. (ROLNIK, 1989, p. 67, destaques da autora).

²⁴ Um conceito utilizado por Deleuze e Guattari. O corpo sem órgãos (CsO) “não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo de sua organização”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 56). O CsO é um corpo povoado de multiplicidades, ela faz passar intensidades. Ele é “matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva (...)”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 16).

A composição das cartografias em Educação “[...] segue e traça linhas que compõem seus mais diversos espaços, objetos, corpos, anima-se e se constitui num traçado de linhas”. (OLIVEIRA, 2014, p. 289). Mas que passos seguir? Há passos a seguir? Como proceder? Que movimentos traçar? (p. 168). Na cartografia não há “[...] uma lista de *procedimentos metodológicos*’ e nem “[...] *receitas-de-como-fazer*, seja lá o que for’. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 168-169, destaque dos/as autores/as). Para Oliveira e Paraíso (2014):

A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: *mapas, dança, desenhos*. Percurso que nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fazer prefixadas ou por palavras de ordem. Um exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, da potencialização do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais. (p. 288, destaque dos/as autores/as).

O ato de cartografar aponta, portanto, para um deslocamento do pensar, do fazer de um método seguro, linear e unívoco da pesquisa em educação na contemporaneidade. Assim, a partir da cartografia temas, objetos e experiências são tomadas “[...] como testemunhos de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida’, e, trazem para a disputa “[...] quais criações a vida pode entrar, que outros modos de existência em educação podem ser criados’. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 287).

Uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar desde já e para sempre. Eles, sejam quais forem, de onde forem ou de onde vierem, de um mar ou de um deserto, de uma festa ou de um pântano, correm, são fluídos, quase gasosos, escapam. O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo, um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação. Ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico, e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir. O que temos são processos de (des)territorialização, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais qualquer objeto e seus contornos são apenas uma resultante parcial que transborda por todos os lados. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 286).

Nessa perspectiva o fazer metodológico “[...] quer registrar os movimentos, encontros e desencontros e não a observação de objetos em suspensão [...] sujeitos e objetos não são realidades previamente dadas, mas se produzem por efeitos de práticas [...] ao mesmo tempo, sujeitos-objetos adviram’. (REGIS; FONSECA, 2012, p. 273).

A vitalidade e o fazer da cartografia ‘[...] vem do seu trabalho sobre as linhas [...] expor linhas e possibilidades por elas inauguradas, compondo um mapa de diferentes partes que serve para indicar zonas de indistinção’. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 289). Com isso, o fazer cartográfico visibiliza ‘[...] um mundo inundado de movimentos e forças, de traçados e linhas, suas virtudes elementares e seu jogo dinâmico de ressonâncias’. (p. 289).

Ficava-me perguntando: Como dar ritmo aos movimentos? Como reunir cada traçado das linhas “[...] que transpassa no fazer analítico da cartografia uma geografia intensiva da pesquisa em educação?” Como tratar os rastros da cartografia? (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 292). Como dar passagem às experimentações, linhas de fuga? Eles assinalam:

Seria possível fabular movimentos para uma cartografia? Ou seria descabido demais? E se fabulássemos, inventássemos movimentos para uma cartografia em educação, não como etapas, mas simplesmente, como bem designa o nome, como movimentos, como passos e ritmos de uma dança que vem se somar e se multiplicar, se dizer e se desdizer, se fazer e se cozer, coexistir a partir de diversas estratégias? (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 292).

Embora o ato de cartografar não apresente um fazer acabado, seguro, linear e unívoco da pesquisa existem estratégias e pistas para praticá-lo. As autoras Kastrup e Barros (2015) falam em:

[...] praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso. Temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios específicos. (p. 76).

No entanto, a cartografia “[...] não se trata de uma ação sem direção [...] reverte o sentido tradicional do método sem abrir mão da orientação de percurso da pesquisa”. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). O fazer cartográfico prima pelo “[...] caminhar que traça, no percurso, suas metas” (p.17) na composição de “[...] um saber que vem e que emerge do fazer”. (p. 18).

A cartografia assim “[...] dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinação ou prescrições de antemão dadas” nos aponta “[...] pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência [...] para daí extrair [...] processo de criação”. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30-31). Em lugar de regras e protocolos Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escócia (2015) destacam

pistas abertas a serem consideradas no processo cartográfico. Assim, Kastrup (2015) indica que o fazer cartográfico “[...] caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista [...] coletivizar a experiência do cartógrafo”. (p. 32).

Pistas que aproximam-se de um fazer pesquisa em que a imparcialidade; a neutralidade, a representação de um dado ‘objeto’; a revelação de algo oculto; a oposição entre sujeito e objeto, pesquisador e objeto pesquisado; o campo como uma forma a ser representada ou passível de ‘coleta de dados’; e uma tentativa de interpretá-lo, não apresentam pertinências. Aliás, segundo Rolnik (1989):

[...] *entender*, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. (p. 67, destaque da autora).

O fazer cartográfico entende o campo social numa vitalidade e composição de movimentos e forças, traçados e linhas, suas virtualidades e o jogo dinâmico de ressonâncias. Um campo social movimentado por potências, planos de forças e políticas, pessoas e mundos. Nessa medida, uma processualidade em que “[...] o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar *pelo meio*, *entre* pulsações”. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 58). Acompanhar processos. Habitar um território existencial *entre* potências, *entre* planos de forças e políticas, *entre* pessoas e mundo.

Implica na dissolução do ponto de vista do observador. Funciona como um processo de acompanhamento e desembaraçamento das linhas de dispositivos. É operar sobre um coletivo de forças. É ter uma atenção aberta aos planos de forças. Requer uma intervenção participativa que assegura uma co-produção do conhecimento ou co-emergência, como bem detalhado pelos/as autores/as que compõem as obras das pistas do método cartográfico organizadas por Passos, Kastrup e Escóssia (2015).

Para tanto, cabe ao cartógrafo iniciar “[...] sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência [...] penetrar nesse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento COM e não sobre o campo pesquisado” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137), e, “[...] descobrir que matérias de expressão, misturadas as quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender”. (ROLNIK, 1989, p. 67).

As pistas metodológicas e a direção ético-política das cartografias acionam um acesso ao primado do caminhar que vai sendo traçado com os efeitos das experimentações no campo de pesquisa. Dessa maneira, em uma pesquisa cartográfica há um processo de produção de conhecimento implicado, localizado e coletivo.

Além disso, a presença do cartógrafo em campo exige a convocação da atenção, pois “[...] produzir conhecimento ao longo de um percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação”. (KASTRUP, 2015, p. 45). O cartógrafo deve ativar uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta. “A atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimento [...]”. (p. 49).

Nesse sentido deve cultivar a atenção cartográfica “[...] que, através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar”. (KASTRUP, 2015, p. 50). O conhecimento surge como composição de cartografias, e não resulta da representação de uma realidade preexistente. A produção cartográfica

[...] ocorre desde o momento em que o cartógrafo chega ao campo. Naquele momento ele não apenas está desprovido de regras metodológicas para serem aplicadas, mas faz ativamente um trabalho preparatório. Informações, saberes e expectativas precisam ser deixadas na porta de entrada, e o cartógrafo deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade. (KASTRUP, 2015, p. 48-49).

No fazer da jornada cartográfica fiquei atento e acompanhei, por um lado, linhas que compõem e atravessam as experiências das pessoas *trans* – *a linha da experiência do corpo, a linha da experiência do gênero e a linha da experiência da sexualidade*. Linhas que aposto na possibilidade de vazamentos e que poderiam dizer outras coisas sobre corpo, gênero e sexualidade no Ensino de Biologia. Por outro lado, tomei do território do Ensino de Biologia - *linhas das forças e das formas ou do poder/potência do corpo, do gênero e da sexualidade, linhas do dispositivo da sexualidade e as linhas do dispositivo da trans-sexualidade*. Na habitação desse território fui percebendo que, no jogo da relação do coletivo de forças, ele parecia estriado demais.

Com isso agenciei um encontro, (in)suspeitado e (in)esperado, do que estou chamando de *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, apostei nele potencialidades, multiplicidades, virtualidades que possibilitassem pôr em variação as representações de corpo, gênero e sexualidade nesse ensino. Tomo esse fazer

exatamente sob o desejo de mapear os traçados e linhas do/no encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, analisando as possíveis ressonâncias nas discussões de corpo, gênero e sexualidade no Ensino de Biologia.

Ao acompanhar os processos e o traçado de redes que compuseram o encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, tentei operar na composição de um mapa distante de uma organização fechada e de exigências da representação. O mapa se aproximou de uma composição inacabada, aberta, composto de diferentes linhas (heterogêneas) que se cruzam, atravessam e desmontam constantemente. Um coletivo de forças.

Nessa cartografia, ocupei-me de um lado do mapeamento das linhas do que se pensa e do que se ocupa sobre corpo, gênero e sexualidade no Ensino de Biologia, do que dizem ‘*ser*’ as experiências das pessoas *trans* e, de outro, experimentei as intempestividades que as experiências *trans* permitem colocar (ressonâncias) no Ensino de Biologia.

Primeiro, mapear as linhas que nos fazem conhecer como o corpo, o gênero e a sexualidade tornam-se o que é no Ensino de Biologia e, segundo, abrir espaço para imaginar que as *transexperiências* e linhas de fuga podem afetar e movimentar as representações de corpo, gênero e sexualidade no Ensino de Biologia.

Rastros e composições que não vieram antes da pesquisa, pré-existentes, ou que já estavam planejados *a priori*, foram instaurados na e com a pesquisa, possibilitando em meu fazer um mapeamento de linhas duras e dadas de um único fio narrativo, compondo corpos, gêneros e sexualidades estratificados, estáveis, previsíveis, bem como esburacamentos, linhas de fuga que podem ser traçados para a criação de possibilidades outras de existências.

O caminho se fez concomitante ao meu agenciamento com as leituras, com o Ensino de Biologia e as experiências de pessoas *trans*. Desse modo, o desenho dessa cartografia se configurou aos poucos, nas tantas vezes que discuti o Ensino de Biologia, participações em eventos, rodas de conversas, nas reuniões do Grupo de Pesquisa – Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS), durante as leituras teóricas que serviram de um plano de consistência sobre o qual deslizei, quando encontrei com as pessoas *trans*, escutando e dialogando com professores/as de Biologia da Educação Básica e do Ensino Superior. Habitei, mergulhei e acompanhei as intensidades desse território, atento aos encontros e aberto aos devires.

Assumi que o processo de construção do conhecimento é coletivo, localizado e implicado. Ele ocorre desde a etapa inicial da pesquisa e se estende em momentos posteriores. (KASTRUP, 2015). Fui, portanto, compondo o diálogo-entrevistas com dez colaboradores/as. Em contraposição ao fazer cartográfico redigi e traduzi o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

As exigências do comitê levaram-me a estabelecer as regras e os jogadores de antemão (campo e sujeito de pesquisa), e a pesquisa foi levando-me para uma zona anterior ao estabelecimento destas regras e dos/as jogadores/as, exigindo de mim desterritorializações e (re)desenhos, sobretudo, no campo da pesquisa. Eles produziram-se pelos encontros com os/as colaboradores/as, as experiências vividas e no encontro com a banca de qualificação.

O primeiro dilema ético e o furo na proposta do projeto inicial submetido ao comitê foi a (re)configuração dos/as colaboradores/as da pesquisa levando-me para outros espaços. O percurso do fazer da pesquisa sinalizou o diálogo com pessoas que circulam ou com formação em Ciências Biológicas: pesquisadores/as da área Genética e Fisiologia humana; biólogas *trans* formadas e em formação inicial, professores/as do Ensino Superior, e, em diferentes localidades: Uberlândia/MG; Catalão/GO; Maringá/PR; Aracajú/SE; Crato/CE. Traçados que não foram previstos inicialmente. A esses/as colaboradores/as apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em nossos encontros nos variados lugares de seus acontecimentos. **(APÊNDICE I).**

Outro deslocamento foi a utilização de diferentes linguagens e estratégias (imagens, trechos de pesquisas científicas, vídeos) que emergiram durante a realização dos diálogo-entrevistas para além do protocolo de entrevista estático, fixo e com questões sequenciais exigidos pelo CEP/UFU. Com isso constituí 'roteiros' para as pessoas *trans* e não *trans* como fio condutor dos diálogo-entrevistas, movimentos que foram singulares.

A interpelação da exigência da utilização do nome social pelas pessoas *trans* que participaram da pesquisa foi um pedido unânime. Esse movimento fez-me estranhar a manutenção da política do anonimato exigida pelos CEP's. As colaboradoras *trans* ao participar de eventos locais, encontros acadêmicos, ao circularem pela escola, pela universidade expuseram a defesa da visibilidade dos nomes sociais como um pertencimento político. Sendo assim, deveria "[...] insistir no anonimato, mesmo quando

exigem a utilização de seus nomes?”. (OLIVEIRA, 2016, p. 1234). Os nomes criados “[...] envolvem, no entanto, uma escolha marcada por uma trajetória pessoal e política [...] não incorreria em tensão ética se optasse por nomes fictícios que empurrassem as histórias sobre a escolha do nome, trânsitos de gênero [...] para baixo do manto do anonimato?” (OLIVEIRA, 2016, p. 1235).

Outro tensionamento a que fui colocado foi no momento que acompanhei a mesa redonda da professora Alice Pagan e a conferência de encerramento de Luma Nogueira de Andrade. Momentos que não estavam previstos no decorrer da pesquisa e adveio no/com as minhas andanças. Ao realizar as minhas notas de campo, que compõem o meu fazer cartográfico da tese, “[...] deveria informar [...] sobre a pesquisa, pedir consentimento e entregar um papel para assinar?”. (OLIVEIRA, 2016, p. 1237). A potencialidade desses encontros deve ser excluída da pesquisa?

Com esses apontamentos, não estou em defesa do abandono da submissão dos projetos de pesquisa aos comitês de ética, mas na possibilidade de criar estratégias e abrir movimentos que contemplem pesquisas com trajetórias metodológicas que vão sendo traçadas ao longo dos efeitos das experimentações no campo de pesquisa, que “[...] acabam instaurando novos modos, abrindo outras perspectivas e outros arranjos éticos”. (OLIVEIRA, 2016, p. 1247).

Segundo Oliveira (2016) ‘ser ético em uma pesquisa não significa tomar uma única posição firme e duradoura, mas titubear e, de certa forma, não saber muito bem o que fazer [...]’, pois são essas inconstâncias que permitiriam cartografar novos desenhos, novas configurações para o acontecer de vidas que pulsa e não param de borbulhar nos espaços educacionais. (p. 1246).

Preocupado com as fissuras do projeto inicial submetido ao CEP, retomei o diálogo com o comitê e expus que no caminhar da pesquisa houve a reconfiguração dos/as colaboradores/as. Fui orientado a construir uma notificação com justificativas dessa ocorrência e anexá-la junto aos documentos da proposta inicial do projeto de pesquisa, procedimento que realizei.

3.2 (Re) configuração dos/as colaboradores/as

Durante a confecção da tese, os primeiros movimentos que me propus em direção aos/as colaboradores/as foram às professoras de Biologia da Educação Básica da rede estadual de ensino (**APÊNDICE II**) e com alunos/as, que estavam na escola, e se auto-identificavam como pessoa *trans*.

Deparei-me com algumas dificuldades, tais como: encontrar indivíduos que frequentassem a escola de educação básica se posicionando como pessoas *trans*; encontrar pessoas que não se disponibilizaram a participar da pesquisa e, posteriormente, nos diálogos realizados com os/as *trans* que dispuseram-se a participar, uma negação e des-legitimação da Biologia para conversar sobre as experiências de pessoas *trans*.

No momento de qualificação da tese, uma questão que a banca problematizava girava em torno da ausência de legitimação da Biologia na realização das discussões.

A professora Graça Cicillini, na banca de qualificação, dizia perceber que ao realizar discussões sobre as experiências de pessoas *trans* era recorrente: “[...] *biologia para lá e sexualidade para cá*”. Com isso, ela afirmava: “*Se não existir o corpo biológico, não existem pessoas trans. Eu não quero discutir o corpo da Biologia, Genética, quero discutir o que? Como trazer um trabalho que mostra um imbricamento?*”²⁵. Após a qualificação, tentei enfrentar a dificuldade e realizar um movimento de trazer o imbricamento com a Biologia para potencializar as discussões de que a tese se propôs.

As sinalizações da banca de qualificação, as incursões nas produções científicas, participações em rodas de conversa, em eventos científicos e em grupo de pesquisa me possibilitaram pistas para o (re)desenho do modo de pensar e escrever a pesquisa.

Nesse (re)desenho circunscrevi o campo com pessoas que circula(ra)m no Ensino de Biologia seja na Educação Básica ou na formação docente em Ciências Biológicas. Nesse movimento fui encontrando alunxs e professoras que se autoidentificam como *trans* com ou em formação em Ciências Biológicas em que foram compondo o campo da pesquisa.

Na Educação Básica, o principal componente de aproximação dos/as colaboradores/as docentes não *trans*, que tinha sido pensado no projeto inicial da pesquisa, foi que o/a professor/a de Biologia tivesse trabalha(n)do com alunos/as que se auto-identificavam como *trans* e, nesse movimento, houve a lembrança e a indicação de uma aluna que tinha passado pelo Ensino Médio já com a auto-identificação como pessoa *trans* e, que passou também a compor o campo da pesquisa.

No Ensino Superior, a composição com os/as docentes não *trans* - se deu por professores/as da área da genética, da endocrinologia e da neuro-anatomia que atuaram

²⁵ Notas da banca de qualificação.

ou atuam na formação docente em Ciências Biológicas. O principal componente da escolha de tais áreas foi por constituírem na produção de um mapa, muitas vezes duro, de contorno do entendimento e conceituação das experiências de pessoas *trans*.

Os traçados de docentes no Ensino Superior, de professores/as e futuros professorxs que se auto-identificam como *trans* com formação em Ciências Biológicas, não haviam sido pensados inicialmente na pesquisa. As indicações de onde encontrá-los/as ocorreram durante minha inserção nas produções científicas e outras foram em reuniões de grupo de pesquisa. Desse modo, a reconfiguração do campo da pesquisa foi marcada com professores/as (*trans* e não *trans*) e alunas *trans* da Educação Básica e do Ensino Superior em Ciências Biológicas. Nesse percurso mantive conversa várias vezes sobre a realização da pesquisa com alunos *trans* (Ensino Superior) e uma aluna *trans* (Educação Básica). No entanto, desistiram do encontro presencial.

Na Educação Básica a composição se deu com: quatro professoras de Biologia, sendo duas – Angélica e Carolina²⁶ - da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba/MG e duas professoras *trans* - uma da cidade de Catalão/GO e outra no momento da pesquisa residia em Maringá/PR; e, uma aluna *trans*²⁷ da cidade de Ituiutaba/MG.

No Ensino Superior circulei nas Ciências Biológicas com quatro professores/as²⁸ e uma aluna *trans*. Dois professores associados do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal de Uberlândia com Doutorado em Ciências na área de fisiologia humana – o professor Galo²⁹ que atua nas temáticas: Endocrinologia, Regulação e Integração do Metabolismo intermediário e reprodução animal; e a professora Alice³⁰, com atuação em neurofisiologia e fisiologia da reprodução, bem como em linhas de pesquisa nas áreas das neurociências, psicanálise e psicopatologia; o professor Malcon³¹ do Instituto de Genética e Bioquímica (INGEB) da Universidade Federal de Uberlândia

²⁶ Essas duas professoras sinalizaram ter a presença de alunos/as *trans* em suas turmas. Uma professora possui graduação em Ciências Biológicas e Agronomia com mestrado em Zootecnia/produção animal e a outra graduação em Ciências Biológicas e especialização em Biologia. As professoras atribuíram um nome fictício para serem utilizados ao longo da pesquisa.

²⁷ Essa aluna no momento da pesquisa já havia concluído a Educação Básica e estava cursando Ciências Contábeis na FACIP/UFU.

²⁸ Esses/as professores/as ministram ou já ministraram aulas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

²⁹ Possui graduação em Medicina Veterinária. O professor autorizou a utilização do seu nome e sobrenome na pesquisa.

³⁰ Possui graduação em Psicologia e Ciências Biológicas. Alice refere-se ao nome fictício que a professora atribuiu para ser utilizado ao longo da pesquisa.

³¹ Possui graduação em Ciências Biológicas. O professor autorizou a utilização do seu próprio nome na pesquisa.

com atuação na área de biologia genética, com ênfase no estudo de comportamento e agressividade de abelhas.

A outra colaboradora se auto-identifica como professora XY³² do departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando na área de Educação Científica e Educação em Saúde. A aluna *trans* no momento de realização da pesquisa (1º-2017) estava finalizando os cursos de licenciatura/bacharelado em Ciências Biológicas no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. O movimento realizado com esses/as colaboradores/as se deu por meio de diálogo-entrevistas. A partir desses trânsitos foi constituído o grupo de colaboradores/as da pesquisa. Thiessa Santos, Flávia, Naomi, Amanda Costa e Alice Pagan foram às pessoas *trans*. Elas se autodenominaram travestis ou transexuais e fizeram questão de que seus nomes sociais constassem no texto da tese. Os nomes delas não foram alterados oficialmente. Os nomes das professoras Alice, Carolina e Angélica são fictícios a pedido delas e por recomendações do Comitê de Ética.

No percurso da pesquisa participei do VII Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 5 – Nordeste na Universidade Regional do Cariri – URCA, na cidade do Crato/CE de 06 a 09 de setembro de 2017. Esse foi realizado em dois momentos: uma mesa redonda intitulada ‘*Corpos flutuantes entre gênero, sexualidade e raça*’ com a professora Alice Pagan do departamento de Biologia da UFS, e, uma conferência de encerramento no evento com a professora Luma Nogueira de Andrade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) – ‘*Biologia na escola: corpos, gêneros e sexualidades*’. Movimentos que foram sendo constituídos e advindos no percorrer de realização da pesquisa.

3.3 O diálogo-entrevista no processo cartográfico

O primeiro investimento que realizei para a produção do campo cartográfico que auxiliasse na análise dos agenciamentos do encontro *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* e por assim ser, possibilidades de afetamentos no Ensino de Biologia, foi o diálogo-entrevista.

No texto ‘*Uma Conversa, o que é, para que serve?*’ Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998) apresentam uma crítica a um modelo de entrevista assentado na linearidade de questão-resposta.

³² Possui graduação em Ciências Biológicas.

É difícil ‘se explicar’ – uma entrevista, um diálogo, uma conversa. [...] As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. (p. 9).

A ideia de entrevista, problematizada, visa objetivos fixos e a coleta de informações ligadas a um objeto preexistente. Nesse caso, o conteúdo da entrevista é “[...] entendido como um conjunto de dados que a palavra traduziria na organização transparente do relato. [...] Dirige-se exclusivamente à representação que os entrevistados fazem de objetos ou estados de coisa, os conteúdos das experiências de cada um [...]”. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 94-95).

Dessa forma o que Deleuze e Parnet (1998) problematizam é o enrijecimento da ideia de entrevista e enfatizam que no acontecimento de uma entrevista, em uma conversa, em uma discussão “a arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução, [...] o objetivo não é responder a questões, é sair delas” (p. 9), e, consideram que durante o tempo que circulam as questões “[...] há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis”. (p. 10).

A invenção do problema é o que me aconteceu. Do diálogo-entrevistas emergiram o refinamento do que eu desejava no/com o estudo.

Os autores realçam a entrevista como possibilidade do traçado de um devir, portanto, não como processo de imitação, compreensão, interpretação, assimilação, linearidade, entrevistador x entrevistado ou ajustado à questão-resposta, mas um manejo de

[...] dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal, etc. Uma entrevista poderia ser simplesmente o traçado de um devir. A vespa e a orquídea são o exemplo. A orquídea parece formar uma imagem de vespa, mas, na verdade, há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura, pois ‘o que’ cada um se torna não muda menos do que ‘aquele’ que se torna. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

O processo de devir favorece o encontro. A vespa e a orquídea, ao coexistirem, se des-territorializam concomitantemente, ambas modificam-se na experiência, produzindo relações agenciadas singulares.

Nessa perspectiva de um traçado de devir, de núpcias e de uma dupla captura, a entrevista seria um encontro. Em Deleuze e Parnet (1998) encontrar é:

[...] achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’. (p. 15).

No campo dos encontros há um coletivo de forças que tenciona a experiência, abalando-a e o arrastando-a numa busca, potencializando a modificação na experiência. No encontro “[...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos [...]” (DELEUZE, 2002, p. 128), pois “[...] somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19), com uma composição de linhas bastante heterogêneas.

No momento do encontro da entrevista as pessoas “[...] não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 18).

A entrevista na cartografia não visa exclusivamente à informação, isto é, ao conteúdo do dito, e sim ao acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência, e não como representação. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 97).

O uso que fiz do diálogo-entrevista, buscando a posição de cartógrafo, foi na direção de que se

[...] deve intervir na abertura ao caráter intensivo da experiência do processo do dizer em curso, resistindo aos discursos unificadores e totalizantes [...] e promover o acesso ao plano coletivo de forças e sua indeterminação, a pluralidade de vozes na experiência compartilhada do dizer. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 123).

Nesse sentido, a entrevista para mim foi o investimento em diálogo, uma conversa em que estive atento as multiplicidades de linhas que compõem os percursos de des-territorializações, as passagens e aos traçados das linhas de fuga em cada entrevista. Fui acompanhando e intervindo no movimento de passagem de saberes preestabelecidos para a abertura ao plano coletivo de forças, catalisando indeterminações e potência de criação de mim, do outro, do encontro e da escrita. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014). Com isso

[...] não visava tão somente à explicitação de um vivido; ela se orientava, sobretudo, pelos modos de compartilhamento de sentido entre entrevistador e entrevistado e pela abertura, na experiência de entrevista, às possibilidades de transformação da experiência. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 31).

Os diálogo-entrevistas foram realizados no período de agosto de 2016 a setembro de 2017. Os roteiros elaborados – professoras *trans*; professorxs não *trans* e alunas *trans* (APÊNDICE III) – constituíram num fio condutor para a conversa. As questões funcionaram mais como um convite aos/as colaboradores/as para falar longamente e com tempo para refletir. Afastei-me de questões diretivas e preestabelecidas. Durante as entrevistas, busquei problematizar questões pertinentes às compreensões das experiências de pessoas *trans*; às experiências conjugadas ao espaço escolar e ao Ensino de Biologia; às práticas de transição recorrentes; vivências na/com experiências e ressonâncias desses afetos no Ensino de Biologia. Os diálogos-entrevistas foram áudio-gravados e transcritos na íntegra com as devidas autorizações dos/as colaboradores/as.

Realizei a escuta e o acompanhamento do texto transcrito para que pudesse marcar os momentos da diminuição do ritmo das palavras, falas entrecortadas de pausas e silêncios, emoções, etc, ou seja, disparadores de variações da experiência, à indeterminação e a abertura do plano coletivo de forças. Fiquei atento aos afetos que provocavam variações da fala. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014).

Fui embarcando no diálogo, deixando-me afetar por tudo o que ali estava ocorrendo, percorrendo com os/as colaboradores/as; as diferentes linhas que estavam sendo traçadas. Fiquei atento aos processos e produção de des-territorializações e re-territorializações que aconteciam; aos trechos de pesquisa, imagem e vídeo que poderiam mobilizá-los/as, afetá-los/as e tornarem o diálogo contínuo em descontínuo. Nesse momento, me lembrei dos apontamentos de Rolnik (1989), para o cartógrafo:

Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas*. Por isso o cartógrafo serve-se de fonte as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. (p. 66, destaque da autora).

Em alguns diálogos, na medida do traçado das linhas, fui disparando outros agenciamentos avivados com imagem, vídeo, trechos de entrevistas³³, trechos de

³³ O diálogo com as duas professoras da Educação Básica da cidade de Ituiutaba/MG ocorreu em dois momentos. O primeiro acesso ao campo da pesquisa foi o encontro com essas professoras. Estava

pesquisas científicas, que comportavam potência de variações ou rupturas de sentido. Algumas colaboradoras *trans* indicaram-me um documentário e vídeos em que elas produziram ou participaram³⁴, bem como texto acadêmico de sua autoria³⁵ para que pudesse me servir na/com a composição cartográfica. Cada encontro foi diferente, produzindo traçados singulares. Nenhum igual ao outro.

O contato com os/as colaboradores/as da pesquisa de campo e o local de realização do diálogo-entrevista foram distintos. Com as professoras Angélica e Carolina com quem já possuía um contato desde 2012 nas/com ações do estágio supervisionado em Ciências Biológicas e na coordenação de área do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Biologia realizei o diálogo-entrevista em dois momentos.

Angélica. O encontro com a professora Angélica ocorreu em dois momentos em sua sala na Universidade onde também possui atuação docente. Ela estava bastante contente e ansiosa para dialogarmos com a minha proposta de pesquisa. Esses diálogos assim como os realizados com Carolina foram os mais extensos no percurso da minha caminhada. Ao dizer da pesquisa, ela logo foi me contando episódios, de alunas que se auto-identificavam como *trans*, envolvendo a utilização do banheiro, o uso do nome social, a festa junina e as discussões nas aulas de Biologia. Ela destacou que é bióloga e agrônoma, com 24 anos de docência até o momento que dialogamos, agosto de 2016. Já atuou como professora de crianças de 4 anos e na educação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Atua como professora de Biologia da Educação Básica e do curso de Biologia e Agronomia no Ensino Superior da UEMG, campus Ituiutaba/MG.

A professora também me disse que possui mestrado em Zootecnia/Produção Animal pela Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias da UNESP de Jabotical-SP.

iniciando a aprendizagem do manejo cartográfico da entrevista, por isso retomei com elas em um segundo momento. Nesse, retomei aspectos do primeiro encontro com elas.

³⁴ Thiessa indicou-me o seu canal Thiessita, no youtube. Alice Pagan indicou-me o documentário ‘*Não se nasce mulher, torna-se – uma abordagem sobre mulheres transgêneros em Sergipe*’ em que ela participa. O documentário foi produzido pelos/as discentes: Amanda Barreto; Cleomar Matos; Jéssica Leal; Luana Armelim; Natasha Cardoso; Sofia Lima – para a disciplina de Etnografia Brasileira, ofertada na graduação em Arqueologia pela UFS e sob orientação do professor Albérico Queiroz. Encontra-se nesse link: <<https://1drv.ms/f/s!AnFa-ejUshTXi11KG0dGRCfWJ9Od>>. Duração de 20’: 28’’. Acesso em: 7 de setembro de 2017. O vídeo “*Eu sou nada... Minhas experiências e aventuras*” de Alice Pagan está disponível em: <<https://youtu.be/6QaDlp3uavs>>. Duração de 37’: 23’’. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

³⁵ O texto ‘*Biologia para o autoconhecimento: algumas considerações autobiográficas*’ foi a primeira produção de Alice Pagan com a utilização de seu nome social. O texto encontra-se publicado nos anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, em julho de 2017.

Na pesquisa, trabalhou com a influência do hormônio Cortisol no comportamento de estresse em larvas de peixes. Destacou ser católica praticante, mas sem colocar a imposição da sua doutrina católica.

Relatou que na Educação Básica já ministrou aulas para alunos/as que se auto-identificavam como pessoas *trans*. Mencionou que o corpo das pessoas *trans* não aparece nos livros didáticos de Biologia e que elas não estão muito preocupadas com os conceitos da Biologia. Ficou bastante empolgada com a pesquisa e ansiosa para que essas discussões sigam até a escola de Educação Básica.

Carolina. A professora Carolina, que também dialogou comigo em dois momentos, recebeu-me na escola onde ministra aula de Biologia, no laboratório de Ciências, espaço que é compartilhado com as atividades e reuniões do PIBID subprojeto Biologia, sob sua supervisão. Ansiedade, medo, provocações, resistências, deslizamentos, desconfianças, rupturas, afirmações, escapes, silêncios e pausas foram afetações orquestradas durante longos encontros com a professora Carolina em um laboratório de Ciências na escola em que ministra aulas de Biologia.

Contou-me que formou-se no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba/MG no ano de 1997. No ano de 2001 concluiu o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Biologia pela Universidade Federal de Lavras/MG. Mencionou que completava 17 anos de atuação como professora de Ciências e Biologia em agosto de 2016. Atuou também como professora da disciplina Matemática. A professora se declarou budista e não se auto-identificou em categorias de raça e etnia.

Carolina destacou a importância da discussão do tema da pesquisa no espaço da escola, por inúmeros aspectos: o aumento de alunos/as *trans* na escola, a dificuldade de abordar o tema em sala de aula, a presença de questionamentos e dúvidas dos/as alunos/as sobre a existência das pessoas *trans*, bem como as problematizações dos/as alunos/as sobre as pessoas *trans* quando estão estudando os conteúdos de reprodução, genética e fisiologia humana. A professora contou que fica apertada e não se sente preparada para abordar essas questões nas aulas de Biologia. Em muitos momentos, fica sem saber o que dizer.

Malcon. O meu primeiro contato com uma colaboradora da área de Genética, no Instituto de Genética e Bioquímica (INGEB), foi uma ex-professora de quando cursei

Ciências Biológicas na UFU. Fui até a sala dela no instituto conversamos sobre a pesquisa, trocamos *e-mails* e combinamos um diálogo. Inicialmente, ela havia pedido as questões do diálogo-entrevista por *e-mail*, pois precisaria estudar sobre a temática. Tentei explicar que tratava-se de uma conversa que não era permeada por questões-respostas. A professora justificou que não teria muito a dizer.

A concepção inicial da professora caminhou para o entendimento de que a minha pesquisa fosse uma reafirmação do saber e que a pesquisa deveria caminhar na linha do que a Biologia tem dito, afirmado. Ela indicou que deveria falar com quem sabe, uma ‘voz autorizada’? Não permitiu-se ocupar um campo do não saber. Desse modo, um dia antes para a realização do diálogo, ela indicou-me o professor Malcon, também do INGEB. Entrei em contato com o professor e combinamos o diálogo-entrevista que foi realizado em sua sala no instituto.

Cheguei à sala de Malcon, no Campus Umuarama da Universidade Federal de Uberlândia, no início da manhã, conforme havíamos combinado. Encontrei-o com a ex-professora que mencionei, ela dividia a sala com o professor e permaneceu nesse local durante todo o diálogo entre mim e o colega. Durante o diálogo, Malcon disse-me que era biólogo da área de genética e no momento da pesquisa estava aposentando-se (Março/2017) com uma atuação de seis meses na Educação Básica e de 26 a 30 anos no Ensino Superior da UFU.

Ela atuou no curso de Ciências Biológicas, Enfermagem e Biotecnologia. Mencionou que também havia cursado Psicologia, no entanto nunca se afastou da área genética comportamental. Demonstrou várias vezes a importância dessa tese na área acadêmica, destacando e incentivando o uso da Biologia como uma ferramenta fantástica e muito forte na redução do preconceito e da mistificação das diferenças.

O diálogo foi acompanhado de risos, descontração, histórias, situações de suas aulas, uma fala bastante calma e, da presença de alguns alunos/as que chegavam à sua sala para conversar com a professora que dividia o espaço. Durante todo o diálogo ele reforçava que a Biologia é uma ferramenta extremamente poderosa para desmistificar situações de preconceitos ligados ao sexo e a raça, principalmente.

A partir da temática da pesquisa, Malcon retomou e discorreu sobre suas aulas sobre a determinação do sexo. Ele localizou no computador o material que utiliza nas aulas e esse foi o fio condutor do diálogo comigo. Foi uma sensação de estar em uma aula de Biologia, ele estava me dando uma aula. Utilizou de um material de *Power Point*, uma apresentação intitulada ‘*A determinação do sexo*’, que havia preparado para

dialogarmos sobre a temática da pesquisa. No final do diálogo, disponibilizou o material. O professor reforçou sua auto-identificação com não religioso, desconsiderou e realizou severas críticas a identificação das pessoas em raça e etnia do ponto de vista biológico.

Ao pensarmos as experiências de pessoas *trans*, circularam pelos territórios do Ensino de Biologia: Genes masculinizantes e feminilizantes dispersos no genoma; especialização cromossômica; sistemas cromossômicos – em insetos; mamíferos; aves e peixes; em humanos; determinação do sexo; diferença sexual; o sexo como grandeza descontinuada; a inter-relação dos hormônios sexuais na fêmea e no macho; as diferenças de conectividade entre cérebros masculinos e femininos; e, posteriormente as síndromes de Klinefelter; de Turner; Mulheres Poli-x; Homens XYY; Hermafroditismo verdadeiro; Pseudo-hermafroditas; Síndrome Feminização Testicular (46, XY) e a Reversão do Sexo: Mulher – XY e Homem – XX. .

Galo. A indicação do professor Galo da área de Fisiologia Humana do Instituto de Ciências Biomédicas (ICBIM) foi feita pela orientadora dessa tese. Fui até sua sala no instituto, conversamos sobre a pesquisa e combinamos uma data de realização do diálogo-entrevista. Nesse momento, ele contou-me que a oferta do componente curricular *Fisiologia Humana* apresenta atuação de diversos professores/as do instituto. De modo que no curso de Ciências Biológicas ele já atuou “*Uma hora na área de neuro, uma hora na área de endócrino, na área de digestão, de renal*” (GALO, diálogo-entrevista, março 2017).

Encontrei com Galo em sua sala no final do período da manhã e estendemos o diálogo até o começar da tarde. Conversamos um tempo antes de começar a gravação do diálogo-entrevista. Ele atua há 35 anos na docência do Ensino Superior, destes 30 anos de UFU em que teve a primeira experiência de atuação no curso de Ciências Biológicas. Quatro anos de seu exercício profissional em uma fundação em Alfenas/MG, que hoje é denominada de Universidade de Alfenas (UNIFENAS) e um ano de docência em Itapetinga, cidade do interior da Bahia, sempre trabalhando com Fisiologia humana e comparada.

Galo contou que sua história mais representativa de atuação na pesquisa ocorreu durante o seu processo de doutorado e no pós-doutorado, pois, posteriormente, dedicou-se às atividades administrativas da universidade e deparou-se com a complexidade e dificuldade das condições legais de ambiente de trabalho com animais vivos, afastando-

se um pouco da pesquisa acadêmica. No mestrado, trabalhou com inseminação artificial e fertilização em animais de campo e no doutorado:

[...] eu trabalhei com efeito do hormônio testosterona no metabolismo de músculo. É evidente que há uma diferença de ter ou não ter a testosterona na condição de estrutura e função do músculo. Isso, inclusive, é parte do dimorfismo sexual, que a gente observa entre masculino e feminino, que é a massa muscular. (GALO, diálogo-entrevista, março 2017).

Galo mencionou que possui uma formação católica, no entanto, não é praticante. O professor foi muito receptivo e interessado na discussão da temática da pesquisa, destacando a evidência do tema nos últimos anos. Galo conta que:

Quando eu era jovem de 20 anos, esse assunto já existia, mas ele era um assunto muito camuflado. Não tinha uma discussão tão evidente como nós temos hoje, tanto no aspecto da contestação, quanto no aspecto da aceitação [...] Não me incomoda em nada. Por vezes eu me surpreendo. (Galo, diálogo-entrevista, março, 2017).

Antes mesmo de acionar a gravação do diálogo, ele já foi dizendo algumas coisas do que vinha pensando a respeito das experiências *trans* e sua área de formação. Interessante como ele já foi fissurando o formato de entrevista e gravação das pesquisas acadêmicas. Confesso que fiquei apreensivo, inicialmente, por considerar que havia perdido esses dizeres em função do gravador estar desligado. No entanto, ao longo do nosso diálogo aquelas ideias foram sendo retomadas.

Ele destacou que não se incomoda com a discussão, por vezes se surpreende. Considera um assunto difícil e foi nesse diálogo que me indicou uma professora que é fisiologista, psicóloga e bióloga do ICBIM, que nessa tese será denominada como professora Alice.

Alice /ICBIM. Essa professora me recebeu no instituto e combinamos o diálogo, que ocorreu num laboratório de fisiologia do ICBIM. Durante o diálogo falou-me sobre a sua formação acadêmica. Alice fez Ciências Biológicas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/SP. Na graduação se interessou pela área de Fisiologia em que realizou seu Estágio e Iniciação Científica. Em decorrência do seu interesse pela área, fez Mestrado e Doutorado no Departamento de Fisiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto. Nas suas palavras:

Na minha pesquisa de doutorado, eu trabalhei na área de ginecologia e obstetrícia [...] por insistência minha, eu quis trabalhar com humanos [...] Não aguentava mais fazer

experimentos, sacrificar animais. Então eu escolhi fazer uma pesquisa com pacientes para não ter mais que lidar com animais nesse tipo de atividade. Na Ginecologia e Obstetrícia [...] consegui trabalhar com parâmetros simples, na área de endócrino e reprodução, com pacientes que tinham endometriose e pacientes normais [...] fiz dosagem com vários fatores na endometriose, com mulheres normais e com endometriose. (ALICE, diálogo-entrevista, abril 2017).

Após o término do Doutorado, a professora ingressou no ICBIM com aulas em vários cursos (Biologia, Agronomia, Veterinária, Biomedicina, Engenharia Biomédica, Física Médica). No entanto, as aulas ficavam mais concentradas no curso de Medicina. Possui 12 anos de docência no Ensino Superior até o momento de realização do diálogo-entrevista, abril de 2017. Iniciou sua carreira profissional em universidade privada, com aulas no curso de psicologia, com os seguintes componentes curriculares: psicofarmacologia, neurobiologia dos transtornos mentais e fisiologia da reprodução.

Alice tem interesses pelas áreas biológicas e humanas, com isso antes mesmo do término do curso de Doutorado, linha de pesquisa que não deu continuidade, surgiu à ideia de realizar o curso de Psicologia em uma universidade privada na cidade de Uberlândia/MG. Desse modo, ela desenvolve pesquisas no campo da Psicologia na área de Psicanálise, Psicopatologia, Neurofisiologia, integrando campos da Neurociência e da Psicanálise. Sua atuação é na pesquisa teórica em Neuro-psicanálise. A professora mencionou ser bastante religiosa, frequentando o espiritismo.

O diálogo com a professora Alice foi muito interessante e desafiador. Mencionou que já tinha encontrado vários/as alunos/as *trans* no ambiente acadêmico e sugeriu-me que seria interessante realizar um levantamento tentando identificar em qual curso possui um maior número desses/as alunos/as. Realçou a relevância de trabalhar com esse tema no espaço acadêmico. Reforçou algumas vezes que não estudava e nem pesquisa sobre o tema da minha pesquisa.

Durante o diálogo, alguns risos e alterações de voz demonstraram desconforto a medida que ia trazendo questionamentos sobre o masculino e o feminino, criando diferentes relevos nos territórios da Biologia. Sua fala firme demonstrava uma verdade daquilo que move nos territórios.

Thiessa. A indicação de Thiessa foi realizada pela professora Flávia Teixeira da UFU que fez parte da banca de qualificação dessa tese. Ao descobrir que Thiessa tinha feito Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás (UFG) na Regional Catalão/GO

entrei em contato com uma amiga que é professora do departamento de Ciências Biológicas da instituição, e disse-me que foi professora de Thiessa, mediando o contato. A conversa inicial com Thiessa foi pelo aplicativo *whatsapp* por meio do qual combinamos um diálogo na cidade de Catalão/GO. Esse aconteceu em um hotel da cidade.

Cheguei no hotel no centro da cidade de Catalão pela manhã e combinei com os recepcionistas a possibilidade de realização de uma entrevista com Thiessa, após o almoço, no espaço onde era servido o café da manhã do hotel. Eles gentilmente concederam o espaço. No horário combinado no hotel, encontrei com uma menina belíssima, receptiva e sorridente, um ar sereno de quem sabe quem é, o que quer e que não se incomoda em dar satisfações a ninguém, o que fez sentir-me bastante próximo dela. Retomei a lembrança da ex-professora dela do curso de Ciências Biológicas que me passou o contato, ela ficou um pouco emocionada ao relembrar de algumas professoras do curso.

Thiessa nasceu menino, na cidade de Catalão em Goiás. Em sua infância, foi detectada a diminuição da atividade da hipófise³⁶, uma doença pouco comum, denominada hipopituitarismo que provoca no organismo a deficiência do hormônio do crescimento (GH) e da atuação da testosterona no corpo com a perda de caracteres sexuais masculinos.

[...] tenho um problema na hipófise que ela não funciona [...] não manda comandos [...] Aí como eu não tive testosterona, não teve efeito da testosterona em mim, então assim, as pessoas me viam e ficava tipo “ah é um menino”, o povo ficava “ah o que é isso? É uma menina ou menino?” Porque eu era muito andrógena e aí tanto é que eu não preciso tomar bloqueador de testosterona, só tomo estrogênio para terminar de desenvolver o que eu não desenvolvi. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

Com isso ela realizou, na adolescência, o tratamento de GH. No entanto, no final do tratamento a médica disse que aplicaria testosterona nela. Fugiu e não retornou mais ao consultório da médica. Em função desse histórico médico, Thiessa apresenta uma grande passabilidade³⁷ sendo alvo constante de críticas e acusações dizendo que ela está

³⁶ Glândula endócrina, localizada na parte inferior do cérebro.

³⁷ Ser reconhecido pela sociedade como alguém em conformidade com as normas de gênero, sendo assim, quanto mais passável a pessoa é, mais aceita pela sociedade. A idéia implícita é que a expressão pública da identidade de gênero precisa ser permanentemente ratificada pelo olhar do outro, que é quem declara a conformidade ou a transgressão de gênero. Por isso, pela tentativa de enquadrar-se, a pessoa transgênera acaba por servir obsessivamente aos estereótipos binários de gênero. Ver. LANZ, Leticia. **O corpo da roupa:** a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Uma introdução aos estudos transgêneros. Curitiba: Transgente, 2015.

mentindo em dizer que é *trans*, pois não apresenta nenhum traço ou caracteres sexuais masculinos. Por ter uma passabilidade, Thiessa inicialmente escondia-se e não apresentava-se como *trans*, pois sentia-se insegura e tinha problemas de auto aceitação. Isso foi fazendo com que ela sentisse-se sufocada, amarrada, com uma espécie de “pesos nas costas”, como se estivesse presa numa armadura. Nesse contexto, ela encontrou no seu canal uma possibilidade de contar e/ou “revelar” para as pessoas a sua condição de mulher *trans*.

No período da escola de Educação Básica, ela era apelidada de *emo*, pois utilizava o cabelo no formato de um capacete na cabeça “capacetão” com mechas verdes, *piercing* e usava muitas roupas pretas. Durante a escola contou-me que odiava as aulas de Educação Física, por isso preferia ir para a biblioteca. Ela narra que:

[...] não fazia. Tanto é que as minhas notas em Educação Física só era por conta de trabalhos. Eu odiava Educação Física, assim, com todas as minhas forças, nunca, nunca, tanto é que sempre que tinha exercícios, eram divididos [...] futebol para os meninos e vôlei para as meninas, eu sempre queria ir com as meninas, só que eu ficava com vergonha [...] preferia ficar na biblioteca. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

A sua existência enquanto Thiessa aconteceu a partir de 2010. Ela conta:

[...] parece que eu existo a partir de 2010, parece que não existo antes disso. Eu olho para trás parece que era... Sei lá, eu sei que aconteceu, eu sei que foi, mas parece que não era eu sabe? Não sei, então, tipo assim, eu não me identificava, sei lá, sabe quando não passa na sua cabeça a questão do gênero? Não passava isso na minha cabeça, então assim, para mim foi muito tranquilo, mas eu sempre pareci muito menininha e as pessoas me confundiam muito na escola [...] Porque eu gostava de cabelo grande [...] não gostava de cabelo grande porque “ah meu Deus”, talvez sim, não sei ah não sei, é confuso na minha cabeça, mas eu sempre olhei para a figura feminina como uma questão de sabe? Como é que eu explico isso? De afinidade, de identificação, isso. Então eu sempre gostei de cabelo grande, mas não me via como menina, não sei, não passava isso na minha cabeça. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

Thiessa iniciou a sua transição³⁸ a partir de 2010 quando já havia ingressado no curso de Ciências Biológicas da UFG em Catalão/GO. Ela considera que iniciou e enxergou esse momento tardiamente, pois segundo ela:

³⁸ Momento em que algumas pessoas *trans* se submetem aos tratamentos hormonais e cirúrgicos para comporem com o corpo da maneira que desejam.

[...] geralmente as pessoas trans [...] se enxergam quando começa a existir as alterações hormonais [...] na puberdade [...] a mulher trans de repente vê que os seus ossos estão ficando largos [...] começando a ter pelos e eu não tinha isso para me assustar. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

Thiessa se auto-identifica hoje como mulher *trans* e bissexual, mas só consegue desenvolver relações afetivas com homens. Embora já tenha tentado relações afetivas com mulheres, disse que não conseguiu. Ela realiza a utilização de hormônios transdêrmico, em adesivo, por considerá-los mais seguros, pois eles passam apenas uma vez pelo fígado. Destaca que o uso de hormônios pelas pessoas *trans* deveria ser considerado como uma questão de saúde pública, devido à dificuldade econômica de adquiri-los. O uso de hormônios provocou muitas alterações em seu corpo. Ela possui um canal no *youtube* “Thiessita” em que conta e dialoga com as pessoas sobre suas experiências. Uma *youtuber*.

Em maio de 2017, no momento de realização do diálogo-entrevista, fazia entre oito e nove meses que Thiessa havia realizado a cirurgia de re-designação sexual em uma instituição particular na cidade de São Paulo.

[...] eu gosto muito de falar quando as pessoas me perguntam. A gente sempre acha que esse é o foco principal de mudança no nosso corpo e que depois que a gente vai sentir “eu sou muito mais mulher agora” [...] não tem isso, e, assim é uma coisa que eu me arrependi muito, assim, hoje não, hoje porque eu estou tranquila [...] eu nunca vou falar isso porque eu tenho medo de mudar a idéia de uma menina trans que esteja, tipo em uma fila para fazer uma cirurgia. [...] Mas se virassem para mim hoje e eu sabendo o que é, e perguntasse “vamos fazer” eu diria “não”. Porque não muda a pessoa que eu sou, não é porque tenho o negócio no meio das pernas que eu deixo de ser ou sou alguma coisa. A dor [...] para mim isso é a pior coisa, de verdade [...]. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

Do ano de 2010 a 2014 Thiessa fez o curso de Ciências Biológicas na UFG em Catalão/GO. Relembrou que no seu primeiro dia de aula na disciplina de Anatomia, o professor fazendo a chamada, falou o nome dela de registro e ela respondeu “presente”. Contou essa situação com muitos risos, pois relatou que ainda não tinha noção do que estava acontecendo com ela. Posteriormente, em 2011 as coisas ganharam um entendimento e identificação maior.

Mencionou que não tinha muitos/as amigos/as no curso, pois acredita que as pessoas eram preconceituosas. No decorrer do curso, identificou-se bastante com as

áreas de Educação e Genética. Nas aulas de Genética conversava muito com a professora sobre os entendimentos acerca transexualidade, chegando a dizer um dia para a professora que tinha a síndrome de Klinefelter, ideia que foi negada de imediato pela docente.

Nesse momento que disse sobre os interesses pelas aulas de genética, ela mencionou suas intensas buscas de leituras e pesquisas que dialogam sobre as pessoas *trans*. Com isso destacou que já havia lido textos sobre espiritualidades, reencarnações, traumas na infância, desacordo entre o cérebro e o desenvolvimento do corpo, erros no processo de multiplicação celular e que compunham explicações da existência de pessoas *trans*. Segundo ela: “[...] **começo a pesquisar, achava que eu tinha mil coisas, da mesma forma foi com genética, eu achava que eu tinha tudo, cada síndrome nova eu achava que era uma coisa que eu tinha [...] ficava pensando e aí depois na questão de XY, cromossomo, não sei o que [...]**”. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

A sua identificação com a área de Educação deu-se a partir da recepção de suas professoras orientadoras da UFG e suas experiências no espaço da escola no âmbito dos Estágios Supervisionados e como pibidiana. O TCC de Thiessa foi desenvolvido na área de Educação sobre aulas dialogadas e a construção do conhecimento significativo³⁹. Essas experimentações fizeram com que ela se interessasse em ser professora de Biologia, embora não fosse seu intuito no início no curso. No entanto, para as escolas que enviou o currículo e realizou entrevistas ela não foi aceita em função de reconhecê-la, por meio dos documentos civis e profissionais que ela é uma pessoa *trans*. Ela ainda não realizou a retificação do nome civil em seus documentos.

Vivenciei experiências diferenciadas através de suas narrativas, histórias e confidências, com sentimentos ambivalentes e intensos sobre si. Os movimentos incessantes realizados por Thiessa são permeados por um nomadismo de percursos, experiências, afetos e desejos. A sua história me fez emergir linhas para pensar e problematizar as modalidades convencionais, de vinculação, de fixação e de pertencimento dos territórios do Ensino de Biologia.

Ao longo do diálogo, fiquei mobilizado por uma curiosidade em ver e acompanhar seus vídeos no canal do *youtube*. Tal foi a minha surpresa quando, após se passar três meses do nosso diálogo-entrevista ela publicar no seu canal do *youtube* um

³⁹ No vídeo “*Porque escolhi fazer Biologia na Faculdade*”, Thiessa comentou sobre suas identificações com a área de licenciatura, os estágios e o TCC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iBEmEEKYJco>>. Acesso em 13 de maio de 2017.

vídeo intitulado “*Problematizei*” sobre essa pesquisa de doutorado, denotando sentir afetada pelas provocações do diálogo: “*Eu sou bióloga e estava percebendo que a biologia fez uma coisa na vida [...] que eu não concordo muito, mas antes eu nem pensava nisso, isso eu só fui pensar nesse dia do doutorado que chegamos nessa conclusão. Porque existe, por exemplo, que a vagina é um órgão reprodutor feminino (pi – pi) [...] sendo que a gente sabe que existem homens com vagina, são os homens transexuais*”. (Trecho do vídeo de Thiessa, agosto 2017⁴⁰).

Desse modo, me deparo com esses materiais interessantes que ofereceram possibilidades de cartografar linhas que foram produzidas no vídeo. Esse acontecimento demarcou, novamente, uma característica importante de trabalhos cartográficos: a imprevisibilidade dos materiais que utilizamos na pesquisa e como é o campo que apresenta os indícios investigativos e ferramentas que norteiam os trajetos do pesquisador.

Amanda. A indicação de Amanda foi realizada, também, pela orientadora da tese. Fiz algumas tentativas de encontrá-la no *campus* Umuarama da UFU nas aulas do curso e no Laboratório de Ecologia e Comportamento de Abelhas (LECA), do Instituto de Biologia (INBIO), onde ela desenvolvia pesquisa. O encontro com Amanda aconteceu durante a sua participação no Pet-debate intitulado ‘*Transfobia – políticas públicas, seguridade social, expectativa de vida, crimes de ódio, religiosidade, inclusão e vivências universitárias*’ que foi realizado pelo grupo de petianos/as do INBIO em abril/2017. Após o debate, conversamos sobre a pesquisa e marcamos um diálogo em sua casa, como solicitado por ela.

O encontro com Amanda foi marcado por um momento de descontração e risos ao narrar passagens de sua vida, principalmente no espaço escolar e na prostituição. A minha ideia era realizar dois momentos dialogados com Amanda, no entanto foi possível a realização apenas de um. Ela deixou bem marcado o significado que as explicações da Ciência tem em sua vida e que foi corroborado com a entrada no curso de Ciências Biológicas.

Amanda nasceu menino, na cidade Catalão/GO, em uma família pequena com os pais e duas irmãs. Perdeu o pai quando tinha 7 anos. Estudou sempre na mesma escola pública até completar o Ensino Médio. Disse que sempre foi muito estudiosa e gostava

⁴⁰ Vídeo “*Problematizei*”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=QTkcIcfPk8o>>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

da leitura de poesias, jornais, livros e revistas o que atribui suas facilidades nos estudos e o desejo ser professora. Mencionou sua predileção pelas personagens dos romances de Jorge Amado, pois possuem um modo de funcionamento que aproxima-se das experiências homossexuais e de pessoas *trans*. Ela possui 25 anos e se auto-identifica como travesti e em alguns momentos como transexual, apesar de dizer que não gosta das classificações das pessoas *trans* em caixinhas. Considera que cada experiência de pessoas *trans* é singular. Para ela:

[...] desde quando eu me considero travesti [...] gosto de uma nova coisa, tem a mulher, tem o homem, e eu não sou nenhum dos dois, eu sou uma travesti [...] a ciência possibilitou isso com as cirurgias plásticas, uma criatura que tem todas as características femininas, seio feminino, quadril feminino, a bunda, o cabelo e um pênis. Então não é um menino, mas também não é uma menina, é uma nova coisa, eu acredito que seja um terceiro corpo [...]. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Colocou-se como heterossexual e que tinha um namorado gay. Mencionou não ter nenhuma religiosidade e se apegar a narrativa da Ciência para explicar as coisas da vida. Considera-se negra e identifica-se com a cultura afro. Passou 16 anos como menino e iniciou sua transição aos 17 anos. Sobre isso ela conta que:

[...] foi por ter conhecido outras travas [...] sempre fui muito feminina [...] sabia que era menina desde pequena. Uma vez eu muito nova, minha mãe falando sobre o meu casamento, que eu ia conhecer uma menina na escola e ia casar, eu falei não mãe, vou casar com menino, vou casar de vestido. Minha mãe danava, não, não e não. Me reprimiu tanto até eu me aceitar como uma pessoa reprimida, me aceitei como menino porque minha mãe queria, minha família queria. Mas aí com 17 anos eu tinha um amigo que virou travesti e eu fui junto, me envolvi com as travas, vesti roupa de mulher pela primeira vez. Na primeira vez eu vesti uma roupa de mulher e saí de noite, e no outro dia dei todas as minhas roupas de menino para o meu melhor amigo e fiquei só de menina para sempre. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Ao iniciar o seu processo de transição, não teve aceitação da sua mãe. Outro drama de difícil conciliação foi prostituir-se e estudar à noite. Por isso precisou sair de Catalão/GO, deixar a escola na 3ª série do Ensino Médio e ir acompanhar as travestis. A esse respeito, Amanda afirma:

Num foi um drama com a escola [...] fui embora com as travestis, para poder ficar de travesti. Aí tinha que ir para a rua me prostituir e estudava a noite. Eu saí da escola para poder me prostituir e não porque ser travesti me impediu de ir para a escola. [...] larguei por conta da prostituição [...]. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Amanda narra outra relação com o espaço da escola que diverge de grande número de narrativas de pessoas *trans* que são expulsas desse espaço. A história que conta diverge dos relatos mais apresentados em pesquisas e espaços cotidianos. Nesse percurso Amanda começou a fazer uso de hormônios durante muitos anos. No entanto, no momento do nosso encontro mencionou que tinha parado por dificuldades econômicas de comprá-los. Os hormônios trouxeram inúmeros efeitos em seu corpo. Na conversa afirma:

Diminui os pelos, engorda, retém mais água, a bundinha, a perna engrossa, crescem as glândulas mamarias. Vou te mostrar (ela me mostra os peitos), tenho peitinho só de hormônio, isso daqui é um peitinho só que o hormônio fez crescer, nasce menos pelos e a pessoa fica louca, muito emotiva [...] chora à toa, estressa à toa, é u ó - refere-se a uma situação que não agrada, ruim. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Ela também passou pela experiência de bombar⁴¹ o corpo. Realizou a aplicação de silicone industrial com uma bombadeira. Sobre isso ela narra:

Eu queria pôr em todo o corpo. As travas que eu já via na rua, todas as travestis basicamente chamam a mesma bombadeira. Foi a coisa mais assustadora do mundo, o procedimento cirúrgico feito na minha casa, por uma pessoa que nem estudou. Hoje que eu sei de tudo isso, na época eu não sabia. É uma coisa muito, é um açougue, eles amarram a gente para o óleo não escorrer para o lugar errado. É um óleo, coloca anestesia animal, vão enfiando aquele óleo que eu mesma pedi, chegou na minha casa. Depois você fica lá deitada, o repouso é muito difícil porque você não pode virar nem para um lado e nem para o outro, não levantar, ficar deitada. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

As aprendizagens da utilização dos hormônios e da bombação do corpo foram conquistadas a partir da aproximação com outras travestis. Amanda, durante cinco anos, ficou se prostituindo e morando na casa de cafetinas nas cidades de São Paulo, Brasília e no Rio de Janeiro. Ela se orgulha da prostituição, encarando-a como uma profissão digna, pois foi lá na rua que aprendeu a ser forte, brava, corajosa e valente. Ela não mostra arrependimentos. Sobre isso ela narra:

[...] eu adoro tudo, eu acho muito digna essa profissão. Eu acho que tudo de ruim que é associado à prostituição é porque a sociedade tem tabu com sexo. [...] Eu acho digna a prostituição. Digna, divertida, adorei. Só que não é muito a minha cara. Assim, eu sempre fui muito caseira, nerd, estudiosa, não era a minha carreira [...] queria ser professora. Mas me sustentou por muitos anos, me

⁴¹ Bombar é o ato de injetar silicone para a modelação do corpo. É usualmente aplicado de forma caseira, normalmente por uma travesti mais velha [...] com um nome muito famoso na praça, que é chamada de *bombadeira*. (BENEDETTI, 2005, p. 81).

orgulho muito, falo para todo mundo o que eu fiz. Tem um vídeo meu na Rede Record - Série 'Mercado do sexo'⁴². Na reportagem "A vida das travestis no Rio de Janeiro", eu apareço me prostituindo, sempre mostro, falo que vou mostrar para os meus alunos no futuro. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

No referido vídeo, Amanda fala sobre a utilização de hormônios e menciona que o faz sem o acompanhamento médico, mas com cautela. Disse não ter medo ou receio de fazer mal a saúde.

Ela considera que a sua experiência como travesti distancia-se das outras experiências em relação às vivências no campo da prostituição e no espaço escolar.

Vou mostrar a construção do que eu sou. Eu acho que sou uma coisa muito peculiar porque, a maioria das travestis que conseguiram estudar nunca foram para a prostituição, sempre tiveram uma família que apoiou na escola, e quando entrava na faculdade é porque teve outra história. E as travas de rua nunca estudaram, e eu sou uma trava de rua prostituta e estudei também, sempre lia, ficava na casa das cafetinas e lia o tempo todo. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Outra experiência que Amanda me contou que foi marcante em sua vida, quando estava na prostituição, foi a sua participação no projeto Damas⁴³ na cidade do Rio de Janeiro.

Aí entrei no Projeto Damas e a gente frequentava reuniões semanais. Era um projeto da prefeitura e as reuniões eram feitas no CREAS, que é Centro de Referência Especializado em Assistência Social. E tinha umas psicólogas que trabalhavam questões muito pertinentes assim. Existe uma lei sobre o uso do banheiro feminino, pesquisem e tragam, e a gente trazia e discutia isso, existe uma lei no Brasil. Existe lei de nome social? Pesquisem, e a gente pesquisava e voltava, tem em alguns estados, e quais são os estados? Onde são os lugares que pode usar o nome social. E aí elas faziam dinâmicas de grupo para a gente se colocar em situações tipo teatro, a gente fazia colagens e falando o que a gente quer no futuro, e aprendíamos a se organizar e tal. Esse primeiro espaço de atividades

⁴² Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=y96xydOUcA4>>. (2011). Acesso em 18 de outubro de 2017.

⁴³ Implementado em parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura do Rio de Janeiro, o Projeto Damas busca combater a discriminação e o preconceito e promove formação profissional para travestis e transexuais visando à reinserção social desses públicos. Por meio de capacitações, incentivo à escolaridade e à empregabilidade, a iniciativa concretiza os direitos dessa população, ao mesmo tempo em que promove uma ampliação de visões do mundo. Pioneiro no Brasil, o Damas possibilita um novo olhar sobre a empregabilidade para travestis e transexuais, apresentando novos espaços de trabalho e sensibilizando empresas para geração de empregos. O projeto capacita suas participantes para funções que, muitas vezes, não pensavam poder realizar. Tudo isso levando em consideração a orientação vocacional delas e fazendo uso da educação como ferramenta catalizadora da transformação. Elas têm aulas sobre direitos humanos, saúde, ética, relações interpessoais e também atividades de promoção da ampliação do repertório sociocultural. A cada ano dezenas de participantes são formadas pelo projeto. Disponível em: <<https://www.cieds.org.br/1009,2,projeto-damas-identidade-e-cidadania>>. Acesso em 19 de dezembro de 2017.

do projeto era um treino anterior para ingressarmos diretamente em empregos fixos com a carteira assinada. Então essa primeira fase era para ver se a gente conseguia mesmo. Aí tive que ir duas vezes por semana para o CREAS e trabalhava na recepção, ficava lá recebia as pessoas, foi fantástico, foi a coisa mais linda que eu já vi, eles acreditavam muito na gente. E o público eram todas travestis velhas que não conseguiam mais ganhar dinheiro na rua, ou travestis muito drogadas que moravam em abrigo, não tinham casa, participava do projeto para pegar duzentos reais, e porque não se prostituíam mais também. Eu era a única travesti mais jovem, novinha, eu tinha 19 anos e linda e que se prostituía ainda [...]. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Após sua participação nesse projeto, Amanda contou-me que retornou para Catalão/GO. Com o intuito de cursar uma faculdade, ela retornou para a escola que tinha estudado para terminar o Ensino Médio.

Cheguei lá e falei oi. Sou eu, o [nome de registro] [...] todo mundo da escola ficou chocado. Fui a primeira aluna trans da escola. Antes fui lá à secretaria da educação para saber se já existia o nome social, já peguei a lei, o termo, peguei tudo e quando fui fazer a minha matrícula eles já colocaram o meu nome social no diário, foram muito solícitos comigo que eles me conheciam, eu era uma sensação. Teve um dia que fui chamada lá na secretaria, fui louquinha achando que eu tinha feito alguma coisa, e era uma professora. Fiquei sabendo que você estava aqui e queria te ver, você está tão linda, as professoras vinham atrás de mim, como se fosse um fenômeno assim. Mas foi tudo a gente começou a debater gênero com os alunos [...]. Foi uma desconstrução na escola inteira, no fim fui noivinha na quadrilha da escola. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

O retorno para o espaço escolar foi bem acolhido pelos/as professores/as e os/as alunos/as. Ela foi respeitada com o uso do banheiro, a utilização do nome social e sua liberdade de escolhas das atividades nas aulas de Educação Física. Nas palavras de Amanda:

[...] foi tudo tão lindo. Os meninos na minha sala eram machistas. No entanto, eram meus melhores amigos, me pegavam no colo, me defendiam. Uma coisa muito bonita, a escola me acolheu assim, eu acho que eu sou muito simpática, muito inteligente, eu acho que eu conquisto as pessoas com isso. Foi lindo o ensino médio. Aí fui fazer o Enem⁴⁴ porque eu achava que tinha muito tempo que eu não estudava, ia fazer um cursinho no próximo ano, a minha professora de inglês falou vem aqui e vamos fazer a sua inscrição para você ver como que é a prova. Ela que me inscreveu no Enem e fui lá e fiz e

⁴⁴ Exame Nacional do Ensino Médio. Tem como finalidade principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. O exame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem> >. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

consegui a vaga de biologia. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Amanda contou-me que a referência dela no masculino incomoda bastante. Esses deslizes muitas vezes são cometidos por amigos ou pessoas em lugares públicos. Em relação ao gênero, Amanda contou que:

O gênero para mim está muito relacionado com roupa e com gramática, para mim gênero é tão gramática. Em vez de você falar O, você vai falar A, a Amanda, ao invés de você falar bonito, educado, vai falar bonita, educada. As pessoas trans sempre se incomodam com isso, serem chamadas pelos pronomes errados, e os adjetivos com as concordâncias erradas. [...] E aí gênero hoje eu entendo que é a forma como se vê na sociedade, você pode se ver como mulher, como homem, ou pessoas que não se veem como nenhum gênero, que são não binários. E aí existe esse gênero masculino e feminino que é representado pela gramática, por roupas, por comportamento, pelo corpo. [...] quando as pessoas falam [...] o tempo todo ele, essa palavra me incomoda tanto, às vezes eu estou na loja ou em um restaurante ou em um lanchinho e as pessoas falam pega lá para ele, trás lá para ele. [...] Se eu me vejo como uma menina, às vezes as pessoas me chamam de Amanda e falam ele, ele não concorda com o nome Amanda, há um erro de concordância. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

No entanto, em relação a sua mãe, ela conta:

Minha mãe nunca fala Amanda, é só [nome de registro], até hoje meu nome de menino. Essa é uma coisa muito recorrente. Tem um clipe de trans que eu gosto muito que chama Linn da Quebrada, que ela tem umas letras muito boas, muito críticas. E o clipe começa com ela recebendo uma ligação da mãe e a mãe fala Fábio eu te amo muito e tal. As mães nunca falam, nunca chamam as trans pelo nome de meninas, não sei por que, mas na minha família minha mãe é a única. Minhas irmãs falam Amanda, minhas tias, minha avó, mais velha, todo mundo fala Amanda e a minha mãe não consegue falar Amanda [...] mas ela fala os adjetivos femininos [...] com essa roupa você fica muito mais bonita, você vai chegar atrasada [...]. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

No momento de realização do diálogo-entrevista (abril 2017), Amanda estava cursando o 9º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Durante o curso teve alguns problemas na realização de competições esportivas e com a utilização do nome social, mas posteriormente a publicação da Resolução nº 01/2015 do Conselho Universitário (CONSUN) da UFU, em 30 de Janeiro de 2015, que “assegura às pessoas travestis, transexuais e transgêneros o direito do uso no nome social no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia” o seu nome social passou a ser utilizado e parou de passar por constrangimentos. Ela considera a sua entrada no curso de Ciências Biológicas fascinante. Ao relatar esse momento, ela retomou a um texto do jornalista

Arnaldo Jabour, que segundo ela apresenta a travesti como um trabalho artístico, cultural e as pessoas ficam fascinadas.

Ela tem um sonho de ser ecóloga e desenvolver pesquisas na área de Ecologia com abelhas no Laboratório de Ecologia e Comportamento de Abelhas (LECA), do Instituto de Biologia (INBIO). Conta ela:

Eu gosto de formiga. É o que eu mais gosto na Biologia. Eu trabalhei [...] meus primeiros dois anos com formiga. Eu gosto de Ecologia, eu quero ser ecóloga. Só que, por causa do orientador, deixei as formigas, e fui trabalhar com abelhas [...] ecologia comportamental de abelhas. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

No entanto, ela também tem interesse pela área de Educação. Contou que participa de atividades do MMUCCE (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão – Mídias, Museus, Ciência, Cultura e Educação) e suas experiências no estágio supervisionado.

Ao iniciar o estágio ficou com receio e medo de como seria recebida pela escola (alunos/as e professores/as) e se haveriam ofensas, mas foi recebida com respeito. Nesse momento, trabalhou com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre essa experiência, ela conta como foi suas primeiras aulas no estágio e que se estenderá quando assumir uma sala de aula. Nesse sentido, ela narra:

Meu nome é Amanda, vou trabalhar com vocês Biologia, e como vocês podem perceber eu sou uma mulher trans, e começo falando isso [...] não dá para negligenciar, eu converso isso com algumas professoras de estágio. Não dá para chegar na sala de aula e falar [...] meu nome é Amanda e hoje vou falar o que é célula, ninguém está em célula, todo mundo está em travesti, um ET, o que será que ela tem? O que é isso? Primeiro é isso que vem na mente delas, então uso isso a meu favor. Então a primeira aula é sempre [...] conhecendo particularmente uma professora trans. [...] eu faço esse momento no meu primeiro contato com eles, eu acho que é fantástico, não dá para negligenciar isso, temos que falar sobre isso. E é ótimo, e quando vamos falar sobre isso? Quando tiver uma professora travesti na sala de aula, primeira aula é de gênero. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Naomi. Os meus primeiros encontros com Naomi ocorreram durante as minhas participações em algumas edições do Simpósio Internacional em Educação Sexual (SIES) realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX) na Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM) e, posteriormente, na 6ª Edição do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) nessa mesma instituição. No entanto, o meu contato mais próximo se deu no momento em que

ministrei uma roda de conversa ‘*Corpos-transsexualidades-educações: experimentações, potência e (re)existências nas linhas do ensino de biologia*’⁴⁵, juntamente com uma mulher *trans* e a professora Elenita Pinheiro aos pibidianos/as do curso de Ciências Biológicas e pós-graduandos/as em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis/SC.

Naomi estava presente⁴⁶ na roda de conversa e, ao final, combinamos o diálogo-entrevista. Esse ocorreu num sala cedida, gentilmente, por uma funcionária do Museu de Arqueologia e Etnologia (MARQUE)/UFSC. Ela possui graduação em Ciências Biológicas pela UEM e quando conversamos em agosto de 2017, em Florianópolis/SC, tinha acabado de ingressar no curso de graduação em Ciências Sociais na UFSC. Se auto-identifica como mulher transexual e declarou-se branca e da Umbanda. Em relação a sua orientação sexual, ela afirmou:

A minha orientação sexual eu não saberia dizer. Porque eu estou dentro de um meio que estuda gênero e daí você se questiona o tempo todo em relação para onde a sua libido aponta. Entende? Eu já me considerei heterossexual. Daí eu tive algumas experiências que eu falei assim: - mas será que eu seria bissexual? Mas eu seria bissexual para me sentir melhor em relação a mim mesmo, mas desconstruída em relação a mim mesma ou porque... eu não saberia dizer qual é a minha. Eu prefiro não saber qual é minha orientação sexual. Porque querendo ou não, teoricamente eu seria hétero, mas a heterossexualidade ela também tem uma carga política e também tem uma carga social. Entende? Por exemplo, eu poderia me considerar gay. Mas eu também não sou bem vinda sexualmente entre os homens gays. Ah... então eu poderia me considerar bissexual? Talvez. Eu poderia me considerar bissexual, mas... Pansexual? Eu não sei se a minha orientação sexual influencia tanto a minha vida e a minha militância quanto a minha identidade de gênero. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

A transição de Naomi iniciou durante o último ano do curso de graduação em Ciências Biológicas, a partir de 2015. No momento de estudante na Educação Básica ela não se auto-identificava como mulher transexual. Sobre isso, ela explica:

Eu me entendi gay publicamente quando eu já estava na graduação também. Na época de escola eu sabia que eu não era hétero, mas eu também não conhecia a possibilidade de ser transgênero. Não conhecia o termo. Fui conhecer o termo transgênero e a possibilidade de ser transgênero também na universidade. Até um

⁴⁵ A roda de conversa foi organizada pelo professor Leandro Belinaso Guimarães do PPGE/UFSC. Ao saber da minha participação e da professora Elenita no 11º Fazendo Gênero/13º Mundos de Mulheres em Florianópolis/SC (30 de julho a 4 de agosto de 2017), o professor nos convidou para a realização dessa roda de conversa. O convite foi realizado durante a sua participação em uma banca de defesa de doutorado no PPGED/FACED/UFU.

⁴⁶ Naomi estava em Florianópolis para iniciar o seu segundo curso de graduação em Ciências Sociais na UFSC.

dado momento eu imaginei que eu fosse gay, que todos os meninos gays tivessem a sensação de pertencimento ao gênero feminino. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Ela contou que foi na universidade que se aproximou das discussões e contatos com a leitura de materiais, em que descobriu a possibilidade de ser transexual. Ela explica:

Foi no grupo de pesquisa de gênero e sexualidade – NUDISEX - que a minha orientadora coordenava, e, eu fui às reuniões e eu gostei. Eu conheci o grupo pelo SIES (Simpósio Internacional em Educação Sexual). [...] Daí também essa orientadora dava aulas [...] É uma disciplina da grade de Biologia. [...] Psicologia da Educação. Mas assim, a professora [...] dava um enfoque de gênero na disciplina. Quando eu fiz a disciplina, ela tinha outro enfoque porque também era com outra docente. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Mesmo tendo uma auto-identificação como mulher transexual no momento da graduação, Naomi iniciou seu processo de transição posteriormente. Ela iniciou a partir do momento em que sentiu mais segura e preparada. Desse modo, ela narra:

Eu tinha consciência de ser uma pessoa trans depois desse primeiro momento da graduação. Mas eu não sabia em que momento da minha vida eu ia iniciar a minha transição. Foi então no último ano da graduação que foi institucionalizado o nome social na instituição, na UEM, e eu me senti a partir daquele momento mais segura para iniciar a minha transição, visto que, por exemplo, pelo menos o constrangimento dentro da universidade de ser chamado pelo nome de registro eu não iria passar. [...] Eu utilizei o nome social em 2015, mas eu digo que eu comecei a minha transição mesmo em 2016. Porque até... durante 2015 ainda que eu utilizasse Naomi como nome eu não me sentia segura o suficiente para usar a indumentária feminina. Por exemplo, estar vestida enquanto mulher. Então foi só em 2016, início de 2016 que eu conheci, assim, a partir do meu TCC, naquela reta final que eu acho que foi o meu primeiro vestido, eu comprei ali para vir no TCC. E daí foi a partir desse momento que eu comecei a me sentir mais segura nesse sentido. O meu cabelo estava maior principalmente. Foi isso. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

No entanto, ela considera que sua transição não ocorreu tardiamente e nem teve relação em conhecer outras pessoas *trans*, pois no âmbito da universidade ficou isolada do convívio com essas pessoas. O processo se compôs com questões da utilização do nome social, apoio familiar e questões econômicas. Narra ela que:

Eu não considero a minha transição tardia. Eu considero que ela aconteceu exatamente no período que ela tinha pra acontecer. Porque quando eu me senti pronta para começar a minha transição, eu iniciei. O fato dela ter acontecido dentro da universidade, no contexto que ela aconteceu de eu ter suporte familiar, eu ter suporte afetivo, ter suporte financeiro, sobretudo, e dentro da universidade

eu ter também um aporte lá dentro, se caso acontecesse casos de violência, dá uma conotação totalmente diferente para a minha transição. Eu me senti mais amparada nesse sentido do que as meninas que são expulsas de casa, as meninas que tem que se prostituir, as meninas que tem que abandonar a escola por ‘n’ motivos, por não ter condições de permanecer lá dentro mesmo. E aconteceu de uma forma relativamente tranquila nesse sentido. Mas para mim ainda é tudo muito recente. [...] A minha experiência de transexualidade não tem a ver com conhecer outras pessoas trans. Nesse sentido eu até por estar dentro da universidade eu estava bastante isolada. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

No processo de transição, Naomi tomou hormônio por quatro meses. Depois parou com a utilização por questões de saúde, autoestima, apreço ao corpo de não ceder a uma pressão social. Sobre a questão hormonal, ela conta:

Tem a ver com, por exemplo, eu olhar no espelho. Por exemplo, assim: - Ah, eu quero ter seios. Não. Eu quero ter bunda. Eu quero ter um corpo mais parecido com corpo de mulher, até por uma questão de segurança de parecer mais com mulher cisgênero. Daí eu comecei a tomar. Fui ao médico por pressão do meu namorado. Daí foi muito desagradável assim. Porque ele pediu os exames. Depois ele falou que ele não poderia me receitar um medicamento. Daí ele me passou para um outro médico como se fosse na clandestinidade. Porque é uma recomendação do Conselho Regional de Medicina que as pessoas trans quando elas vão fazer hormonioterapia elas sejam encaminhadas para centros específicos. Daí esse outro médico ele me sugeriu um hormônio que chama Diane 35. Eu tomei Diane 35. Diane 35 aumenta 40% o risco de trombose. Eu sentia minha perna formigar durante dois meses. E eu senti também, por exemplo, assim... Ah. E quando começa a crescer começou a ficar duro como se fosse um nódulo. Eu fiquei principalmente preocupada com isso. E também eu sentia variações no meu humor por causa do hormônio. E depois eu mudei para Acetato de Ciproterona e Perlutan porque eu tomava de 21 em 21. E também sentia efeitos horríveis no meu organismo assim, principalmente nas variações do meu humor. E eu falei que: - não. Não vale a pena. Eu me olhei no espelho e falei: - não. Eu me sinto bem com o que estou vendo aqui. Eu não quero tomar. Eu não quero passar por isso. E foi isso porque eu comecei e por que eu parei. Eu comecei pelos outros e parei por mim. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Naomi entende que o processo de transição não a coloca em desvantagem com as pessoas cisgêneras, pois ela não é deficiente e nem doente pela experiência da transexualidade. Segundo ela, o que a coloca em condição vulnerável, em relação ao que as pessoas cisgêneros não precisam enfrentar, é a transfobia. Naomi conta:

Eu acho que a minha transição foi um processo tão frequente quanto uma menarca [...] em uma mulher mesmo. Não teve muita coisa de diferente. Eu sou transgênero, mas eu também sou monte de outras coisas. O transgênero é um recorte que eu tenho, que me

coloca numa posição social que pessoas cisgêneros não precisam enfrentar. Mas tipo, se você for falar de uma coisa, de uma transição social, de uma transição biológica, acontecem de muitas formas para muitas pessoas. A minha é só mais uma experiência. Eu não quero me entender... entender que a experiência da minha transexualidade ela me coloca em dispar de qualquer outra pessoa cisgênero. Não é isso que me coloca. É a transfobia que me coloca. Problema de saúde em relação ao fato de eu ser trans ser coligado por si só, não existe nenhum. Eu não sou deficiente. Eu tenho alguns problemas de saúde. Mas nenhum tem a ver com o fato de eu ser trans. [...] Poderia haver em relação ao uso de hormônios que eu não tomo mais por questões farmacêuticas. Mas em relação ao fato de eu ser trans, em relação à minha saúde, em relação a minha anatomia é indiferente. Tal como qualquer outra pessoa cisgênero. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Ela mencionou que durante o curso de graduação as disciplinas de Anatomia, Fisiologia Humana e Fisiologia Animal foram as mais normatizadas possíveis, as experiências de pessoas *trans* não ganhavam a cota nesses componentes disciplinares. Por isso considerava o discurso da Biologia potente como medida castradora. Essas discussões foram instaladas pelos/as professores/as das referidas disciplinas como méritos das Ciências Humanas e despartadas das Ciências Biológicas. Nas suas palavras:

[...] em nenhum momento [...] mencionou a experiência da transexualidade enquanto uma experiência válida [...] Eu tinha até interesse de puxar uma matéria de Endocrinologia. Ainda bem que eu não puxei porque eu ia ficar muito frustrada. Quando eu tive Endocrinologia em Fisiologia Animal [...] foi falado a respeito disso. Mas foi o mais normatizador possível. Porque em algum momento eu fiquei esperando que o professor no caso falasse alguma coisa a respeito sobre tratamento hormonal. Não. Ele falou sobre outras experiências. Por exemplo, quando falava: - as mulheres que tomam anticoncepcionais ou as taxas de estrogênio nas mulheres ou testosterona nos homens e existia sempre isso... Em Anatomia também era o homem e a mulher, o organismo masculino e o organismo feminino. Então, em nenhum momento foi mencionado que existia essa possibilidade. E quando você falava que existia sempre se jogava para o mérito das Ciências Humanas. As Ciências Humanas que vai discutir isso. Não são as Ciências Biológicas. É uma experiência social a transexualidade. Não é uma experiência biológica. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Naomi ao longo de três anos da graduação atuou na educação básica no nível fundamental e médio no âmbito do estágio supervisionado, do PIBID e de um projeto de extensão (monitoria de Ciências e Biologia) no Colégio de Aplicação da UEM. Em relação a essa experiência, ela conta:

A resistência que eu senti dentro da escola foi da parte da equipe pedagógica e dos colegas professores. Os meus alunos em geral eles acompanharam a transição comigo. Então eu fiz desde o estágio até o PIBID no mesmo colégio de 5ª a 8ª e ensino médio. [...] Então foi muito tranquilo nesse sentido. Muito queridos inclusive. Mas a equipe pedagógica não foi. A equipe pedagógica ela projetava que os alunos iam se confundir. [...] os pais poderiam vir à escola. Daí eu deixei de ir nesse colégio da 5ª a 8ª que foi um dos que eu mais gostava inclusive, porque eu lembro que um dia eu fui... Eu comprei um vestido e fui. Peguei o resto da bolsa que eu tinha, comprei um vestido e um sapato para eu ir para a escola. Aliás, para eu ir pra escola não. Para eu ir para todo lugar que eu tivesse porque eu não tinha mais dinheiro. E beleza. E era uma das minhas últimas bolsas também. Daí eu fui para a escola e tal. Dei a minha aula. Depois a coordenadora me chamou. A diretora. Ela falou: - Olha. Não tem problema você vir com esse vestido por nós, por não sei o que. Mas o seu vestido ele é curto. Eu falei: - Não. O meu vestido não é nada curto. A pedagoga está com uma roupa menor do que a minha. Como que o meu vestido é curto? - Ah. Não. Que não sei o que. Porque os alunos podem se confundir [...]. Então eu vou te pedir pra você não vir com esse vestido. Eu falei: - Olha, você não pode fazer isso. - Ah. Não sei o que. Não. Mas eu gostaria que você viesse com outra roupa. Eu não tinha outra roupa. Eu não tinha outro sapato. Eu não tinha roupa para ir trabalhar. A roupa que eu ia para a faculdade era a mesma roupa que eu ia para escola. E era a mesma roupa que eu ia para qualquer outro lugar. Era um vestido e um sapato. Eu não tinha outra roupa. Então eu deixei de ir na escola. Não tinha como. Para eu vestir a única roupa que eu tenho eu ia ter que estar disposta a brigar com muita gente. Como se eu tivesse, tipo assim, só porque estava de vestido, afrontando a comunidade escolar. Não estava. Tipo. Uma outra coordenadora pedagógica pediu para ser menos. Para eu me comportar mais. [...] E você querendo ou não você sofre medidas coercitivas. Tem uma lente daquele tamanho em tudo o que você faz lá dentro. Em toda discussão que você faz sempre vai ter uma preocupação para saber o que você está conversando com os alunos. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Nesse sentido, ela comentou que sempre era perseguida e vigiada em suas aulas com os/as alunos/as, tinha uma supervisão acerca do que seria comentado em suas aulas de Ciências produzidas no âmbito do PIBID e dos estágios supervisionados. Sendo assim, os módulos que eram sobre a temática de corpo nunca era direcionado para Naomi. Sobre isso, ela conta:

E lembro que um dia fui falar sobre saúde e eu levei a foto de umas pessoas trans para falar sobre os hormônios. A professora coordenadora falou que não era o foco da oficina. Eu falei assim: - Você não me deixa falar. Você acha que eu vou falar sobre saúde da maneira que vocês querem? Não. É importante que eles saibam sobre qual a perspectiva de saúde a professora tem. Vocês dão a perspectiva de vocês, eu vou dar a minha também. [...] Era sempre..., por exemplo, sempre tinha alguém perto. Sempre senti isso. Sempre tinha uma coordenação perto. Sempre tinha alguém querendo saber

do meu trabalho em relação ao [...] trabalho das colegas. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Diante do percurso de Naomi no curso de Ciências Biológicas ela interessou-se por pesquisar quais as concepções de professores/as de Ciências e Biologia sobre transexualidade, e se tal temática era discutida no espaço escolar. Desse modo, o trabalho de conclusão de curso (TCC) dela foi intitulado “*Transexualidade e formação de professores/as: como são vistas/os as/os trans na escola?*”, defendido em 2016. Em relação aos dados encontrados, ela conta:

[...] partiram do pressuposto que a transexualidade existe a partir de um desarranjo de alguma forma. [...] Então, por exemplo, assim: ai. É um desequilíbrio hormonal [...] é um tipo de hermafroditismo, ou é uma patologia. Não é culpa dos transexuais porque isso tem base genética. Então alguns acreditam assim, por exemplo, que esse discurso da Biologia eles dariam mais crédito à transexualidade. Por exemplo, que não é do mérito da pessoa, não é da escolha da pessoa. Tem base genética. Todos eles colocaram que em geral tem um argumento biológico. Mas um argumento biológico no sentido de existir alguma disfunção orgânica que leva à transexualidade. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Além dos argumentos biológicos, Naomi comentou que alguns docentes associaram ao modismo e traumas de infância, sobretudo abusos sexuais.

No final do diálogo-entrevista, ela deixou uma mensagem:

[...] queria manifestar o sentimento de isolamento em relação à Biologia. Não em relação só a uma questão teórica, uma questão de conhecimento. O fato de eu ser trans, mas em relação, por exemplo, eu não conheço outras pessoas trans que fazem Biologia e estão na Universidade. E eu gostaria de encontrá-las para que a gente pudesse compartilhar das nossas experiências. Talvez esse trabalho seja uma forma indireta de eu ter esse acesso. Porque eu não sei se outras pessoas trans também se sentem não representadas da mesma forma como eu me sinto. Eu gostaria mais de encontrar pessoas trans do que conversar talvez com os professores. Eu acho que as nossas experiências elas são avaliadas enquanto produtos de pesquisa. Mas a gente não se conhece. A gente só se conhece muitas vezes por trabalho ou por relato indireto. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Flávia. Os encontros com Flávia estendem-se desde 2012 em suas participações em minhas aulas no componente curricular ‘*Educação, Saúde e Sexualidade*’ no curso de Licenciatura/Bacharelado em Ciências Biológicas da FACIP/UFU. Eu e Flávia já nos conhecíamos há tempos - Paradas LGBT’s da cidade, festas e eventos acadêmicos. A partir desses encontros, eu a convidava com frequência para participar das minhas aulas do componente curricular “*Educação, Saúde e Sexualidade*” do curso de Licenciatura e

Bacharelado em Ciências Biológicas da FACIP/UFU, suas participações eram acompanhadas da intérprete que nos mediou nesse diálogo. Posteriormente, no ano de 2014, ela ingressou no curso de Ciências Contábeis dessa instituição, estreitando nossos laços afetivos.

Flávia nasceu surda e se auto-identifica como transexual. A realização do diálogo-entrevista ocorreu em uma sala de aula da FACIP/UFU com a colaboração da intérprete de Libras⁴⁷ da instituição que acompanha Flávia nas atividades acadêmicas. Ocorreu em uma das tardes bem calorentas da cidade de Ituiutaba/MG, procuramos um lugar mais fresco com ventilação para a realização do diálogo. Encontramos uma sala de aula com ventiladores e com janelas voltadas para uma área aberta e que ora ou outra ventilava.

Nesse caminhar fui conhecendo um pouco da história de vida dela. Durante o diálogo ela retomou as histórias de seu percurso na infância e adolescência, perpassando as instituições familiares e escolares. Ela ficou bastante a vontade e estava convicta da necessidade de transformações em seu corpo, recuando e demonstrando medo em alguns momentos da utilização de hormônios, das próteses de silicone e do sonho em realizar a cirurgia de re-designação sexual. Flávia lembrou-se de raros momentos das aulas de Biologia no espaço escolar. A esse respeito ela conta:

Eu não tenho lembranças, eu não tenho recordações das aulas em si. [...] Eu não perguntava nada. Normalmente eu só recebia o que era para ser estudado. E tinha pouco contato, pouco diálogo com o professor [...] às vezes eu trocava ideia com os colegas, falava sobre mim, mas com os professores eu não tinha coragem de expor as minhas ideias. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

Ela destaca que na sua época de escola (término do ensino médio no ano de 2009) não ocorreu nenhum tipo de orientação em torno da sua experiência enquanto mulher *trans*, não falava-se em gays, em homossexuais, transexuais, etc.

Flávia nasceu menino há 31 anos e a surdez decorreu do fato de a sua mãe ter sido acometida por rubéola durante a gestação. Cresceu em um ambiente de pessoas que não comunicavam-se em língua de sinais. Aos cinco anos começou a estudar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ituiutaba/MG (APAE). O ensino na instituição era oralista, mas ela tinha contato com uma auxiliar de secretaria que era surda e comunicava em Libras.

⁴⁷ Luzimara Lelis Ribeiro.

Ela conta que concomitantemente aos desafios da surdez, despertava nela outro grande desafio: ela não se via no corpo de homem e nem nos padrões impostos às crianças do sexo masculino. Sentia vontade de brincar de boneca ao invés de brincar de carrinho; não gostava de jogar futebol e nem de andar com meninos. Preferia sempre a companhia de meninas, as roupas e adereços de meninas, o sapato de salto.

[...] eu não gostava de brincar de carrinho. Eu queria pegar boneca. Muitas vezes a minha mãe não deixava. Meu pai também não deixava. Era a cultura também das pessoas daquela época. Com mais ou menos cinco anos eu estava na fazenda e eu vi minha mãe passando um batom bem vermelho. Eu fiquei apaixonada. Minha mãe passando perfume, passando blush. E aí eu comecei a pegar também os estojos dela e passar. As pessoas me davam de presente carrinho. Toda vez carrinho. Eu nunca senti alegria com aqueles presentes. Aí eu lembro de ver uma calça da minha irmã, uma calcinha cor-de-rosa. Eu fui fechar um zíper e acabei me machucando. Eu senti muita dor porque fiquei presa no zíper. E falou: - Não. Você não pode vestir isso. Não é para você. Senti muita dor. E mais tarde, acho que... Não sei. Mais ou menos na adolescência eu já comecei a olhar... mais ou menos com 10 anos eu estava morando nessa época com a minha avó. E aí, que vontade de brincar com boneca. Como que eu falo isso para a vovó? Mas aí eu pensei: - A vovó é boazinha. Eu vou tentar com ela. E aí a gente saiu para passear no centro da cidade. Eu falei: - Vó, compra uma boneca para mim? A minha avó comprou uma boneca para mim. Eu adorava essa boneca. E a partir daí eu fui assumindo cada dia mais a minha identidade. Eu não sei o que aconteceu com essa boneca. Ela sumiu. Se alguém pegou ou escondeu ou guardou de mim. Eu imagino que alguém tenha tomado porque não ficava satisfeito de me ver brincando com uma boneca. Mas a minha avó foi a primeira pessoa que me presenteou com algo que eu realmente gostava. Mais ou menos com uns 13, 14 anos, aí eu tive o meu primeiro relacionamento. E fui eu que procurei o menino e pedi para que ele tivesse relacionamento comigo. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

Aos sete anos ela diz ter se deparado em frente ao espelho: não era aquele menino que ela gostaria de ver. Usava calça jeans, camiseta, tênis. Aquela imagem, segundo ela, foi chocante, pois não reproduzia a alma que nela existia.

Eu tinha mais ou menos uns 10 anos de idade. Me lembro que eu vesti uma calcinha, peguei um batom e minha mãe me viu e começou a chamar de mulherzinha. Eu falei que realmente eu tinha vontade de vestir. Mas a família não deixava. Eu olhava para o espelho e ficava sentindo muita vontade de fazer essa mudança. Eu sofri muito com isso. A minha família na sua maioria é evangélica. Eu não concordo com o pensamento deles. Então a gente tinha muita discussão. E depois eu vim embora para Ituiutaba e eu comecei a ter os meus desejos, aquela vontade de mudança. E o tempo foi passando. E um dia a minha mãe me perguntou, chamou para gente conversar. Me perguntou: -Olha, não fica com raiva de mim, Flávia. Mas eu quero perguntar o que está acontecendo com a

sua vida? O que você tem vontade de fazer? Você sente vontade de namorar homem ou mulher? Aí eu com muita vergonha da minha mãe. Minha mãe disse: - Não precisa ter vergonha. Tem liberdade. Fala da sua vida. O que você tem vontade? Eu disse: - Mãe, eu tenho vontade de namorar homem. E a mãe disse: - Pode. Você pode fazer o que você quiser. Você tem que ser feliz. Mas a minha mãe preferia que eu me vestisse como homem. Mas eu tinha aquele desejo de colocar um salto, de mudar a minha forma de vestir. Aí um dia a minha mãe me presenteou com um sapato de salto. E a partir daí eu comecei a me ver mesmo uma figura feminina. Um dia eu estava na exposição (festa agropecuária da cidade) encontrei com a minha irmã. E eu estava vestida de mulher. A minha irmã disse que estava passando a maior vergonha, que não queria aquilo. E com o passar do tempo ela foi se acostumando também. E hoje todos me aceitam da forma que sou. (FLÁVIA, diálogo-entrevista, julho 2017).

Flávia iniciou a hormonização a partir dos 21 anos de idade por meio da indicação de uma amiga travesti, pois tinha receio de procurar um médico para acompanhá-la.

O primeiro hormônio que eu tive acesso foi o Perlutan. Foi uma amiga travesti que me ensinou, que me mostrou. O nome dela é Kauana. Hoje ela já é falecida. Foi ela que me ensinou como utilizar esse hormônio. Eu tinha certo receio. Fiquei preocupada. Como que eu ia fazer? Aí uma amiga minha trabalhava como enfermeira. Aí ela aplicou em mim. Eu senti os meus peitos crescendo e comecei a gostar dessa mudança. Mas eu sentia muita dor também quando alguém me tocava nos seios porque doía muito. Meu corpo também começou a se modificar. Meu cabelo cresceu mais rápido. A minha pele também sofreu transformações. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

Ao utilizar os hormônios, Flávia conta que se sentia bem com os efeitos das transformações em seu corpo.

Eu me sentia bem [...] o meu bumbum ficava bonito, o meu peito ficava bonito. Então eu sentia aquela vontade imensa de ter o hormônio no meu corpo. Mas quando eu parava eu perdia muita massa, muito peso muscular. E aquilo tudo mexia comigo. Eu queria manter um corpo feminino. O corpo ficava muito bonito, meus seios assim pontudos e o bumbum também bem formado. A pele nem se fala. Então tudo isso mexia comigo. Me dava uma leveza, uma alegria, mas não tive nenhum problema de saúde, nada me afetou. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

No período da hormonização e das transformações do corpo, ela contou que a reação das pessoas na escola foi assustadora. Nas palavras de Flávia:

Quando eu entrei na escola as pessoas se assustaram bastante. Todo mundo começou a me olhar bastante. Não falavam diretamente. Uma mulher só que veio e me perguntou se algum colega tinha me

influenciado e eu disse que não. Que eu tive vontade de fazer essa mudança. Apenas uma pessoa se posicionou. Os demais ficavam me olhando, me observando. Conteí que tive uma conversa com a minha mãe, que ela me autorizou essa mudança. Mas o diretor de escola, professor, ninguém me procurou para saber, pra tirar alguma satisfação. Mas eu via que uns riam, outros comentavam, mas eu não dei muita moral para isso. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

No diálogo, Flávia relata que quanto à sua circulação no espaço escolar ela deparou-se com resistência no uso do banheiro, do nome social e da sua vestimenta. No entanto, ela lembra com saudades do momento que estava no Ensino Médio.

É uma situação que eu precisei ter muita paciência. Eu ficava segurando para não ter que ir no banheiro durante muito tempo. Aí foram passando os dias, dois dias, três dias. Eu pensando: - nossa. Como que vou fazer? Vou no banheiro feminino? Eu esperava não ter ninguém. Corria no banheiro. Preferia ir quando não tinha ninguém. Era muito difícil. Mas devagarinho eu fui acostumando. [...] Eu pedia aos meus colegas, as pessoas do meu convívio para me chamarem de Flávia. Mas partia de mim. Eu pedia e avisava que não gostava que me chamassem de [nome de registro]. [...] Eu me divertia muito com os meus colegas. Tenho muita saudade do tempo que eu estudei, principalmente no segundo ano, terceiro ano do ensino médio, quando pararam um pouco as provocações. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

Para Flávia, suas maiores dificuldades no espaço escolar foi o fato de ser surda.

Na escola o que eu mais tive dificuldade é por que eu não tinha um intérprete me acompanhando. Eu sempre tive que contar com a ajuda de colegas, principalmente nas aulas de Português. Eu não conseguia entender nada. Então muitas vezes os colegas é que me ajudavam. Então a dificuldade maior era na comunicação mesmo. [...] O mais difícil é ser surda. Porque eu sinto que os problemas com relação a minha transexualidade são menores. Mas quando o foco é a comunicação aí sim surgem as maiores dificuldades, os maiores problemas. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

Ao mesmo tempo em que se descobria, também descobria o universo de preconceitos sociais. “*Eu Surda! Eu Trans! E aí?*” (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017). Linhas produtoras dos preconceitos, a pessoa múltipla localizada fora das normas do ouvinte e do gênero é instalada a ‘dosar’ onde, em qual lugar sobre mais o efeito do preconceito. Durante muito tempo, ela desconhecia seus direitos educacionais bem como sociais. Na escola, enfrentou sérias dificuldades de acesso a um/a professor/a bilíngue.

Flávia se auto-identifica como transexual. Trabalhou como cabeleireira e permaneceu de 11 a 12 anos na prostituição. Ela recebe benefício de um salário mínimo

devido a deficiência auditiva. Está cursando Ciências Contábeis na FACIP/UFU. Designa sua fé e orações a Iemanjá. Ela desistiu de se hormonizar em função das preocupações com a sua saúde, mas ela tem a pretensão de colocar próteses de silicone e realizar a cirurgia de re-designação sexual. Esta possibilidade cirúrgica tem um significado marcante para Flávia, pois sente que tem uma alma feminina presa em um corpo errado e isso gera confusões tanto para ela como para as outras pessoas de seu convívio, segundo seu relato.

Para ela, a cirurgia lhe dará o passaporte para ser reconhecida como, verdadeiramente, uma mulher. Apesar de se auto-identificar como transexual, em alguns momentos ela se denomina também como homem devido a presença de seu pênis.

Eu me sinto como uma transexual. Eu me olho no espelho e me vejo como uma mulher. Sinto que meu corpo é bonito, que eu tenho comportamento feminino e que tenho muita vontade de ser reconhecida também pela sociedade, fazer cirurgia porque eu me sinto verdadeiramente como mulher. Inclusive muitos homens me confundem. Muitas vezes não me veem como homem e sim como mulher também. Isso para mim às vezes é um pouco confuso. Porque eu acho que eu também vou me sentir mais mulher. Eu vou confundir menos as pessoas. Essas pessoas, por exemplo, me confundem na rua, que às vezes acham que eu sou mulher e de repente se assustam porque eu sou homem, eu causo essa confusão nas pessoas. Então eu prefiro, até mesmo para diminuir um pouco a libido. [...] Então eu queria ser uma mulher de verdade. [...] Eu sinto que a minha alma é feminina. Não só o meu corpo. A minha alma é feminina. E eu penso e olho no espelho e só me enxergo como mulher. É como se a minha alma tivesse no corpo errado. Isso me traz certa frustração. Mas eu penso que eu posso ser uma mulher. Eu sonho em ser essa mulher perfeita que eu idealizo, sem a genitália. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

A história de Flávia, apesar de todas as dificuldades e resistências de permanecer no espaço da escola com a transexualidade e a surdez, ela não engrossou os quadros de desistência, abandono e evasão escolares.

Alice Pagan. O contato com a professora Alice Pagan foi sugerido pela professora Claudiene Santos, do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Sergipe (UFS), em participação de reunião do GPECS na FACED/UFU. A professora, a convite da orientadora desse trabalho nos contou sobre as ações de ensino, pesquisa e extensão que têm realizado na UFS no âmbito do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais (GESEC) que ela lidera. Na conversa, cada membro do GPECS presente na reunião mencionou a temática de pesquisa que se debruça. Ao mencionar a

minha proposta de pesquisa ela indicou-me uma conversa com a professora Alice Pagan, sua colega de departamento. Peguei o contato de *whatsapp* de Alice Pagan. Pelo aplicativo estabeleci os contatos iniciais, conversando sobre a minha proposta de pesquisa.

O nosso encontro presencial foi no VII Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 5 – Nordeste na Universidade Regional do Cariri – URCA, na cidade do Crato/CE. Fiquei sabendo desse evento por ter recebido o convite de composição da comissão científica desse encontro e estar envolvido na organização do EREBIO da Regional 4, que aconteceu em agosto de 2017 na UFU. Ao consultar a programação do VII EREBIO - Regional 5 me deparei com a participação de Alice Pagan em uma mesa redonda intitulada ‘*Corpos flutuantes entre gênero, sexualidade e raça*’. Com isso, fiz o contato com ela pelo *whatsapp*, confirmei a minha participação no evento e combinamos um diálogo-entrevista. Este foi realizado em um espaço da instituição em que ocorreu o evento.

Alice Pagan foi bastante generosa nas duas horas de conversa. Possui uma fala calma e aconchegante. Ficou bastante emocionada em alguns momentos do diálogo. Mencionou que é sempre ruim estar no lugar da entrevistada, pois de certa forma você tocará em algumas questões que não são bacanas e acaba reavivando sentimentos que incomodam. As coisas começaram a emergir. O momento para ela funcionou com espelho para reflexões “[...] às vezes eu digo coisas que eu nunca tinha pensado, eu digo coisas que não gostaria de ter dito, não é? A gente vai vivendo essas coisas [...]”. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017) e provocou angústias no momento que antecedeu nosso encontro.

Parece-me que nos encontros com Alice Pagan a vida estava sempre sendo embaralhada por todos os lados, reinventando-se a cada momento nos territórios do Ensino de Biologia. Ela me apontava em cada fala, gestos, silêncios, emoções e palavras que os contornos desses territórios podem ser reinventados. Mesmo com as linhas duras que neles germinam adentrando somente a organicidade e as funções biológicas num determinismo, ela fez insurgir e desatar linhas, fios, nó(S), identidades e forças com o desejo de se aventurar por territórios outros.

Alice Pagan caminhou pelos territórios do Ensino de Biologia e as linhas duras a comprimiam entre as rodas dentadas da máquina de produção de um modelo de racionalidade. O seu corpo não aguentava mais, pois a todo instante era jogada no abismo da racionalidade. Estava asfíxiada por ter que seguir as estacarias fundacionais

da Biologia ou mesmo por não segui-las. Poucos suspiros, pouco fôlego, mas muita vitalidade para receber e fazer insurgir as fissuras e os escapes dos territórios, para desaprisionar essa vida tão gasta pelas estratificações da racionalidade. E então dá início ao ciclo de uma existência outra que invade territórios, corroe alicerces, promove desabamentos, abre fendas, muda paisagens, cria passagens... É incontida.

Os diálogos com Alice Pagan foram muito instigantes e interpelativos nos diferentes momentos: no diálogo-entrevista, documentário, vídeo, na mesa-redonda e em seu primeiro texto com elementos autobiográficos⁴⁸. Essas indicações e sugestões de Alice Pagan demarcaram como é no campo, lido e implicado na perspectiva cartográfica, que emergem os materiais e os indícios investigativos que norteiam a trajetória da pesquisa. Ela foi oferecendo ferramentas diferentes e possíveis que foram transformando a paisagem da pesquisa e que tensionaram as linearidades duras que circulam nos territórios do Ensino de Biologia.

Alice Pagan nasceu no Paraná, tem 36 anos e atua como professora associada do Departamento de Ciências Biológicas da UFS em Aracajú/SE. Comentou que sofria ataques de preconceitos por ser um “menino” afeminado, gerando muitas pressões externas. Até os 13 anos isso foi muito forte. Nessa idade, ela pensou até em suicídio.

Cresceu no pantanal mato-grossense e conta que sempre trabalhou e estudou muito e que a sua vida se resumia a isso, considera-se apaixonada pela Educação Científica. Fora da escola, ela narra que sentia muita dificuldade de se relacionar com as pessoas; sofria muito *bullying* por conta de sua feminilidade; que os seus pais viveram uma crise financeira durante muitos anos durante a sua infância e adolescência; que a sua maior felicidade era transitar na escola e, em casa, ficar trancada dentro do quarto estudando.

Toda a sua vivência era sublimada nos estudos, por isso focou no curso de graduação em Ciências Biológicas no interior do Mato Grosso na UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso). Foi nesse curso que ela conheceu um casal de professores, ele da área de Ecologia e ela da área de Genética. Ambos representaram

⁴⁸ Os links do documentário “**Não se nasce mulher, torna-se**” e do vídeo “**Eu sou nada... Minhas experiências e aventuras**” foram indicados e disponibilizados por Alice Pagan pelo *Whatsap*. O texto autobiográfico foi indicado no momento do diálogo-entrevista – acessei o material nos anais do XI ENPEC e o texto da mesa redonda “*Corpos flutuantes entre gênero, sexualidade e raça*” do VII EREBIO/NE intitulado “*O ser humano do Ensino de Biologia: uma abordagem fundamentada no autoconhecimento*” foi disponibilizado via *e-mail*, até o momento dessa escrita o texto não tinha sido publicado nos anais do evento.

um “divisor de água” na vida acadêmica de Alice, pois viabilizaram o conhecimento de pesquisas, estudos acadêmicos e o que seria um mestrado e doutorado.

O mestrado de Alice foi na área de Educação na Universidade Federal do Mato Grosso, em que trabalhou com as representações sociais de adolescentes sobre HIV/Aids. O doutorado, também em Educação especificamente na área de Ensino de Ciências e Matemática, foi realizado na USP com o foco em Ensino de Evolução e Religião. Nesse processo, ela começou a se interessar pelas discussões de representações sobre o ser humano e como elas eram constituídos a partir de conhecimentos biológicos, conhecimentos religiosos na formação docente em Biologia. No doutorado, ela tomava as questões do ser humano como secundária.

Nesse percurso, Alice Pagan foi narrando que passou a sua vida de modo invisível e a única coisa que ela tinha era sua racionalidade, o que ela chamou de um “modo auto destrutivo de produzir que partia da invisibilidade de si mesma”.

E de certa forma me invisibilizei para mim mesma. Então fui crescendo e sempre estudando, trabalhando e sempre envolvida em algum movimento social, mas eu não olhava para mim, para minha sexualidade, para meu bem estar. [...] eu me lembro um dia na academia eu estava lá, fazendo dumpy na cama elástica e olhei no espelho na sala só tinha mulheres aí eu vi um gorila lá no espelho, levei aquele susto. Falei, gente quem é esse gorila, que era o meu corpo, que eu não percebia o meu corpo, incrível isso. Minha mente era feminina, mas eu não percebia isso porque eu não percebia meu corpo. [...] E eu olhei no espelho, eu ainda não tinha transicionado, olha no espelho, via as mulheres e via um gorila. Meu Deus, quem é esse gorila? Foi onde eu vi meu corpo. Eu tinha trinta e dois anos, a minha cabeça sempre tinha sido uma menininha e eu não me identifiquei com aquele gorila, porque meu corpo era invisível para mim. Foi um processo... Muitas pessoas criam estereótipo. A pessoa trans tem ódio do próprio corpo. Meu caso não foi isso, eu não via meu corpo. Eu não enxergava meu corpo, eu não me enxergava naquele corpo. E esse dia eu me enxerguei, eu não me esqueço, foi onde eu comecei todo o trabalho de, realmente, me assumir [...] como mulher trans. (Alice Pagan, 2017 – Documentário “Não se nasce mulher, torna-se”).

Sobre o excesso de racionalização ela conta:

[...] fui criada no Pantanal, no meio do mato, hoje em dia eu entro no mato eu não tenho mais a relação que eu tinha quando eu era criança, por exemplo. Que antes eu queria brincar com o cipó, eu ficava intrigada com a luz do sol que passava pelas folhas e ficaram no chão, eu gostava de pisar na folha e ouvir o barulhinho. Eu lembro que tinha uma cabocla lá no sítio que ela tinha uma serpente que era amiga dela que ela dizia: “Quando a serpente tiver que ir no córrego as outras não vem porque ela protege”, e, realmente era

uma daquelas serpentes que [...] se alimenta das outras serpentes [...] Que era uma arborícola não era venenosa. Então assim, era gostoso estar no meio da mata, hoje em dia eu entro na mata e eu quero racionalizar sobre coisas que estão lá e não consigo mais ser feliz lá dentro. Eu fico pensando biologicamente aí fico me perguntando: Pensar biologicamente realmente liberta? E aquilo lá, aquela conexão que eu tinha com a vida ali virou conceito, não é? Então eu acho que é isso que tem que ser repensado. [...] A única coisa que eu tinha era a minha racionalidade, e hoje eu quero questionar essa racionalidade porquê de certa forma ela que me salvava, mas ela também que me oprimia e me prendia, não é? Que me dava uma opção para eu fugir da realidade que eu devia ter enfrentado desde cedo, que é quem eu sou. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro, 2017).

As questões da racionalização fez Alice Pagan repensar, também, o seu processo de profissional enquanto professora e formadora de professores/as de Biologia. Sobre isso, ela conta:

[...] Orientava uma infinidade de alunos, além dos conselhos, comissões e atividades que pudessem garantir algum poder nas tomadas de decisão. [...] Quanto mais atividades eu buscava liderar, mais demandas elas me requeriam, sentia-me escravizada, entretanto não me permitia sentir, só racionalizar. [...] no fim das contas, eu estava negando-me o direito de viver. Se eu não conseguia me respeitar como ser humano, como poderia fazer isso com os meus alunos e colegas? Que tipo de profissional eu poderia formar, se meu caminho profissional era construído de maneira cega, na qual minha carreira era mais importante do que as pessoas ou do que eu mesma? (PAGAN, 2017, p. 2).

No entanto, em uma viagem para a África do Sul ela retomou a questão do ser humano, tomando-a como centralidade e começou a repensar a racionalização. Sobre isso, ela narra:

[...] Mas a questão do ser humano parece que era meio secundária, que o foco era pensar o ensino de evolução. E hoje eu já entendo que não, que o foco é a questão do ser humano, que a minha questão era essa. [...] É que eu tive um sonho, eu sonhei com um lugar e aí eu fui procurar esse lugar que era um vale, aí eu descobri que esse vale ele era na África do Sul e eu discuti isso com a minha terapeuta e falei para ela: “Eu vou para a África do Sul.” E aí eu consegui fazer um estágio, uma licença capacitação, isso já quando estava como professora, e fui para a África do Sul para fazer essa licença e capacitação em uma Universidade. [...] Aí voltei de lá e aí continuei essa análise, o quê que eu fui buscar na África? E aí já entrei nesse processo também da transição em seguida. E aí eu percebi que eu precisava ir para a África, que é a origem do homem, é a origem do ser humano, para me redefinir como ser humano trans. Porque eu já vinha discutindo a questão do ser humano na minha tese, mas era algo secundário. Mas aí eu fui entendendo que

os meus preconceitos internalizados sobre a pessoa trans desumanizava a pessoa trans, a pessoa trans era um bicho. Que é o que eu sinto muito na pele hoje também, com o olhar dos outros [...] E eu meio que inconscientemente estava tentando refletir sobre isso, embora eu não me aceitasse, não me percebesse trans, eu estava trabalhando essa questão da minha [...] própria representação como um ser não humano. E essa ida para a África foi muito interessante, que foi meio que eu tinha que voltar ao zero e recomeçar passo a passo. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Ela então aponta que foi se aproximando dos referenciais da Antropologia da vida, especialmente do antropólogo Timothy Ingold. Nesse processo, ela foi se aceitando e sendo menos dura com as pessoas

[...] eu parei de racionalizar sobre quem eu sou, e, comecei a viver quem eu sou. Eu acho que a ideia é mais ou menos essa [...] Hoje eu me sinto muito mais leve nas relações, não só com as pessoas e [...] com tudo que está ao meu redor”. [...] foi aí que eu começo a pensar Biologia. que Biologia não é só racional, Biologia está no sentir, é como eu sinto essa relação com os demais seres vivos. [...] E aí eu começo ver a Biologia como uma conexão e não como uma racionalização, eu não quero ficar pensando sobre esses argumentos. Óbvios que alguns sim, mas eu quero cada vez mais pensar em como, como professora de Biologia eu posso me ajudar e ajudar às pessoas a terem mais compreensão de que tudo é vida, não são objetos que nos servem? Da mesma forma que eu não sou objeto que sirva para os outros, assim como as outras mulheres, eu acho que é a gente se ver como vidas. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Alice Pagan destacou que a racionalidade excessiva empobrece o significado da vida. Com isso, ela aponta uma problematização do modelo de racionalidade da Ciência Clássica.

[...] se dizem que isso não é ciência porque não tem racionalização, digo: “Então quero começar a fazer bruxaria, não é biologia, ou uma biologia de bruxa.” Que com todo sentido que a bruxa tem que é de realmente fuçar onde ninguém quer fuçar, é realmente desvelar onde ninguém quer desvelar, é trazer das vísceras mesmo um conhecimento [...] Na verdade viver a Biologia, e não de pensar a Biologia. Acho que é a ideia de romper com essas dicotomias, com essas rupturas de que homem é oposto de natureza, de que homem e mulher são opostos, de que não é. É tudo uma coisa só, está tudo interligado, é tudo junto, não é? E no ponto de vista do afeto a gente consegue se conectar. [...] às vezes eu me pego meio que com raiva mesmo desse processo de querer racionalizar demais sobre as coisas, porque isso me limitava muito, eu fico me perguntando: será que a ciência também não está se cegando quando tenta racionalizar tanto sobre isso tudo? Como que o afeto, onde que está o afeto nisso tudo? (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Esses questionamentos e seu modo apaixonado pela Educação Científica fizeram com que Alice Pagan investisse nas possibilidades de renovação do campo do Ensino de Biologia a partir da pesquisa e prática pedagógica enquanto professora de Biologia. Ela começa a repensar a Biologia, a partir de elementos auto biográficos, como elemento do que denomina de autoconhecimento de sua experiência enquanto mulher *trans* e professora XY formadora de professores/as de Biologia, se refere também como travesti. Ela começa essas reflexões a partir do seu processo de autoconhecimento, quando se auto-identifica como pessoa *trans*. Segundo ela:

[...] uma das vantagens de ser uma pessoa travesti, fazer parte de uma minoria, especialmente minoria de gêneros [...] é que a gente começa a desenvolver uma coisa que eu digo que é consciência existencial. Porque a todo momento tem sempre alguém dizendo assim "por que você existe do jeito que você existe?". [...] é um questionamento que faz parte da vida de qualquer um e qualquer um tem sua singularidade. [...] sempre tem alguém dizendo "por que você é do jeito que você é?" [...] Mas uma coisa bacana disso tudo é o quê? Começar a refletir realmente porque eu existo do jeito que eu existo e trazer isso como algo positivo para a minha vida. E transformar isso em potencial para eu existir de uma maneira que seja realmente significativa, que possa trazer transformações a mim e ao mundo ao meu redor. No caso da professora de Biologia [...] que é a proposta que eu trago, ela [Biologia] pode também nos ajudar a pensarmos nessas questões existenciais, a gente tem que sair um pouco dessa ideia de que Biologia é só o objeto, mas a Biologia não é só o organismo vivo para estudo, mas é a minha relação com esse organismo vivo. [...] é justamente como a gente pode pensar o ensino de Biologia que promova essa conexão, que a gente consiga superar essas desconexões que a gente vive nos dias de hoje. (Alice Pagan, Mesa redonda VII EREBIO/NE, setembro 2017).

Alice começou o seu processo de transição a partir do seu como professora da área de Educação do departamento de Biologia da UFS. Em relação a sua ideia do conceito de transexualidade, ela conta:

Que a ideia do ser trans ela não é uma coisa só da sexualidade [...] tudo que tem brecha, tudo que sai da caixinha eu entendo que é trans. A própria mulher cis, ela era só filha irmã ou filha mãe e esposa, não é? Hoje a mulher cis tem vários papéis na sociedade, eu entendo isso como um ato trans. Minha mãe é trans, minha mãe tem uma filha adotiva, uma filha que não veio do útero e ela sofreu todo o preconceito por isso. Que é a minha irmã mais velha. E eu entendo que isso é um ato trans. De uma mulher que sai da caixinha, não é? E a transexualidade é isso, é não querer estar na caixinha, é não me importar de ficar me enquadrando na caixinha. Ao mesmo tempo em que eu gosto de ser mulher eu também não quero ficar me preocupando se estou agindo como as outras

mulheres agem, sabe? (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Antes do processo de transição, Alice Pagan se montava esporadicamente de *crossdresser* durante cinco anos e construiu uma personagem. Sobre isso, ela conta:

Eu fiz muito crossdresser, eu fiz uns cinco anos de crossdresser antes de me assumir. E também tinha um personagem que era a Alice Filed. E até hoje quem me conheceu naquela época ainda acha que eu uso esse nome Filed. Que é Filha do Universo [...] ia na festa na casa dos amigos eu ia de Alice Filed, às vezes eu recebia alguém em casa [...] E aos pouco ela foi perdendo o sentido, a hora que eu comecei, só que era muito mais fetiche, era muito mais sexual. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Ela narra que no processo de transição, ela foi percebendo, e, algumas vezes, cedendo às pressões sexistas de um modelo ideal de ser mulher que a conduziram a construção da ideia de estar num corpo errado.

Usava muita maquiagem, exagerava muito na roupa, queria colocar sutiã de bojo, que era para virar uma mulher. Escondia meu braço, que eu achava meu braço muito grosso. E estava meio que? [...] problema não é que eu estava no corpo errado, é que eu estava entrando no discurso padrão de ser mulher como algo que é um padrão. [...] quando eu só me montava esporadicamente [...] eu me lembro da crise que era quando tirava a peruca. [...] E aí o cabelo foi o que me garantia, porque eu já [...] tinha consciência de que eu era mulher, mas o cabelo ajudava as outras pessoas me perceberem assim. E aí eu já pintava as unhas, já andava de unhas pintadas, aí quando eu botei o cabelo eu falei: “Não, preciso mudar meu guarda-roupa.” (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

No documentário “*Não se nasce mulher, torna-se*”, Alice narra sobre a relação ao modelo ideal ou o que é ser mulher, segunda ela:

Ser mulher num é ter isso e aquilo, ser mulher é ter seios? Aquela que não tem, não é? Ser mulher é ter filhos, aquela que não tem, não é? Ser mulher é ter vagina, aquele que num tem, não é mulher? Então se formos pensar que mulher é ter isso ou ter aquilo, nós estamos falando sobre a lógica do sexismo. [...] Ser mulher não é necessariamente se render a todas essas opressões que nos são impostas [...] mulher tem que ser o que ela é, em essência e ser aceita como mulher, ela quer viver como mulher, ela quer que seja respeitada como mulher. Acho que é um conceito muito mais do contextual do que do caracterizar. A gente não tem que caracterizar as pessoas para dizer esse é homem, esse é mulher, mas contextualizar se coloca como homem e é respeitado, se coloca como mulher e é respeitada, porque masculinidades e feminilidades não são dicotômicas. Tem pessoas que tem vaginas que são masculinizadas, tem pessoas que tem pênis e são feminilizadas e órgão genital num tem nada a ver. (Alice Pagan, Documentário “*Não se nasce mulher, torna-se*”, setembro 2017).

No documentário, Alice enfatiza as pressões do contexto social na composição da ideia de um corpo errado nas experiências de pessoas *trans*. Para ela:

[...] no fim das contas o problema nem é o corpo. Conforme vai vivendo como *trans*, pelo menos eu tenho percebido isso, eu num estou num corpo errado. Estou num corpo certo, eu gosto do meu corpo. (Alice Pagan, Documentário “Não se nasce mulher, torna-se”, setembro 2017).

Na tentativa de problematizar as pressões sexistas, Alice Pagan até no momento que realizei o diálogo em setembro de 2017 não tinha começado a tomar hormônios. Ela conta:

[...] a questão hormonal, agora eu vou começar a analisar isso [...] tem um ambulatório o da pessoa trans no interior de Sergipe [...] lá têm vários profissionais que podem atender e é uma perspectiva que não é médica. E eu estava certa que eu não iria tomar o hormônio, mas lá vendo outras pessoas que estavam tomando, eu falei: “Pô, eu acho que pode ser uma coisa bacana.” E eu fui pensando principalmente na voz, que a voz é uma coisa que eu queria tomar cuidado, sei lá, melhorar um pouco a voz. Porque às vezes eu sinto que, não é, tipo um cara me paquera, ele vê, ele chega até mim quando eu abro a boca ele leva um susto, não é? Que aí é aonde acho que a voz muda muito, não é? E aí eu fui lá pensando nisso, na fonoaudióloga para ver a coisa da voz. E aí ela me trouxe uma perspectiva também que eu não tinha esperado, que ela falou assim: “Ao invés de querer mudar a voz, vamos conhecer a voz e se apaixonar pela voz que você tem?”. Porque a minha perspectiva era ir mudar a voz. [...] Mas também não quero entrar muito nessa análise racional não, eu quero ver o que tem, quero entender e se de repente eu sentir que tem que tomar vou tomar, senão não. E eu tinha pensado só em colocar um silicone, que a coisa dos seios eu acho bacana, acho que toda mulher tem vontade de ter seios [...]]. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Mobilizada pelas experiências com o campo da racionalidade biológica, das aproximações com a Antropologia da vida e agora como Alice Pagan, ela está fazendo um curso de graduação em Ciências Sociais. Segundo ela:

[...] resolvi mergulhar mesmo, entender melhor o que é Antropologia, pensar um olhar antropológico dentro da biologia. Aqui para mim que a Biologia ela vai explicar muita coisa nessa interface de humano e não humano. Mas eu ainda não dou conta da Antropologia, então quero reviver. E também tem outra coisa, é fazer uma graduação como Alice, onde também eu tenho ali, eu não quero mais tirar dez em tudo, eu quero construir relações sociais, eu quero ter tesão sexual [...] Você vê que tem uma tentativa de separar essas duas coisas que é puramente arbitrária, não é? Separar Ciências Sociais de Biologia. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Na finalização do diálogo-entrevista, Alice enfatizou que o Ensino de Biologia precisa abrir para a escuta de vidas que brotam e pulsam. Nas palavras de Alice Pagan:

[...] eu acho que é dizer onde dói. Biologia foi construída em cima de cadáveres que não gritavam ou de bichos que estavam anestesiados. Esquecemos de ouvir, nesse processo de relação, onde dói, a gente não sabe ouvir isso ainda. E a compaixão, e compaixão que conecta onde dói. Onde é que dói em mim? Onde dói em você? Onde dói lá no pé de goiaba? Onde dói na vaquinha? Onde dói? Por que dói? Quem provoca essa dor? Para quem ela serve? É uma biologia realmente das coisas vivas, não é? E não das coisas mortas, acho que é isso que a gente tem que pensar um pouquinho. E aí a ética é importante. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Nessa defesa da escuta das vidas, ela aposta num ensino de Biologia aberto as sensibilidades e cauteloso em relação às categorizações. Para ela:

Eu vou lá ensinar Biologia, mas eu pouco me pergunto como que o aluno está se sentindo quando ele pensa essa biologia. A gente fica muito nessa "você entendeu?" e esquece de perguntar "como você está se sentindo com isso tudo?" É uma pergunta importante, que são os elementos não racionais aí envolvido nesse aprendizado de biologia. E aí começa a pensar também quem é esse sujeito, quem é esse sujeito humano e que respostas a biologia traz para essas questões existenciais. Então a gente vai pensando assim, a biologia é muito categorização, você só consegue criar as coisas quando você categoriza, a gente vai ver desde lá de Lineu, enfim, as taxonomias, essas temáticas e eu trouxe aqui uma brincadeira que é a sistemática da mulher. O que a mulher tem que ter para ser mulher? Aí tem gente que diz assim "a mulher tem que ter filhos". [...] A mulher que não tem filhos, ela não se sente mulher [...] Só que aí a gente se pergunta: será que a mulher que não tem filho, ela é mulher? Ela vai deixar de ser mulher por não ter filhos? A mulher que é mulher tem que ter seios. E aquelas que não têm? A mulher que é mulher tem que ter útero. E aquelas que não têm, não são mulheres? A mulher que é mulher tem que ter cromossomos XX, daí é onde eu entro, não é? Eu que não tenho, vou deixar de ser mulher? Mulher que é mulher tem que ter vagina. Eu que não tenho, vou deixar de ser mulher? O que é que me faz mulher? É a característica do que eu tenho ou a forma como que eu sou respeitada? Hoje eu penso a questão do gênero não só como uma questão de categoria ou características, mas de como eu me apresento, como eu me respeito. Então é muito mais do contexto. Tem várias teorias na biologia... (Alice Pagan, Mesa VII EREBIO/NE, setembro 2017).

A partir desses trânsitos, foi constituído um campo de pesquisa polifônico. Esse campo a ser cartografado não estava dado, foi engendrando nas misturas, nos *entres*, nas minhas incursões nos eventos, nas escutas, na produção científica e nas problematizações e pensamentos que insurgiram no encontro *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans*. Foram encontros que me ofereceram pistas para a cartografia.

Um movimento que aconteceu durante a incursão no campo cartográfico foi a minha participação no VII Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 5 – Nordeste na Universidade Regional do Cariri – URCA, na cidade do Crato/CE de 06 a 09 de setembro de 2017.

As falas da professora Alice Pagan na mesa redonda ‘*Corpos flutuantes entre gênero, sexualidade e raça*’ e da professora Luma Nogueira de Andrade na conferência de encerramento ‘*Biologia na escola: corpos, gêneros e sexualidades*’, como mulheres *trans* e com formação em Ciências Biológicas em um encontro de Ensino de Biologia, funcionavam como disparadoras da possibilidade da ocorrência de des-territorializações para pensar esse ensino como uma territorialidade múltipla e transitória. Percebi que os afetos estavam ali. Afetos que produziam saídas múltiplas para análise do campo cartográfico. Lembrei-me dos apontamentos de Rolnik (1989), que dizia da necessidade de “[...] dar língua para afetos que pedem passagem [...]”. (p. 15).

Elas produziram e desejaram a produção de corpos, gêneros e sexualidades singulares. Foi um movimento que desembocou em resistências que escaparam às produções normativas do Ensino de Biologia. Como pessoas implicadas na efetiva perturbação aos saberes deterministas da Biologia, elas trouxeram problematizações aos/as professores/as e futuros/as professores/as de Ciências Biologia. Eu estava ali acompanhando as atividades e registrando por meio de anotações.

Em suas próprias cartografias foram fazendo e inventando brechas no sistema dominante, em favor da vida potente. Não fixaram nas continuidades e nas linhas duras que reeditam modos menos potentes de corpo, gênero e sexualidade. Ali proliferaram existências criadoras, inventivas e resistentes ao enfrentamento do instituído no campo do Ensino de Biologia. Ali foi perceptível alinhamentos que resistiam ou escapavam aos processos de linearidade de corpo – gênero e sexualidade no Ensino de Biologia e desmantelavam os corpos naturalizados e universalizados.

Nesse segundo momento do campo cartografado afetos emergiram para além dos usos colonizadores do Ensino de Biologia dito maior⁴⁹, que proscree os corpos do território da experiência, circunscrevendo-os numa organização estrutural orgânica, negativando os seus movimentos mediante a antecipação de uma significação última,

⁴⁹ Aqui utilizo o sentido de uma educação maior, dado por Silvio Gallo (2017), na esteira de Deleuze e Guattari. A educação maior é aquela concebida ‘[...] nos dispositivos legais, nas políticas públicas, nos projetos político-pedagógicos, como ações normativas e normalizadoras, planejadas como ações universais para todos [...] é no âmbito da educação menor que a transgressão desejante é possível, dando vazão a fluxos de desejo que não se conformam a um conjunto de normas estabelecidas, que não podem ser generalizados, podem apenas ser vividos como acontecimentos singulares’. (p. 42).

original e essencial. Irromperam com violência (in)destrutiva os saberes já sabidos ou já consolidados no Ensino de Biologia. As falas insurgiram com movimentos inesperados, desalojando uma única racionalidade, a preferir o movimento errático do acaso, as conexões, os fluxos, as trocas e a exterioridade das alianças. Arrastaram encontros, proliferação de possíveis, multiplicação e ramificação de não-sensos.

Esse campo cartografado foi produtivo para esta pesquisa, pois mostrou fissuras, movimentos aberrantes (inesperados), provocando abalos e furos no território das explicações biológicas. Funcionou como pistas para abertura de territórios outros para o fazer e o pensar do Ensino de Biologia.

Os caminhos percorridos e os movimentos realizados na tese foram sendo traçados a partir de uma mescla de leituras, conversas, encontros, articulações sempre contingenciais, implicados, provisórios, processuais e que foram compondo as análises ao longo de todo o processo de construção dessa investigação. Desse modo, uma análise sem distanciamento e mergulhada “[...] na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados”. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 19).

A análise em cartografia é processual e inerente a todos os procedimentos da pesquisa, “[...] em cartografia, não há como separar a análise das demais fases da pesquisa. Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido [...] em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise”. (BARROS; BARROS, 2014, p. 182).

Gilles Deleuze (2013) em uma entrevista sobre *Mil Platôs* aponta algumas pistas no processo de análise cartográfica, “numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos [...] análise das linhas, dos espaços, dos devires”. (p. 48). Com isso indica um procedimento de análise no qual o campo cartográfico aparece em composição de linhas.

Nesse sentido, ao longo de toda a tese tentei percorrer “os pontos, as linhas e a rede do rizoma, aplicando estratégias rizomáticas de análise e ação, percorrendo e desenhando trajetórias geopolíticas”. (PRADO-FILHO; TETI, 2013, p. 53).

A perspectiva de análise caminhou na busca das linhas e territórios que se formaram no encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, do coletivo de forças de resistências e de criação, mas também das forças de captura.

Com calma, comecei a reencontrar o material que fui compondo ao longo da caminhada da investigação: livros, imagens, documentários, textos, registros de aulas, programações de eventos, áudios e transcrições das entrevistas, anotações, as

observações do diário de campo e *folder* de rodas de conversa. Uma composição intensiva que me fez e me faz sentir lugares, inquietações, desafios, idéias, percepções, linhas duras, vazamentos e pistas para um outro percurso. Ressonâncias dos encontros. O referencial teórico, revisitado, também sinalizou pistas e deu consistência para a composição da análise cartográfica.

Depois, iniciei a escrita que também é cartográfica. No processo de escrita o movimento da pesquisa ganhou vida e ritmo. Por ele passaram-se os traços da composição dos trechos de entrevistas, anotações do diário de campo, referenciais teóricos, percepções e linhas que fizeram vazar fluxos, e ainda estão vazando. A cartografia continua.

Foi uma viagem muito bonita. Aqui retomo ao ‘*Conto da Ilha Desconhecida*’ de José Saramago (1998), não sabia navegar, não tinha carta de navegação, foram muitos aprendizados na imensidão do agenciamento *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* que propus. Um acontecimento. No entanto, “[...] chegar, sempre se chega [...]” (p. 28), e é para lá que estou indo.

4 UMA CARTOGRAFIA⁵⁰ DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

4.1 Primeiros traços no cenário investigativo

Na tentativa de reunir elementos para compor a temática da tese, realizei um caminhar *entre* os emaranhados discursivos das investigações que se ocupavam com as experiências de pessoas *trans* no âmbito da Educação Escolar e do Ensino de Biologia. Mostro alguns caminhos percorridos, movimentos efetuados e algumas linhas estendidas por estudos realizados nesses campos. Esbocei um mapa dos movimentos, rastros, dos encontros, desencontros, das linhas e traçados efetuados.

Ao realizar o rastreamento da produção, fiquei imerso numa massa documental composta por vários trabalhos (APÊNDICES: IV, V, VI, VII e VIII) e tentei conhecer os que eles podem (o que há de potência) como pistas para o desenho da investigação, partindo daquilo que mais me afetou. Uma proposta de movimentos do pensamento por afetações.

O caminhar foi marcado pela imprevisibilidade, sem destino prefixado ou lugar seguro de chegada. Conforme Oliveira e Paraíso (2014) “Se for para a invenção cartográfica mostrar aquilo que se encontra demasiadamente estriado em um território de pesquisa educacional, os movimentos dos/as cartógrafos/as se dão a partir do que se definiu como próprio daquele território”. (p. 298).

Um dos primeiros trabalhos que se ocupou⁵¹ do entrelaçamento pessoas *trans* e educação escolar, encontrado foi a dissertação de mestrado produzida pelo antropólogo Marcos Renato Benedetti, uma etnografia intitulada “*Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*” (2000)⁵². Ele aponta que na vida de uma travesti há inúmeros acontecimentos e processos que requerem sanidade mental para serem vivenciados. Dentre eles, o autor destaca frequentar escolas e instituições de ensino.

⁵⁰ Ao acionar a Cartografia como modo de operação na composição do campo de produção científica, me interessei pelas movimentações de constituição de novos caminhos sem nos fixarmos em n(ó)s.

⁵¹ No artigo “*Biossociabilidade contemporânea e a expressão travesti*” de Wiliam Siqueira Peres (2002) na Revista de Psicologia da UNESP, há uma indicação, talvez uma das primeiras pesquisas sobre etnografia com travestis de Florianópolis em 1984 do antropólogo Marcelo José Oliveira, mencionando uma situação em que a diretora de uma escola aceita travestis em suas dependências, desde que elas tenham um bom comportamento. Possivelmente um dos registros pioneiros entre a relação de pessoas *trans* e espaço escolar.

⁵² A dissertação foi publicada no ano de 2005 no formato de livro com o mesmo título, e, foi ao livro que tive acesso.

A tese de doutorado em Sociologia da antropóloga Berenice Bento, intitulada ‘*A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*’ (2003)⁵³, aponta como a escola emerge nos relatos das suas entrevistadas. As lembranças das pessoas que vivem a experiência transexual, relatadas no texto de Bento, são permeadas de histórias de terror, discriminação, angústia e silenciamento de professores/as diante destas.

Berenice Bento apontou as múltiplas violências, respostas e os limites que a instituição escolar tem dado às pessoas transexuais brasileiras no texto ‘*Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*’ (2008)⁵⁴, tais como: reiteradas agressões e insultos na hora do recreio; dificuldades de concentrar nos conteúdos transmitidos; uma produção incessante de anormalidade “[...] Ou você é mulher ou é homem. Ou você é masculino ou feminino, mas sejamos todos heterossexuais. Nada de ambiguidade, um horror a indeterminação”. (BENTO, 2011, p. 558); “[...] um sistema de gênero e sexualidade assentado no império do biológico” (p. 559) e uma “[...] genitalização das relações sociais”. (p. 559). No entanto, a autora destaca que há uma produção incessante de contradiscursos e resistências pelas pessoas transexuais que habitam as frestas das normas escolares.

A psicóloga Elisabete Franco Cruz (2008) no artigo ‘*A identidade no banheiro: travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola*’ já apontava as dificuldades e desassossegos da presença de travestis no cotidiano da escola, na fala de gestores/as escolares, que emergiram na realização de um curso de formação em gestão educacional da rede estadual de São Paulo no ano 2005-2006.

Em uma das primeiras turmas, uma aluna/diretora trouxe um relato sobre a presença na escola de Joana/João (nomes fictícios), uma travesti que gera uma confusão: qual banheiro ela/ele deve usar? O dos meninos ou o das meninas? As meninas não querem que ele/a use o banheiro delas, os meninos também não. A solução que encontraram foi o uso do banheiro da diretora. Após as aulas do módulo ‘o cotidiano da escola’ a diretora se fez uma questão: Será que demos o melhor encaminhamento? (p. 1).

⁵³ BENTO, Berenice Alves de Melo. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 2003. 300f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília. 2003. Posteriormente, em 2006, a tese foi publicada em formato de livro. BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Coleção Sexualidade, Gênero e sociedade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

⁵⁴ Outra versão desse texto foi publicada em: BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas – Dossiê Gênero e Sexualidade no espaço escolar**, Florianópolis, v. 19, n.2, mai./ago. 2011, p. 549-559.

A escola já vem lidando, convivendo e constituindo as pessoas travestis e transexuais com/no seu cotidiano, num jogo constante de disputas que fortalecem entre mecanismos de controle e potencializam resistências pelas pessoas transexuais.

Cartografias existenciais de travestis no território da Saúde Coletiva tecidas por Peres (2004⁵⁵; 2005a; 2005b), apontaram, também, a escola como uma das instâncias que atravessam, compõem e atuam nos processos de subjetivação, da vulnerabilidade, estigmatização à construção da cidadania das pessoas *trans*. As cenas de exclusões anunciadas na construção das subjetividades das travestis que fizeram atualizar, dentre outras, a instituição escolar, compuseram a pesquisa de doutorado de Peres, intitulada ‘*Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania*’. (2005b)⁵⁶. A partir dessa investigação, o estudioso publicou os artigos: *Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira* (2009) e *Travestis, escolas e processos de subjetivação* (2010), textos fundamentais para os estudos posteriores ao dele no campo. A primeira publicação, em 2009, no volume de número 32 da coleção “Educação para Todos”⁵⁷ intitulada ‘*Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*’ organizada pelo sociólogo Rogério Diniz Junqueira. Esse volume propunha reflexões sobre a re-produção da homofobia na educação, sobretudo no contexto da escola e nos espaços ligado a ela. Nesse material Junqueira (2009a) destaca que travestis e transexuais “[...] nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física”. (p. 25). Para o autor a homofobia

[...] diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única seqüência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero. (JUNQUEIRA, 2009b, p. 375).

Um sistema “[...] binário, disciplinador, normatizador e normalizador em que apenas a heterossexualidade poderia ganhar expressão social mediante o gênero

⁵⁵ Em 2004, Wiliam Siqueira Peres realizou um levantamento das produções teóricas que se debruçaram sobre o público travesti brasileiro indicando poucas referências, sendo as mesmas voltadas às investigações etnográficas antropológicas, sobretudo, focadas nas análises da cultura travesti, construções de gênero e identidades a partir de modificações corporais.

⁵⁶ Publicado em formato de livro cujo título é *Travestis brasileiras: dos estigmas à cidadania*, Juruá Editora: Curitiba, 2015.

⁵⁷ Essa coleção foi lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004.

considerado naturalmente correspondente a determinado sexo” (p. 375) que historicamente fez parte da constituição do espaço escolar que discrimina e investe simbolicamente e socialmente, sobretudo travestis e transexuais. Nesse sentido, Junqueira (2009b) questiona: “Quais as chances das travestis e transexuais nesse cenário? Elas seriam pensadas como população-alvo de iniciativas voltadas à inclusão educacional e à inserção nas demais esferas sociais?”. (p. 422-423).

Peres (2009), assinala para a intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas no espaço escolar,

[...] na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade. (PERES, 2009, p.245).

A segunda publicação de Peres (2010) foi apresentada no periódico *‘Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação’* do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) em uma edição especial *‘Gênero, Sexualidade e Educação’*. Nela, o autor mapeia processos de estigmatização e de resistências, por meio de observações etnográficas e entrevistas das histórias de vida de travestis.

Na publicação, o pesquisador, em contra partida ao que indicava no artigo de 2009, no campo da Educação, sinalizava, a partir de alguns relatos de pessoas *trans* a respeito de suas experiências no espaço escolar, que apesar das dificuldades em permanecer e concluir seus estudos, é possível localizar alguns operadores educacionais em que as mesmas se sentem acolhidas e respeitadas. (PERES, 2010).

Significados contraditórios do espaço escola a partir da exploração das experiências sócio espaciais de um grupo de treze travestis foram localizadas nas pesquisa realizada por Iván Jairo Junckes e Joseli Maria Silva (2009), ele sociólogo político e ela geógrafa política. A pesquisa aponta uma reflexão acerca das experiências de inclusão/exclusão de travestis no espaço escolar, evidenciando que “[...] a escola é representada como local de sofrimento, preconceito e violência, bastante diferente dos nobres objetivos de desenvolvimento da cidadania e do acesso universal ao conhecimento” (p. 149). As travestis são “[...] culpabilizadas pela sua própria exclusão do direito à escola”. (p. 164). O autor e a autora destacam a utilização do banheiro no espaço escolar, afirmam que este é um espaço fundamental da reprodução de corpos

generificados, e apontam os desafios para o espaço escolar com a diversidade sexual e para as políticas educacionais no Brasil.

No campo da sociologia encontramos o trabalho ‘*Gênero, Educação e Diversidade: sociabilidade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL*’⁵⁸ de autoria da socióloga Manuella Paiva de Holanda Cavalcanti (2011) discute a inclusão/exclusão das travestis no ambiente escolar, nos apontando que os desrespeitos e insultos provocam a desistência e desinteresse desse grupo da/pela escola. No entanto, o texto assinala para o fato de que, no enfrentamento a eles (insultos e desrespeitos), por meio de propostas de inserção do respeito às diferenças no espaço escolar, possibilita-se a valorização da autoestima que se desdobra na permanência das travestis no processo da formação escolar.

Estes trabalhos nos mostram, como sugere Maria Rita de Assis César, como as existências e as trajetórias escolares das pessoas *trans* passam a serem visibilizadas, ante o ruidoso silêncio do campo educacional, a partir da primeira década do século XXI, momento em que “[...] o tema da exclusão de pessoas transexuais e travestis nas escolas brasileiras começa a tomar contornos importantes na investigação educacional”. (CÉSAR, 2009, p. 1). E é sobre os trabalhos produzidos nesse campo que passo aos movimentos seguintes em que apresento aqueles publicados em dossiês nacionais, os localizados nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD e os trabalhos publicados nos anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), no GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

4.2 Dossiês Nacionais

O movimento de visibilização dos estudos acerca das existências e das trajetórias escolares das pessoas *trans* foi mapeado na tese de Neil Franco Pereira Almeida (2014), orientada Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Resultante da tese, Neil Franco e Cicillini (2015) publicam um artigo que apresenta o estado da arte sobre estudos que se dedicam à relação travestis, transexuais e transgêneros e suas nuances no campo

⁵⁸ CAVALCANTI, Manuella Paiva de Holanda. Gênero, educação e diversidade: sociabilidade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011.

educacional, tendo como recorte o período de 2008 a 2014⁵⁹, e se alinham as impressões da lacuna de pesquisas no campo, já apontadas por César (2009), evidenciando, portanto, a necessidade de ampliação dos estudos sobre a inserção e permanência de pessoas *trans* na escola⁶⁰.

Com os estudos indicados nas páginas anteriores, localizei a re-publicação do artigo ‘*Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*’ (2008) de Berenice Bento no dossiê ‘*Gênero e Sexualidade no espaço escolar*’ da Revista Estudos Feminista da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2011 e o artigo de Peres (2010) ‘*Travestis, escolas e processos de subjetivação*’ apresentado na Edição Especial ‘*Gênero, Sexualidade e Educação*’ do periódico ‘*Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*’ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Os dois textos são marcos importante para as pesquisas que envolvem as experiências e vidas das pessoas *trans* na escola.

Considerando que no primeiro semestre de 2015 como proposta da disciplina eletiva ‘*Tópicos Especiais em Educação em Ciências e Matemática III: Estudos de Gênero, Sexualidade, Diferença e Educação*’ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), ministrada pela orientadora deste trabalho, havia começado a explorar um conjunto de dossiês que publicaram trabalhos envolvendo Corpos, Gêneros, Sexualidades e Educação em periódicos nacionais, desde a década de 1990 até aquela data.

⁵⁹ Destaco que os/as autores/as consideraram produções da área de Psicologia e Sociologia que apontavam interfaces com a educação escolar das pessoas *trans*. Em nosso levantamento bibliográfico, consideramos apenas investigações na área de Educação. No entanto, algumas produções com pessoas *trans* em outras áreas e que emergiram nuances com a educação foram publicadas e encontradas em periódicos inscritos na área de Educação: Bento (2008; 2011); Peres (2009; 2010); Torres; Prado (2014), sendo assim considerados no levantamento.

⁶⁰ Encontrei outras pesquisas que não são da área de Educação, no entanto apresentaram uma relação das pessoas *trans* com o ensino formal. DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens: vergonha, desejo e estigma na construção das travestilidades na adolescência.** 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos: 2009. TORRES, Marco Antônio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas.** 2012. 362f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. BARROS, Daniela Torres. **A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistência.** 2014. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2014. DIAS, Robson Batista. **Identidade de gênero trans e contemporaneidade: representações sociais nos processos de formação e educação.** 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. BARBOSA, Ana Carolina Santos. **A construção de corpos travestis: trajetórias que falam de binarismos e subversões no espaço escolar.** 2015 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

A partir desse conjunto de dossiês, fui ampliando a busca, tanto em outros dossiês publicados até 2017, quanto por meio de minha participação em eventos acadêmicos e de leituras de textos que fui encontrando na área da Educação, dos Estudos Feministas, de Gênero e da Psicologia. Desse modo, mapeei a produção de 21 dossiês publicados em periódicos da área de Educação, da área dos Estudos Feministas, de Gênero, dos estudos interdisciplinares em Gêneros e Sexualidades e do campo da Sociologia. A lista desses dossiês está no **Apêndice IV** desta tese.

O levantamento nos dossiês publicados em periódicos da área de Educação indicou a forte aliança entre campos disciplinares, atualizando a heterogeneidade de linhas que permitem pensar a composição das experiências e vidas de pessoas *trans* nos espaços escolares.

O processo de agenciamento com essa produção possibilitou o meu encontro com perspectivas teóricas e metodológicas na construção desta pesquisa. Assim, o desenho da pesquisa foi se configurando no decorrer do tempo, e, com as perspectivas escolhidas também estabeleci pontos de referência afetiva.

4.2.1 Narrando os encontros com as intensidades dos dossiês

Guacira Lopes Louro ao fomentar outros discursos que favoreceram a emergência de corpos outros em suas produções: “*O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*” (1999) e ‘*Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação*’ em 2001 e ‘*Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer*’ (2004) contribuiu, no campo acadêmico – área da Educação no Brasil, para a emergência de pensar a existência e travestis e transexuais nos contextos escolares, começando a ganhar contornos importantes na investigação educacional a partir da primeira década do século XXI, conforme já assinalado por Maria Rita César (2009).

A introdução dos estudos *Queer* permitiu um estranhamento dos regimes de normalização, disciplinarização e controles identitários, fazendo emergir “[...] questões, práticas, experiências que ousam subverter modos de vida e noções consagradas”. (LOURO, 2012, p. 364). Eles colocaram em movimento múltiplas posições de gênero e sexuais, admitindo que pessoas escapam, atravessam as fronteiras dos esquemas binários de gênero e/ou vivem exatamente na fronteira. Com isso, o *queer* coloca “[...] em movimento o subversivo, arriscar o impensável, fazer balançar estabilidades e certezas – processos geralmente estranhos ou incômodos aos currículos, às práticas e às teorias pedagógicas”. (LOURO, 2004, p. 7). Nessa perspectiva é possível dizer que “[...]”

mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos”. (LOURO, 2004, p. 16).

Louro (2006, p. 8)⁶¹ no trabalho, encomendado pela 29ª Reunião Anual da ANPED para o GT 23, *Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*, indicou uma consolidação, vitalidade e contemporaneidade desse campo que ela considera teórico, político e plural. Destacou a referência aos estudos de Michel Foucault, em especial à sua obra *História da Sexualidade*, e aos campos de estudos Feministas, de Gênero, de estudos Gays e Lésbicos e estudos *queer* como os referenciais que permitiram “novas políticas de conhecimento”, e articulações entre sujeitos e objetos de conhecimento.

[...] esses campos têm promovido novas políticas de conhecimento, novas articulações entre sujeitos e objetos de conhecimento. Isso significa que implicam o privilegiamento de um modo de conhecer, o que envolve, por sua vez, decisões sobre o que conhecer, e como, porque ou para que conhecer. (LOURO, 2006, p. 8).

A autora apontou que embora as tecnologias e teorizações pós-modernas provocassem abalos nas compreensões de corpo, do gênero e da sexualidade, a perspectiva do fundacionalismo biológico, no qual ‘dados da biologia’ instalam-se como uma espécie fundamento para o social, permanecia fortemente arraigada nos modos de pensar e viver, nos modos de produção do conhecimento. Assume-se, nessa perspectiva, que haveria algumas ‘constantes da natureza’. Isso significaria “[...] colocar em questão a existência de um corpo *a priori*, quer dizer, um corpo que existiria *antes* ou *fora* da cultura”. (p. 6). No âmbito da sexualidade a ancoragem biológica

[...] costuma ser mais resistente do que em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum como se constituindo na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico. (LOURO, 2006, p. 7).

A autora destaca que a perspectiva pós-estruturalista, em especial as teorizações de Michel Foucault, contribuem para as pesquisas da área educação, porque possibilitam que se explore a sexualidade como dispositivo histórico, permitem pensar nas fissuras, nas instabilidades, nas potencialidades, multiplicidades e provisoriades dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Com isso,

⁶¹ In: 29ª Reunião Anual da ANPED. 15 a 18 de outubro de 2006. **Anais...** Caxambu/MG.

Novas questões vêm sendo colocadas a partir das experiências e das histórias dos grupos considerados ‘minoritários’; áreas e temáticas vistas, até alguns anos atrás, como pouco ‘dignas’ ocupam agora o espaço e o tempo da academia passam a ser objeto de centros universitários e núcleos de pesquisa. (p. 9).

No empreendimento da pesquisa com essas novas questões, há implicações com a problematização das dicotomias e com a efetivação das conexões na produção do conhecimento, de modo a se buscar superar “[...] o raciocínio do tipo *ou* isso *ou* aquilo e ensaiamos a produtividades de pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso *e* aquilo”. (LOURO, 2006, p. 12). As identidades sexuais e de gênero, nessas perspectivas, “[...] admitem e supõem deslizamentos e, dificilmente, podem se ‘encaixar’ com exclusividade num único registro”. (p. 12). Os campos do gênero, da sexualidade e do corpo são recorrentemente assaltados e tomados em meio e por meio dos jogos de poder. Jogos que instituem as referências de normalidade e de diferença. Por isso Louro (2006), ancorada em Michel Foucault, afirma que devemos ‘tomar as coisas pelo meio’ para pensarmos nos modos como funcionam as instâncias de poder e resistências.

Se de um lado, encontramos em Louro (1999; 2004; 2006 e 2012) as referências de incursão e circulação de trabalhos de estudiosos da matriz pós-estruturalista no Brasil, de outro, no dossiê “*Gênero, Sexualidade e educação: novas cartografias, velhos problemas*” organizado por Maria Rita de Assis César e Helena Altmann (2009) está apresentando um mapa sobre as reflexões brasileiras produzidas nesse campo, de modo que é possível afirmar que ao final da primeira década do século XXI, o campo dos estudos de gênero, sexualidade, e educação se encontrava expandido, maduro e consolidado no Brasil. Para sustentar essa afirmação, César e Altmann (2009) sinalizaram para o grande número de grupos de pesquisa registrados no Diretório de Pesquisa do CNPq, a quantidade significativa de dissertações e teses, artigos científicos, congressos, colóquios e seminários sobre o tema, além da consideração do Grupo de Trabalho (GT 23) – Gênero, sexualidade e Educação da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

Tal expansão já era sinalizada por Jane Felipe (2007)⁶² quando, em uma investigação do levantamento de pesquisas no campo da Educação sobre gênero e sexualidade, ela aponta para a ampliação, em vários campos disciplinares, das linhas de

⁶² FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-posições**, v. 18, n.2, mai./ago. 2007, p. 77-87.

pesquisas, grupos, ainda da participação desses grupos e investigadores na formulação de ações e programas articulados a políticas públicas, em nosso país, particularmente, nas áreas da Educação e Saúde, e, na criação de linhas de funcionamento a pesquisa, implementadas por alguns órgãos, nacionais e internacionais, de fomento à pesquisa.

Ultrapassados os primeiros dez anos do século XXI, são publicados vários dossiês que vão apresentando trabalhos, pesquisadores/as e consolidados/as e novos/as pesquisadores/as nos distintos campos de conhecimento. Alguns deles, apresentando em seus títulos as questões da população *trans*, como o dossiê “*Vivências Trans: desafios, dissidências e conformações*”⁶³, organizado por Berenice Bento e Larissa Pelúcio na revista Estudos Feministas (UFSC). Esse dossiê, embora não seja da área da educação, apresenta o que as organizadoras apontam como discussões que

[...] buscam fazer enfrentamentos a discursos fortemente instituídos que, historicamente, têm tratado travestis, transexuais e intersexo no marco da patologização ou de um reducionismo biológico no qual todo um léxico médico-fisicalista tem sido acionado para regular e normalizar corpos e subjetividades. (BENTO; PELÚCIO, 2012, p. 488).

Os trabalhos que compõem o dossiê são oriundos das áreas da Psicologia, da Antropologia, do Direito, da História e suas articulações com a Saúde Coletiva, Ciências Sociais, Saúde Pública e Assistência Social. Nele, encontra-se como autor Guilherme Almeida que discute ‘novos matizes na aquarela das masculinidades’.

Em 2016-2017 temos a publicação de quatro dossiês⁶⁴ em que pesquisadores/as debatem questões que explodem desde 2013, compondo a cena de um contexto político desafiador e de acirradas disputas/tensões que marcam as agendas dos direitos humanos, das noções de igualdade de gênero e da diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras, e na cena mundial. Tais questões estão replicando o discurso, como afirmam Cardoso e Ferrari (2016, p. 3⁶⁵), que se organiza “[...] em torno dos significados dos conceitos de gênero e sexualidades como *problema*”. Temos portanto, no tempo presente (2017), os Estudos de Gênero, Sexualidade e Educação como um campo científico profícuo com a manutenção viva do debate e o fomento de investigações,

⁶³ In: **Estudos Feministas**, v.20, n.2, Florianópolis, mai./ago. 2012.

⁶⁴ ‘*Diversidade na escola: gênero e sexualidade* (2015)’, ‘*Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidade para a educação em tempos de conservadorismos*’ (2016) ‘*Gênero, Sexualidades, Política e Educação*’ (2017) e ‘*Educação, Sexualidade e Gênero*’ (2017).

⁶⁵ Apresentação do dossiê “*Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidade para a educação em tempos de conservadorismos*” – Frederico Cardoso; Anderson Ferrari (Organizadores). In: **Revista Artemis**. Vol. XXII no 1; jul./dez. 2016.

sobre as relações de gênero e sexualidades, e, ao mesmo tempo, está em curso uma empreitada do conservadorismo religioso e político, pautas fundamentalistas e reacionárias e de movimentos ultraconservadores dentro e fora da academia que tomam os estudos de gênero, os movimentos feministas e LGBTI como alvo para seus ataques.

Nesse processo, destaca-se a retirada da questão de gênero dos Planos de Educação e documentos educacionais (PEREIRA; CARVALHO, 2016⁶⁶; GOMES, 2017⁶⁷) e o movimento *Escola Sem Partido* (AMORIN; SALEG, 2016⁶⁸; SILVA, 2017⁶⁹; SEPULVEDA; MATTOS, 2017⁷⁰) que tem conquistado espaço no Congresso Nacional e nas Câmaras Municipais Estaduais brasileiras, somado a “[...] propagada *ideologia de gênero*; expressão ganha força desde 2014, quando passou a circular nos debates que envolvia a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em todo o Brasil”. (CARDOSO; FERRARI, 2016, p. 1).

Tolomeotti e Carvalho (2016) afirmam que desde 2008 há inúmeras tentativas de interferência e anulação da inserção de políticas públicas para gênero e diversidade nos Planos e Documentos educacionais. Essas têm ganhado força desde o ano de 2013 com a construção de um dispositivo que denominaram ‘Ideologia de Gênero’, marcando a força da imposição da retirada da palavra gênero nos Planos de Educação e o deslocamento da categoria de gênero que “[...] tem sido (des)apropriada por esses discursos que, por efeitos e representações, transformam as sexualidades diferenciadas, as políticas públicas e educacionais contra violência de gênero e a favor da alteridade em ameaças à família e à constituição do Estado”. (p. 79).

Com isso há a reiteração dos argumentos em prol da família e da moral; do alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade-desejo-prática sexual; da imposição cisheteronormativa aos corpos como a possibilidades cultural inteligível de se viver a sexualidade.

A exclusão das palavras gênero e orientação sexual dos Planos de Educação potencializou uma situação de invisibilidade social, cultural, política e econômica, bem como um esvaziamento contundente das políticas contrárias às violências simbólicas, psíquicas e físicas a que

⁶⁶ “Um currículo degenerado: os Planos de Educação e a questão de gênero nos documentos educacionais”. In: **Revista Artemis**. Vol. XXII no 1; jul./dez. 2016, p. 73-84.

⁶⁷ “A questão de Gênero nos Planos Nacionais de Educação”. In: **Revista Café com Sociologia**, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 31-52.

⁶⁸ “O conservadorismo saiu do armário!: A luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola Sem Partido”. In: **Revista Artemis**. Vol. XXII no 1; jul./dez. 2016, p. 32-42.

⁶⁹ “Educação, Gênero e Sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa *Escola Sem Partido*”. In: **Revista Café com Sociologia**, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 158-172.

⁷⁰ Apresentação do dossiê “*Gênero, Sexualidades, Política e Educação*” – Denize Sepulveda; Amana Mattos (Organizadoras). In: **Revista Artes de Educar**, v.3, n.1, 2017.

estão submetidas/os as mulheres e os corpos diferenciados, ao menos, em termos de metas, objetivos e cumprimentos educacionais. (TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016, p. 82).

As autoras nos conduzem a pensar, que cabem aos corpos, sexualidades e gêneros silenciados “[...] subverter os afetos tradicionais e normativos, fraturar os regimes de Estado, presentes na construção de saberes escolares, e a possibilidade de um campo de resistências ainda impensável dentro das escolas”. (p. 83).

Vera Lucia Marques da Silva (2017)⁷¹ assinala que os projetos-leis que instituem o Programa ‘Escola sem Partido’⁷² defendem uma percepção da sexualidade subordinada a uma certa moralidade/normativa religiosa; valores familiares tem precedência sobre a educação formal; a preocupação com um suposto alto grau de contaminação político-ideológica nas escolas por parte dos/as professores e dos/as autores/as de livros didáticos; a evidencia da constituição de homens ou mulheres heterossexuais, de acordo com seu sexo biológico, excluindo as homossexualidades e as transexualidades como experiências legítimas; a neutralidade exigida pelo professor de Ciências⁷³; o medo social de que a informação sobre sexualidade possa ‘contaminar’ as crianças; preocupação com a incitação dos/as alunos/as no engajamento político por meio de manifestações; a criação de um canal de denúncias anônimas de práticas que desrespeitem as convicções religiosas, morais e políticas herdadas da família; as discussões que se relacionam às diversidades de gênero e sexual tornam se na escola proibitivas; a defesa de liberdade de expressão dos pais e alunos/as, negada claramente aos/as professores/as. (SILVA, 2017).

A imersão nos trabalhos publicados e nos dossiês visibilizou algumas pistas como as indicadas a seguir:

- a) a reflexão e problematização das vidas das pessoas *trans* na escola emergem de estudos realizados em áreas como a Antropologia e a

⁷¹ In: **Revista Café com Sociologia**. Educação, Gênero e Sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa *Escola Sem Partido*, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 158-172.

⁷² O Programa *Escola sem Partido* é coordenado pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib e delineado pelos seguintes projetos: PL 7180 e 7181, ambos de 2014, de autoria do deputado Erivelton Santana do Partido Ecológico Nacional (PEN), representante da Bahia, e PL 867 de 2015 de autoria do deputado Izalci do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito pelo Distrito Federal. Além destes, inclui-se também o projeto de lei 193 de 2016 do senador Magno Malta do Partido da República (PR), representante do Espírito Santo. Vale ressaltar que os projetos 7181/14 e 867/15 tramitam apensados ao PL 7180/14. (SILVA, 2017, p. 164).

⁷³ O conteúdo exigido passa pela defesa de um “[...] ensino da diferença sexual entre homens e mulheres, bem como de suas funções reprodutivas, de forma que pareça que “naturalmente” homens e mulheres se complementem, o que reforça as crenças de uma única sexualidade possível – a heterossexual”. (p. 166).

Psicologia e a escola é apontada como espaço de acontecimentos na vida destas pessoas;

b) o silenciamento da área de educação sobre as experiências de pessoas *trans* e educação escolar está marcado até o final do século XX, havendo, a partir da primeira metade da década do século XXI, a quebra do silêncio com o aparecimento de estudos envolvendo estas pessoas;

c) as linhas que enredam os espaços escolares centradas na heterossexualidade e rigorosamente reguladas pelas normas de gênero, compõem o traçado das pesquisas;

d) a autorização da circulação, na escola, das normas de gênero binárias, marcadas pela heterossexualidade, é regulada pelo alinhamento de gênero, sexo e sexualidade assentado no império do biológico que genitaliza as relações escolares e sanciona a legitimidade de tais normas;

e) as pesquisas permitem traçar o jogo de disputas que fortalecem mecanismos de controle de corpos, gêneros, sexualidades e potencializa negociações/contradiscursos das diferenças e pensamentos sobre a existência de si e a produção do outro;

f) o campo político, social e religioso disputam a Escola como lugar de demarcação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades permitidas e admitidas, ela é, assim, lugar de consolidação de projetos de Sociedade e de modos particulares de pensamento.

Mas o que é possível encontrar, nos dossiês mapeados, sobre as experiências de pessoas *trans* nas escolas brasileiras?

4.2.2 As experiências de pessoas trans nas escolas brasileiras nos dossiês mapeados

O conjunto de textos, elencados no **Apêndice V**, me colocaram em contato com cenas das vivências de pessoas *trans* em diferentes espaços educativos. Nos textos encontro-me com situações que narram às pessoas *trans* vivendo em situações em que elas são ditas como desviantes, indizíveis, marginais e sob vigilâncias constantes nos espaços educativos. No entanto, nestas condições colocadas às pessoas não são aceitas sem resistências. Os escapes, enfrentamentos e resistências acontecem. Nas frestas das normas essas pessoas estão habitando e resistindo e proporcionando arranjos outros de sexualidades e gêneros, produzindo tensões cotidianas nas escolas. (POCAHY;

DORNELLES, 2010⁷⁴; PERES, 2010⁷⁵; RIBEIRO; SILVA, 2010⁷⁶; CAETANO; GARCIA, 2010⁷⁷; BENTO, 2011).

Desse modo os espaços educativos foram tomados como uma contínua engenharia social/tecnológica atravessada por dispositivos de controle e assujeitamento, numa relação de saber-poder, verdades e governo dos corpos. O sexo como ‘ideal regulatório’, o dispositivo da sexualidade e o regime discursivo da biopolítica se ocupam dos jogos de poder que hierarquizam e determinam epistemologias normativas em relação ao gênero e à sexualidade, num permanente fazer corpos-sexuados e gêneros que tenham na heterossexualidade a única possibilidade humana inteligível de viver a sexualidade. (CÉSAR, 2009⁷⁸; FERRARI, 2009⁷⁹; RIBEIRO; SILVA, 2010; CAETANO; GARCIA, 2010; POCAHY; DORNELLES, 2010; PERES, 2010; BENTO, 2011; BORBA; LIMA, 2014⁸⁰; PINHEIRO, 2017⁸¹; SILVA; MAIO, 2017⁸²).

Nessa perspectiva, o trabalho de Peres (2010) mostra um reforço da ambivalência sexo-gênero e da restrição do sexo, da sexualidade e gênero a uma leitura anatômica e biológica. (PERES, 2010). As experiências de pessoas *trans* que escapam ou se fazem fora da amarração desse processo de produção de inteligibilidade são construídas como identidades abjetas e anormais. (BENTO, 2011; RIBEIRO; SILVA,

⁷⁴ “*Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção*”. In: **Instrumento** – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v.12, n.2, jul./dez, 2010, p. 125-135.

⁷⁵ “*Travestis, escolas e processos de subjetivação*”. In: **Instrumento** – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v.12, n.2, jul./dez, 2010, p. 57-65.

⁷⁶ “*Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(e)ducação*”. In: **Instrumento** – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v.12, n.2, jul./dez, 2010, p. 147-154.

⁷⁷ “*Corpo polissêmico: a trajetória e os atos de currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero*”. In: **Instrumento** – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v.12, n.2, jul./dez, 2010, p. 113-123. Esse texto é oriundo da tese de Doutorado do autor e orientado pela co-autora. Ver. CAETANO, Márcio Rodrigo. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

⁷⁸ *Gênero, sexualidade e educação: notas para uma ‘Epistemologia’*. In: **Educar**, Curitiba: Editora UFRP, n. 35, 2009, p. 37-51.

⁷⁹ “*Ma vie en Rose*”: gênero e sexualidades por enquadramentos e resistências. In: **Revista Educação em Foco**, v.14, n. 1, 2009, p. 117-141.

⁸⁰ “*Por uma educação rizomática: sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades*”. In: **Periódicus** – Revista de Estudos Indisciplinares em gêneros e sexualidades. Salvador: UFBA, 2ª edição, nov./2014. abr./2015, p. 1-14.

⁸¹ “*O conjunto das exclusões: intersecções entre vivência(s) trans* e ambiente escolar na cidade de Natal/RN*”. In: **Revista Café com Sociologia**, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 124-137. (Trans*). O autor destaca que utilizou termo ‘trans’, referindo-se às categorias de gênero, para identificar prioritariamente travestis e transexuais, que constituiu o foco analítico de suas discussões. Embora ele reconhece que “[...] as experiências trans compreendam uma gama de outras identidades de gênero – crosdressers, drag queens, drag King, transgêneros’ (p. 125).

⁸² “*Sobre vulnerabilidade escolar de estudantes trans*”. In: **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande/RS, v.5, n.1, jan./jun. 2017, p. 24-31.

2010; POCAHY; DORNELLES, 2010). Produções destacam que essas experiências passam a ser excludentes da categoria de “humano” sendo confinadas, diagnosticadas aos compêndios médicos como um transtorno e uma patologia social, e, pensadas pedagogicamente a partir de uma abordagem estritamente biológica. (BENTO, 2011; PINHEIRO, 2017; SANTOS, 2015⁸³).

Me deparei com os trabalhos de Santana; Polizel; Maio (2016)⁸⁴ e Silva; Costa (2017)⁸⁵ que colocavam em discussão a transexualidade e o ensino de Biologia. O primeiro dialogou com as representações de professores/as de Ciências e Biologia sobre a temática transexualidade. Foi evidenciada uma compreensão das pessoas *trans* como uma negação do processo natural da linearidade entre sexo-gênero-sexualidade, um desvio da conduta biológica. A transexualidade foi amarrada numa essência da Biologia dos corpos, entre morfologias e fisiologias, reduzindo o comportamento aos órgãos genitais. O segundo trabalho, também de dois biólogos, parte das problematizações do deslocamento da sexualidade e do gênero para além dos corpos orgânicos. A partir das produções de professores/as de Ciências Biológicas e umx alunx do ensino médio, os autores destacam que “[...] os saberes nas Ciências Biológicas foram seguindo um pensamento arborescente através de um eixo central e suas respectivas dicotomias. Uma árvore recheada de frutos chamados classificações e definições”. (SILVA; COSTA, 2017, p. 46).

No entanto, há trabalhos que apontam que a relação de poder-saber no campo educacional traz no seu próprio âmbito resistências e linhas de fuga como os de César, 2209; Ferrari, 2009; Ribeiro e Silva, 2010; Caetano; Garcia, 2010; Pocahy; Dornelles, 2010; Peres, 2010; Bento, 2011; Borba; Lima, 2014; Pinheiro, 2017; Silva; Maio, 2017; Silva; Costa, 2017. Eles indicam os vazamentos, as linhas de fuga, outras formas de produção na área de educação “[...] presentes nos planos de consistência e nos territórios existenciais”. (BORBA; LIMA, 2014, p. 9). Essas produções realizam uma crítica aos saberes, poderes e verdades que encenam um extremo controle dos corpos, destacando que esses escapam, resistem e transgridem as fronteiras.

⁸³ “*Sexualidade e Transexualidade: desafios na formação em pedagogia*”. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.16, jan./jun. 2015, p. 111-121.

⁸⁴ Ver: SANTANA, Naomi Neri.; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Os/as *trans* são vistos/as na escola? **Revista Àrtemis**, v. XXII, n.1. jul./dez. 2016, p. 6-16. ISSN: 1807-8214. Esse projeto desdobrou no Trabalho de Conclusão de Curso de Naomi em 2016, intitulado ‘*Transexualidades e formação de professoras/es: como são vistas/os as/os trans na escola?*’, sob orientação da professora Eliane Rose Maio. Naomi e Alexandre são biólogos.

⁸⁵ In: **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande/RS, v.5, n.1, jan./jun. 2017, p. 42-50.

As apostas têm sido nas potências *queer* (CÉSAR, 2009; POCAHY; DORNELLES, 2010; BORBA; LIMA, 2014) e numa educação rizomática (RIBEIRO; SILVA, 2010; BORBA; LIMA, 2014), em que as articulações entre gênero, sexualidade e educação possam liberar devires cujas linhas, múltiplas e errantes, inventam fugas e escapes, em constante combate com o sistema pontual normativo. A aposta seria:

[...] fazer ver que as estéticas da normalidade são produtos históricos de projetos biopolíticos de regulação do corpo coletivo e individual e, com isso, provocar uma dobra nisso que conhecemos por educação, a enviesando micropoliticamente e rasgando fissuras em suas bem comportadas práticas. O rizoma potencializaria uma abertura do olhar e das sensibilidades a outras estéticas que desafiam e desnaturalizam hierarquias classificatórias e relações de poder, o que permitiria imaginar outras possibilidades de existir. (BORBA; LIMA, 2014, p. 12).

Nesse contexto, encontrei investimentos em encenações de novas educações, sexualidades e des-gêneros (SILVA; SANTOS, 2017) com experiências de pessoas *trans* a partir de artefatos culturais (FERRARI, 2009), narrativas biográficas de professores/as (CAETANO; GARCIA, 2010), práticas de produção corporal como recurso didático-pedagógico (BORT-JÚNIOR, 2017⁸⁶) e do cinema (SILVA; SANTOS, 2017).

Nesse mergulho⁸⁷ e atento aos encontros fui sinalizando algumas pistas: a primeira delas foi ao trabalho ‘*Os/as trans são vistos/as na escola?*’ (SANTANA; POLIZEL; MAIO, 2016). A primeira autora dele é uma mulher *trans* que no ano de 2016 estava cursando Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Entrei em contato com Naomi para convidá-la a participar da pesquisa. O convite foi aceito.

Para as outras linhas de força que fui encontrando nessa produção ensaiei movimentos teóricos e metodológicos que foram constituindo relevos e consistências no território da pesquisa que propus, a saber: a) há um arranjo de linguagens dominantes que regula e normatiza as sexualidades, gêneros e corpos no espaço escolar; b) os ‘dados da Biologia’ perspectivados no fundacionalismo, no reducionismo e determinismo biológico e nas ‘constantes da natureza’ instalam um *a priori* para o

⁸⁶ “*Corpo e agência: temas para experiências didáticas*”. In: **Revista Café com Sociologia**, v.6, n.1, jan./abr. 2017, p. 188-200.

⁸⁷ Nesse percurso produzimos um texto. Ver: SANTOS, Sandro Prado.; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O Entrelaçamento entre Educação Escolar e Transexualidade em Dossiês de Periódicos Nacionais Brasileiros (1995-2017). **Intermeio** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande/MS, v.23, n.46, jul./dez. 2017, p. 39-61.

corpo, o gênero e a sexualidade com existência despartada da cultura; c) a consolidação dos Estudos de Gênero, dos Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria *Queer* em alianças com o pós-estruturalismo e a teorização foucaultiana no campo acadêmico construiu sinalizações e possibilidades de pensar em (re)arranjos nas linguagens dominantes sobre sexualidades, gêneros e corpos, bem como das possibilidades de produzir conhecimento e formas de estar no mundo, problematizando dicotomias e ensaiando conexões; d) articulações conceituais do pensamento da diferença, às temáticas corpo, gênero e sexualidade, elaborado pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psicanalista Félix Guattari; e) as implicações políticas e religiosas dos campos do gênero, da sexualidade e do corpo.

4.3 Banco CAPES e BDTD⁸⁸

Na caminhada, de feitura do campo cartográfico, busquei pelas publicações disponibilizadas *online* no banco de teses e dissertações da CAPES e da biblioteca Digital BDTD⁸⁹. Nela encontrei 299 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos científicos. Após a exclusão dos duplicados, cheguei a 66 trabalhos, que foram analisados de acordo com critérios de inclusão e exclusão, resultando em 32 trabalhos.

Ao acessar os bancos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD fiz uso dos mesmos termos de busca que indico a seguir com o número, entre parêntesis, do total de trabalhos encontrados respectivamente em cada banco: “transexual AND educação” (10 e 05); “transexuais AND educação” (38 e 26); “travesti AND educação” (22 e 33); “travestis AND educação” (53 e zero); “transgênero AND educação” (02 e zero); “transgêneros AND educação” (19 e zero); “transexualidades AND educação” (02 e 05); “transexual AND ensino de Biologia” (08 e zero); “transexuais AND ensino de Biologia” (16 e zero); “travesti AND ensino de Biologia” (03 e zero); “travestis AND ensino de Biologia” (16 e zero); “transgênero AND ensino de Biologia” (01 e zero); “transgêneros AND ensino de Biologia” (12 e zero); No total, nos dois bancos foram localizadas 279 dissertações e teses. Considerando o interesse temático da pesquisa – intercessão entre travestilidades, transexualidades e educação nos espaços escolares, do total excluí 29 trabalhos e em duplicatas 223, restando 27 teses e dissertações em que trabalhei no texto.

⁸⁸ O levantamento foi realizado até fevereiro de 2017.

⁸⁹ O modo de operar no caminhar nesses bancos de dados foi realizado tal como no estudo feito por Gustavo Antonio Raimondi, Danilo Borges Paulino e Flávia do Bonsucesso Teixeira, retratado no texto “*O que importa? As pesquisas Brasileiras no Campo da Saúde e as (In)visibilidades das Travestis e Transexuais*”. In: **Saúde e Transformação Social**, Florianópolis, v.7, n.3, 2016, p. 133-146.

No conjunto de 27 trabalhos, 16 se ocuparam com a discussão da transexualidade/travestilidade e educação escolar (**APÊNDICE VI**), o código dos trabalhos será apresentado como ‘C’ e 11 tangenciam tal discussão não a tomando como o foco central da investigação (**APÊNDICE VII**), apresentados pelo código ‘CT’.

Nosso segundo movimento com o rico material encontrado nos dois bancos de dados, por sugestão da Profa. Dra. Flávia Teixeira, após o exame de qualificação, foi o de localizar a posição dos/das colaboradores/as indicada pelas investigações. Nelas as pessoas *trans* foram posicionadas como: estudantes, memórias, professoras, ou a partir da percepção de outros agentes escolares. Contudo, as pesquisas e a nossa experiência mostravam que não era possível indicar um lugar fixo de aprendizagens e conhecimentos, portanto, de constituição das experiências. Esse movimento e diálogos acabaram por nos sinalizar para uma pista/decisão no desenho de constituição de quem seriam os/as colaboradores/as da nossa tese. A pista/decisão consistiu em levarmos em consideração o imbricamento entre as posições ocupadas pelas pessoas *trans* em seus processos de experimentações. Elas circulam em vários espaços educativos, para além da escola. Essa pista me levou a pesquisas que se debruçam sobre outros espaços que não os escolares, como o espaço da Educação Social⁹⁰, e, nelas localizo pessoas *trans* na posição de educadoras sociais.

Outro aspecto que destaco da leitura dos trabalhos são os enfoques por elas trabalhados. Há pesquisas que visibilizam os contornos rígidos/duros dos currículos e das instituições escolares carregado de saberes e poderes, metanarrativas constituídas como discursos únicos e verdadeiros, tal como o essencialismo e a heteronormatividade em torno do gênero e da sexualidade, como as de Bohn, 2009; Santos, 2010; Andrade, 2012; Sales, 2012; Reidel, 2013; Silva, 2014; Santos, 2014; Franco, 2014; Silva, 2015; Morais, 2016; Acosta, 2016, e outras que evidenciam os contornos da operação e funcionamento do dispositivo da sexualidade e o dispositivo da transexualidade, como as de Santos, 2010; Santos, 2014 e Silva, 2015.

Localizei pesquisas que discutem como as experiências de pessoas *trans* são tomadas como uma questão encerrada e classificada no discurso médico-psicobiológico, bem como uma vivência traumática, articulada com dor, sofrimento e reivindicação do reconhecimento do gênero, constituindo um complicador da permanência na escola, num mapa estático. São investigações que assumem os estudos

⁹⁰ Encontramos a denominação ‘Educadoras Sociais’ nas investigações **C07** e **C12**.

queer como potencialidades de rupturas e deslocamentos em relação aos mecanismos de controle e normatizações nos/dos espaços escolares (BOHN, 2009; SANTOS, 2010; SALES, 2012; REIDEL, 2013; SANTOS, 2014; SILVA, 2014; FRANCO, 2014; SILVA, 2015; MORAES, 2016; ACOSTA, 2016), bem como potências de desestabilização da hierarquia dos saberes hegemônicos e abertura de perspectivas que possibilitam outros olhares para as experiências de pessoas *trans*. (SILVA, 2014). Tais pesquisas vêm se debruçando no mapeamento, algumas assumidamente na perspectiva cartográfica (SANTOS, 2010; SILVA, 2014), das possibilidades, resistências, negociações e linhas de fuga em relação à ordem imposta pelo controle. Elas apostam que nas aproximações entre escola e a multiplicidade das experiências de pessoas *trans* há uma produção de deslocamentos nas formas de pensar as sexualidades, os corpos e os gêneros.

No contexto de possibilidades, resistências, negociações e linhas de fuga que mobilizem outros modos de uma educação para/com/pelas diferenças, encontrei, pesquisas que: se debruçam sobre as narrativas curriculares escolares de pessoas *trans* (BOHN, 2009; SANTOS, 2010; MONTREOZOL, 2011; ANDRADE, 2012; SALES, 2012; SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2014; ACOSTA, 2016); discutem as fissuras no discurso único de uma escola-excludente de pessoas *trans*⁹¹, furando a lógica que aponta repetidamente que é a própria escola quem exclui as pessoas *trans* de seu espaço (BOHN, 2009; SANTOS, 2010; MONTREOZOL, 2011; ANDRADE, 2011; SANTOS, 2014; REIDEL, 2013; FRANCO, 2014; OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2015; MORAES, 2016; ACOSTA, 2016); problematizam as (des)organizações das certezas, da fixidez e da estabilidade do corpo construído pelo viés biomédico (SILVA, 2014; FRANCO, 2014); narrativas de outros agentes sobre as experiências de pessoas *trans* (ANDRADE, 2012; SANTOS, 2014; SILVA, 2015; MORAES, 2016;); a emergência de professoras *trans* no campo de atuação profissional da educação escolar⁹² (BOHN, 2009⁹³;

⁹¹ A pesquisa ‘Educação e travestilidades, no foco: trajetórias escolares das travestis em situação de ‘pista’ na cidade de Macapá’ de Elioneide Cardoso Cruz (2016) apresenta e corrobora a hipótese: “O cotidiano das escolas é hostil à permanência das travestis, o que vem causando suas expulsões desses ambientes e não são percebidas por elas, ações sistemáticas de combate a todas as expressões de violência”.

⁹² Um fenômeno que consolidou sua visibilidade a partir da primeira década do século XXI a partir de 2011, em Belo Horizonte, com a realização do I Encontro Nacional da Rede Trans Educ (rede nacional de professores/as *trans* do Brasil). (FRANCO, 2014). Marina Reidel (2013), em sua investigação de mestrado, descreveu as suas primeiras ideias, articulações e tessituras dessa rede com apoio da UFMG através do NUH (Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT), organizado pelo professor Marco Aurélio Maximus Prado e da UFRGS/GEERGE (Grupo de Estudos sobre Educação e Relações de Gênero) na pessoa do professor Fernando Seffner em maio de 2012.

SANTOS, 2014; REIDEL, 2013; FRANCO, 2014); a emergência de educadoras sociais *trans*⁹⁴ (MARTINS, 2016; BRAVIN, 2016); a trajetória escolar e social de um sujeito que se instutula travesti-práticas, estratégias e expectativas (OLIVEIRA, 2014); produzidas por pessoas *trans* (ANDRADE, 2012⁹⁵; SALES, 2012⁹⁶; REIDEL, 2013⁹⁷).

Do ponto de vista da abordagem teórico-epistemológica a grande maioria das pesquisas fez uso da perspectiva pós-estruturalista, tendo como grandes referentes o filósofo francês Michel Foucault e a filósofa estadunidense, Judith Butler. Contudo, no conjunto do mapeamento, encontrei duas pesquisas que se afastaram dessa abordagem e autor/a: A primeira foi a de Jefferson Renato Montreozol (2011), intitulada: ‘*Sobre a educação aquendada: uma análise da relação entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal*’ que faz uso dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica de orientação Materialista histórico-dialética. O entendimento da sexualidade é tomado a partir da base biológica como representante da materialidade com o momento histórico como elemento contingencial. A segunda é a de Carina Dantas de Oliveira (2014) intitulada ‘*Travestilidades e Juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar*’ que se apropria da Teoria Sociológica do sociólogo francês Pierre Bourdieu, identificando habitus primário, o capital cultural, social e econômico que asseguram a travesti ter longevidade escolar.

⁹³ Nessa investigação (BOHM, 2009) a autora apontou pista para posteriores pesquisas sobre as questões que envolvem a docência travesti e transexual. A partir desse momento encontro o surgimento das pesquisas, sobretudo na área de Educação, que se ocupam com essa temática: FRANCO (2009; 2014); CAETANO (2011); TORRES (2012 – área de Psicologia); REIDEL (2013); TORRES; PRADO (2014); MARTINS (2016); BRAVIN (2016). Além disso, encontramos as pesquisas de Luma Nogueira de Andrade (2012); Adriana Barbosa Sales (2012) e Marina Reidel (2013) que apresentam uma identidade política *trans* e investigaram articulações das experiências aluna-professora travesti.

⁹⁴ Essa perspectiva questiona a afirmação de que “[...] a população *trans* aceita viver a exclusão passivamente e que somente a escola formal é capaz de produzir educação”. (BRAVIN, 2016, p. 22). O estudo aposta na visibilidade das “[...] múltiplas propostas de educação social que são produzidas longe dos espaços formais de educação e que contribuem para mobilização, politização e busca da cidadania de uma população que, em muitas situações, é invisibilizada pelo estado”. (BRAVIN, 2016, p. 37).

⁹⁵ Segundo a autora ela vivenciou e vivencia em sua história de vida o estar travesti como aluna e professora da Educação Básica e Ensino Superior. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará, uma de suas atuações na Educação Básica foi como professora de Biologia. Desde 2013 é professora Adjunta DE da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, atuando no Mestrado e na graduação.

⁹⁶ Militante e professora travesti, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso. No sistema de banco de teses e dissertações da CAPES este trabalho encontra-se nominado com o nome civil da autora. No entanto, ao abrirmos o arquivo da dissertação encontramos indicação do nome social seguido do nome civil entre parênteses na capa e contra capa. Na ficha de catalogação do trabalho aparece à indicação: ‘Sales, Adriana (Nome social)’.

⁹⁷ Militante e professora transexual do estado do Rio Grande do Sul, licenciada em Educação Artística-Artes Visuais. Destaco que durante a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, essa dissertação foi encontrada com o registro do nome civil da pesquisadora. Ao abrir a dissertação, o nome que consta nas capas é o nome social – Marina Reidel.

As dissertações e teses que tangenciam a discussão das experiências *trans* nas escolas brasileiras, não a tomando como o foco central da investigação (**APÊNDICE VII**) também se ocuparam com as formulações foucaultianas (TORRES, 2009; PAMPLONA, 2012; COELHO, 2014) e elaborações dos estudos *Queer* (JOCA, 2008; ALMEIDA, 2009; BRAGA, 2012; LONGARAY, 2014; ELIAN, 2014; DUARTE, 2015; SILVA, 2015). Esse conjunto de pesquisas tece considerações de que nas práticas e nas produções culturais há negociações e disputas de controle e de resistências com as pessoas LGBT's, ou seja, “[...] implantar normas não impede a produção do novo, de algo que escapa aos ordenamentos, que modifica os cenários inserindo neles elementos desestabilizadores e produzindo diferença [...]”. (BRAGA, 2012, p. 88).

Essas pesquisas assinalam para elementos heterogêneos presentes em movimentos que ora fabricam corpos docilizados e assujeitados e ora fazem funcionar uma espécie de fuga ao suposto aprisionamento ou assujeitamento das diferenças das pessoas LGBT's. Esses movimentos descritos nas trajetórias escolares das pessoas *trans* (BRAGA, 2012; LONGARAY, 2014; ELIAN, 2014; DUARTE, 2015; SILVA, 2016); na emergência de professoras *trans* (ALMEIDA, 2009); na produção científica de pessoas *trans* (SILVA, 2015⁹⁸); em materiais educacionais audiovisuais (PAMPLONA, 2012) e nas narrativas de outros agentes sobre as experiências de pessoas *trans* (JOCA, 2008; TORRES, 2009; PAMPLONA, 2012; COELHO, 2014; SILVA, 2015; SILVA, 2016).

O que foi possível enunciar e dizer a partir do encontro com as pesquisas? Quais pistas foram sendo sinalizadas para pensar o movimento da tese? Quais pistas teóricas, perspectivas metodológicas e de análises foram possíveis delinear? As pesquisas apontam que o espaço escolar é atravessado e constituído por normas e regulações das práticas sexuais e de gênero. O enredamento incessante de elementos heterogêneos (tecnologias de controle e disciplinamento dos corpos) constitui uma rede de poder-saber que é acionado na construção desse plano que inventa e captura as experiências. Em meio aos processos de enredamento e de disputas, de elementos heterogêneos, encontrei a produção discursiva biológica que prolifera na tentativa de capturar e reduzir:

[...] as possibilidades das relações humanas ao limitá-las a duas materialidades opostas pré-determinadas, homens e mulheres, a partir

⁹⁸ Esse é o nome de registro. Seu nome social é Gabriela da Silva - Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na EJA (Educação de Jovens e Adultos) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa, Literatura.

da morfologia corporal, produzindo lugares de sujeito no mundo a partir desse essencialismo binário. Na linearidade desse discurso, somos inscritos com um sexo macho/fêmea, geneticamente verificável, que é origem de um gênero masculino/feminino entendido como representação social e fiel da suposta natureza dual do sexo. (SILVA, 2014, p. 26).

Com as pesquisas, que se ocuparam com das discussões das experiências de pessoas *trans* no espaço escolar foi possível pensar no contorno, no encadeamento e nas estratégias de saber e de poder, no dispositivo da sexualidade e no dispositivo da transexualidade e em seus elementos heterogêneos. Estes dispositivos ora fortalecem algumas normatizações com contornos rígidos e estáticos, ora fissuram e resistem à ordem normativa, construindo linhas de fuga e a intensificação das possibilidades de escape. Nesse movimento as experiências *trans* ora são estatizadas com os discursos científicos (médicos, *psi* e biológicos), moralistas, políticos e religiosos, inventando-as e capturando-as no campo da patologização, perversão e pecado; ora criam possibilidades de escapes do aprisionamento e do assujeitamento.

As pesquisas sinalizam que com as experiências *trans* é possível produzir “[...] deslizamentos nos processos de produção da verdade, ao ponto de criar um discurso proliferador de sentidos que se apresente como potência para o rompimento da noção realista, denunciando a arbitrariedade dos universais sobre o corpo”. (SILVA, 2014, p. 70). No entanto, “[...] nem sempre esse corpo cria linhas de fuga, por vezes ele inclusive reforça segmentariedades duras como padrões de beleza e condutas estereotipadas [...]”, bem como o endurecimento de outras normatizações. “E isso faz parte do jogo”. (p. 88). Essa pista alarga a maneira de pensar as vivências *trans* que ora endurecem ora fissuram o dispositivo da transexualidade. Desse modo, a utilização do termo ‘*transexperiências*’ e/ou ‘*experiências de pessoas trans*’ ao longo dessa tese está alinhada à compreensão de um conjunto de experiências múltiplas e de autopercepções na performance de gênero das pessoas *trans*, ou seja, são vivências menos exatas e mais múltiplas “[...] transitam entre os gêneros estabelecidos socialmente e também sobre outras identidades que não estão presas ao binarismo, ou seja, à fixidez entre masculino/feminino”. (SILVA, 2015, p. 15).

Os/as pesquisadores/as apontam que para problematizarem e desestabilizarem as redes de poder-saber e potencializar a intensificação das possibilidades de escape, para realizar um movimento de pesquisa que evidencia as regularidades e as capturas das

experiências *trans*, bem como as resistências, fissuras e insurgências de modos outros de existência, uma opção é caminhar com a perspectiva cartográfica.

Outro ponto que destaco é que foi bastante recorrente nas pesquisas elencadas, nessa investigação, a referência de memórias das pessoas *trans* no espaço escolar, ainda que elas não tivessem iniciado os processos de fabricação dos corpos e da identidade *trans*, processos ocorridos ‘mais tardiamente’ e não no período de escolarização. Na qualificação da tese essa demarcação foi mencionada para pensar na escolha dos/as colaboradores/as da pesquisa: *Eles/as passaram pela experiência da escola, mas passaram como? Em que momento transicional? Viveu isso na escola? Não foi na escola? Ele/elas podem contar de uma marca que não tiveram?*⁹⁹ No entanto, durante a participação em eventos, encontramos os contradiscursos: *Para se autoidentificar como trans preciso transicionar? A transição do corpo precisa ser a marca da minha autoidentificação?*¹⁰⁰; *É preciso mudar de corpo para mudar de gênero? É necessário?*¹⁰¹ Com isso, abandono a ideia de eleger, para a composição do campo da pesquisa, apenas pessoas *trans* que já tivessem iniciado o processo de transição em idade escolar. O caminho da pesquisa foi me levando para pessoas que se autoidentificam como pessoas *trans* com vivências múltiplas e menos exatas.

Continuando a busca de investigações recorro a uma pista que foi apontada no dossiê: *‘Gênero, Sexualidade e educação: novas cartografias, velhos problemas’* organizado por Maria Rita de Assis César e Helena Altmann (2009). Esse marcou o Grupo de Trabalho (GT 23) – Gênero, sexualidade e Educação da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, criado em 2004, como um *locus* privilegiado de diálogos entre os/as principais pesquisadores/as que discutem gênero e sexualidade e educação neste campo no Brasil.

4.4 GT 23 das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED)

⁹⁹ Notas de diário de campo.

¹⁰⁰ Questionamentos de alunx, de Ciências Biológicas da UFSC/Florianópolis que se autoidentifica como *trans* não binária, durante uma sessão de Rodas de Conversas, sob minha mediação no eixo temático ‘Corpo, Gênero e Sexualidade’ no IV Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 4. De 24 a 26 de Agosto de 2017. Universidade Federal de Uberlândia. (Notas de diário de campo).

¹⁰¹ Problematização lançada pela Psicanalista, poeta, escritora e pensadora Leticia Lanz durante a Mesa Redonda ‘[Trans] Gênero e Política: Diversidade e Re-existências’ no 13º Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero 11 – Transformações, conexões, deslocamentos. De 30/07 a 04/08 de 2017. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Florianópolis. (Notas de diário de campo).

Ao enveredar pelas publicações do Grupo de Trabalho (GT 23) – Gênero, sexualidade e Educação da ANPED (APÊNDICE VIII), utilizei os mesmos critérios e termos de busca que acessei as bases de dados da CAPES e BDTD. O mapeamento foi realizado a partir dos trabalhos (apresentação oral e pôster), dentre eles os trabalhos excedentes – não apresentados, mas aprovados e publicados nos anais da ANPED¹⁰².

O trabalho ‘*Quatro intervenções para uma Pedagogia Queer*’ de Maria Rita de Assis César (2008) tomou quatro pessoas transexuais e travesti como enredo de narrativas curriculares, pois “[...] subvertem as expectativas em relação ao sistema sexo/gênero e podem abrir um diálogo para um currículo ou uma pedagogia Queer”. (p. 1). O que podemos aprender com essas pessoas? As intervenções de um ‘homem grávido’¹⁰³, de um garoto *trans*¹⁰⁴, de uma mulher *trans*¹⁰⁵ e uma travesti¹⁰⁶ implica em subversões do gênero, do desejo, da família nuclear, das formas de maternidade e paternidade, sendo terroristas da norma heterossexual. A autora colocou essas intervenções como possibilidade de tencionar fronteiras a partir dos estudos *queer*, assinalando como um *corpus* teórico fundamental sobre a educação e que a partir desses/as personagens somos deslocados e violentados a pensar:

[...] o sexo, corpo e o próprio gênero são construções culturais, lingüísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, e sobretudo determinadas pelos limites do pensamento ocidental moderno, que para Foucault tem a sua data de nascimento no final do século XVIII. (CÉSAR, 2008, p. 11).

O texto ‘*Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência da Rede Trans Educ Brasil*’ de Marco Antonio Torres (2013) apresenta a análise da emergência

¹⁰² Nas buscas utilizo três trabalhos que se debruçaram na construção de um panorama da produção sobre Gênero e Sexualidade nas reuniões do GT 23 da ANPED. Ver. RIBEIRO, Cláudia Maria.; XAVIER-FILHA, Constantina. Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23. In: 36ª Reunião Anual da ANPED. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. **Anais...** Goiânia/GO. GONINI, Fatima Aparecida Coelho. **A produção em sexualidade, gênero e Educação sexual na ANPED: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica.** 2014. 223f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2014. FERREIRA, Márcia Ondina Vieira.; SANTOS, Luciano Pereira dos. Diversidade sexual e docência na produção do Grupo de Trabalho 23 da ANPEd (2004/2011). **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, v.19, n.3, p. 195-204, set./dez, 2014.

¹⁰³ Thomas Beatie realizou um processo de transegenerificação ao submeter-se a um tratamento hormonal, a retirada cirúrgica dos seios e sem a cirurgia de transformação genital. Optou por não retirar os seus órgãos reprodutores por alimentar o desejo de ter filhos. Afirmou o desejo de maternidade/paternidade e que carregar o bebê no ventre, não depende do gênero, ou que este não é um desejo específico feminino.

¹⁰⁴ Um filme da história real do destino violento de Brandon. Um garoto aprisionado e infeliz num corpo feminino.

¹⁰⁵ A personagem Bree do filme ‘*Transamérica*’.

¹⁰⁶ A personagem Agrado do filme de Almodóver ‘*Tudo sobre minha mãe*’.

da identidade coletiva de professoras travestis e transexuais que articula significados não disponibilizados na prostituição e nos diagnósticos do gênero.

O trabalho reitera o reforço da presença dos dispositivos da heteronormatividade na escola, nos currículos e informa que algumas de suas entrevistadas afirmaram que iniciaram o processo de transformação após a formação escolar e a estabilização no emprego. As professoras experimentam possibilidades de romper o monopólio afetivo da escola (a eficiência no domínio do conteúdo escolar; aceitação entre alunos/as e familiares, embora com resistências de alguns colegas), ainda que fizessem concessões à heteronormatividade (adequação à performatividade do feminino; a invisibilidade de seu processo de transformação; são guiadas pelo modelo de mulher definido a partir das normas de gênero). Torres (2013) assinala que a emergência da Rede Trans Educ Brasil possibilitou a inserção de outras discussões também pertinentes as travestis e as/aos transexuais, num instrumento de visibilidade para a quebra do monopólio escolar que privam transexuais acesso à escola a esta população.

Jamil Cabral Sierra (2013) em '*Gilda e a vida queerizada*' escancara, por meio da figura da travesti Gilda¹⁰⁷, outras possibilidades de viver o corpo, fazendo da existência ruptura, denúncia, recusa, escândalo e contestação. Gilda, narra Sierra (2013), promovia “[...] um estado constante de tensão, de questionamento, colocando em xeque a heteronormatividade, bem como os limites que impõem ao corpo a legibilidade do binarismo dos gêneros” (p. 2), bem como criava “[...] por meio do corpo vivo e de suas deformações, excreções, abjeções novas silhuetas ético-estético-políticas, novas chances de viver a vida, novas formas disso a que chamo de vivibilidade, de vida vivível”. (p. 2). Essa vida é referida por Sierra como “[...] uma certa atitude capaz de promover uma torção, um desajuste, uma incisão frente aos mecanismos de captura e controle das subjetividades LGBT”. (p. 7).

No GT foram apresentados trabalhos resultantes de teses e dissertações que localizei nos bancos de dados já referidos, entre eles estão Almeida (2009, 2012, 2013 e 2015), Braga (2010 e 2011) e Santos (2013 e 2015).

Os trabalhos apresentados no GT 23 no campo das vidas na fronteira, especialmente para as pessoas *trans*, enfatizam um ‘desfazer’ do gênero e apostam nas experiências *trans* como capaz de promover torções, desajustes, denúncias, recusas,

¹⁰⁷ Gilda era uma travesti que viveu nas ruas curitibanas entre 1970 e 1980. Distribuía beijos e gracejos às transeuntes que, desavisadas, lhe negavam um dinheiro para a cachaça. Era a reposta de Gilda à recusa e à aversão de quem a maltratava, a ignorava, a violentava: um beijo. (SIERRA, 2013, p. 1).

tensionamentos frente aos mecanismos de captura e controle. Uma aposta em outros escambos entre os corpos. No entanto, Ribeiro e Xavier-Filha (2013) mencionam que:

Essas discussões ainda são incipientes nos trabalhos do GT, mas acenam para reflexões e problematizações vindouras; dentre elas, a de pensarmos se o conceito de gênero não traz à discussão a desconstrução do binarismo do masculino e feminino de forma relacional. Entre outras questões: Como repensar conceitualmente gênero? Resignificá-lo? Construí-lo e desconstruí-lo em nossos estudos? (p. 19).

Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017) faz uso do termo trans* (com asterisco ao final), a partir de uma proposta do movimento social transfeminismo que se propõe pós-identitário, para assinalar a multiplicidade de experiências e corpos trans* e como um questionamento ao binômio travesti-transsexual. A investigação parte da problematização de uma narrativa que produz um mapa estático da docência trans* com fronteiras fixas e bem traçadas. Com isso investiga “[...] as condições de possibilidades para que a narrativa comum de que para ser professora da Educação Básica, a professora trans* deve se assumir como transexual, pois a travesti destina-se somente a prostituição, as ruas, as pistas e o escândalo”. (p. 1). Por meio da cartografia, a autora mapeia possibilidades de sobrepor ao mapa estático da narrativa comum, deslocando o pensamento a respeito das atitudes docentes trans*.

Nessa edição do GT - 23 (2017) apresentei o trabalho “*Transexperiências: Ressonâncias para o Ensino de Biologia na escola*”¹⁰⁸ com as reflexões iniciais dessa pesquisa de doutorado. Nesse evento, ao comentar sobre minha pesquisa com uma professora bióloga da Universidade Federal da Bahia, Denise Guerra, que me indicou a leitura da obra ‘*Biologia e gênero na escola: um diálogo ainda marcado por reducionismo, determinismo e sexismo*’¹⁰⁹ do professor, também biólogo, Francisco Leal de Andrade.

Nas incursões com as produções apresentadas, mapeei que os processos de enredamento e de disputas de elementos na tentativa de captura, cerceamento e redução das experiências dos corpos, gêneros e sexualidades, no espaço escolar, encontram um forte assento no discurso da Biologia. A narrativa biologizante que cerca as experiências encontra-se, também, no Ensino de Biologia. No entanto, foi nas produções do GT 23

¹⁰⁸ In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. UFMA. São Luís/Maranhão. 01 a 05 de Out. 2017, p. 1-5. **Anais...** ISSN: 2447-2808.

¹⁰⁹ Ver: ANDRADE, Francisco Leal de. **Biologia e gênero na escola: um diálogo ainda marcado por reducionismo, determinismo e sexismo**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

que consegui encontrar pistas de discussões com Corpo, Gênero e Sexualidade articuladas/dialogadas com o Ensino de Ciências e Biologia, sobretudo, as construções das noções de corpo nessas disciplinas que têm sido realizadas pela orientadora dessa tese.

Foram três trabalhos, a saber: ‘*Das noções de corpo no Ensino de Biologia aos dizeres sobre a sexualidade*’¹¹⁰; ‘*Tecendo percursos para pensar o corpo*’¹¹¹ e ‘*Corpo e Sexualidade no Ensino de Ciências: experiências de sala de aula*’¹¹². Esses se constituíram dos desdobramentos de sua tese¹¹³ que se propôs discutir (cartografar) os abalos (*devir* outro corpo) provocados pelas noções de corpo vinculadas à disciplina Biologia e a maneira que professores/as, alunos/as, propostas curriculares e livro didático do Ensino Médio, abordavam o tema “corpo humano”. O seu interesse foi pela invenção do corpo biológico nos espaços de interrelações de seu acontecimento.

As discussões sobre os trabalhos mencionados no parágrafo anterior foram marcadas no trabalho sobre as ‘*Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23*’¹¹⁴ realizado pelas pesquisadoras Cláudia Maria Ribeiro e Constantina Xavier Filha. Elas destacaram que nesse trajeto de produção do GT 23 “[...] as discussões sobre as aulas de Biologia e de entendimento de como o corpo é priorizado nessa área de conhecimento” (2013, p. 15) se destacam como práticas e vivências na docência.

Esses primeiros atravessamentos entre sexualidades, gêneros e corpos com o Ensino de Biologia fizeram atualizar minhas participações nos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENE BIO’s) e Regionais de Ensino de Biologia (ERE BIO’s), e, com isso outros encontros com as produções nesse campo foram acionados.

No III ENE BIO ‘*Temas polêmicos e o Ensino de Biologia*’, realizado em 2010 na Universidade Federal do Ceará na cidade de Fortaleza/CE, foi o momento em que encontrei a obra ‘*A questão de gênero no Ensino de Ciências*’¹¹⁵ da bióloga Cláudia Cristine Moro. No V ENE BIO ‘*Entrelaçando histórias, memórias e currículo no Ensino de Biologia*’ realizado no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo

¹¹⁰ In: 33ª Reunião Anual da ANPED. 17 a 20 de outubro de 2010. **Anais...** Caxambu/MG.

¹¹¹ In: 34ª Reunião Anual da ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. **Anais...** Natal/RN.

¹¹² In: 35ª Reunião Anual da ANPED. 21 a 24 de outubro de 2012. **Anais...** Porto de Galinhas/PE.

¹¹³ SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o Ensino de Biologia. 2010. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

¹¹⁴ In: 36ª Reunião Anual da ANPED. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. **Anais...** Goiânia/GO.

¹¹⁵ Ver: MORO, Cláudia Cristine. **A questão de gênero no Ensino de Ciências**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2001.

(USP), no ano de 2014, conheci a obra *‘Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa’*¹¹⁶, que possuía três artigos compondo a seção *‘Que ser humano cabe no ensino de Biologia?’*, das professoras: Silvia Luzia Frateschi Trivelato; Elizabeth Macedo e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

Foi no ano de 2015, com um grupo de bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID: subprojeto Biologia Pontal, sob minha coordenação de área, que levamos uma reflexão¹¹⁷ sobre alunos/as que se autoidentificam como pessoas *trans* e produzem esburacamentos nos territórios codificados do Ensino de Biologia para o III Encontro Regional de Ensino de Biologia Regional 04 (MG GO TO DF) na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

Foi um momento de estabelecer redes com a temática do evento *“Ser professor de Ciências e Biologia: entre políticas, inquietações, saberes e sensibilidades”*. Os diálogos com pessoas transexuais nos mostravam, a todo o momento, conexões, políticas, inquietações, saberes, sensibilidades e implicações com o Ensino de Biologia. A mesa da sessão de encerramento desse evento *“SBEnBIO: Redes e enraizamentos”* mediada pelo, até então, presidente da associação – Marco Antônio Leandro Barzano e em meio à conjuntura política educacional (em menos de quatro meses a troca de dois ministros da Educação; as disputas sobre a Base Nacional Comum Curricular e a greve geral de professores/as do Paraná) apontou algumas pistas, movimentos de pensamentos e a possibilidade da escuta do sensível. Diante dos afetos construídos nesse encontro, Marcos Barzano disparou a escrita do texto *“Currículos das margens: apontamentos para ser professor de Ciências e Biologia”* publicada na revista *‘Educação em Foco’* da UFJF em março/junho de 2016¹¹⁸. Marcado pelos tremores da escrita da experiência em Jorge Larrosa foi convocado a reconhecer que o Ensino de Biologia está submetido às lógicas, produzindo um currículo das margens, e, que só pode abrir mediante sensibilidades e invenções. Ao provocar o debate com uma imagem de um aluno que

¹¹⁶ MARANDINO, Martha.; SELLES, Sandra Escovedo.; FERREIRA, Marcia Serra.; AMORIM, Antonio Carlos Amorim. (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

¹¹⁷ Ver: SANTOS, Sandro Prado.; ARAÚJO, Ronaldo Batista de. *Corpos que ensinam e (des)organizam o discurso biológico: reflexões e diálogos na formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia*. In: III Encontro Regional de Ensino de Biologia. *Ser professor de Ciências e Biologia: Entre políticas, inquietações, saberes e sensibilidades*. SBEnBio Regional 4 – MG GO TO DF. **Anais...** Juiz de Fora/MG, 2015. ISSN: 2446-788X.

¹¹⁸ BARZANO, Marco Antônio Leandro. *Currículo das margens: apontamentos para ser professor de Ciências e Biologia*. **Revista Educação em Foco**, v.21, n.1, mar./jun. 2016, Juiz de Fora/MG, p. 105-124.

usa vestido¹¹⁹, o autor deparou com os desafios da formação e da prática de professores/as de Biologia, “[...] pois o tema não é debatido” (p. 111): desassossego! Desestabilização! Silêncio ensurdecador! A metáfora ‘*abrir janelas*’ proposta por Sandra Escovedo Selles (2014), mediante aos desafios da formação e das práticas de professores/as de Biologia, evoca a urgência de “[...] pensar nas janelas que o ensino de Biologia permite abrir é também trazer outras representações culturais e outros sujeitos para dialogar”. (p. 22).

Durante a minha participação¹²⁰ no VII Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 02 (RJ/ES): tecendo laços docentes entre Ciência e Culturas, em agosto de 2015, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói/RJ, assisti o Painel Integrado¹²¹ ‘*Questões de Gênero e Sexualidade e o Ensino de Ciências e Biologia*’ composto pelo professor Marco Barzano (UEFS) e pelo professor, da área de Ciências e Biologia, Felipe Bastos do Colégio de Aplicação (Cap) da UFRJ. Com esse encontro, conheci a pesquisa de mestrado do Felipe Bastos intitulada ‘*A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula? Diversidade Sexual e Ensino de Ciências*’¹²² (2015). No trabalho resultante de sua dissertação, Bastos (2015a), apresenta a compreensão de professores/as de Ciências e Biologia acerca da temática diversidade sexual para além da heteronormatividade em suas práticas pedagógicas. Esses/as consideraram que suas práticas podem levantar conflitos e polêmicas. No entanto, o autor aponta que “[...] não nos pareceu que estes encarceram seus saberes em um conhecimento puramente científico do currículo escolar, mas estão constantemente mobilizando, revisando e ponderando também os conhecimentos da experiência de vida

¹¹⁹ Imagem da capa da **Revista Nova Escola** ‘Vamos falar sobre ele? Como lidar com um aluno que se veste assim? Uma reflexão sobre sexualidade e gênero’, ano 30, n. 279, fev. 2015.

¹²⁰ Apresentamos uma reflexão, oriunda de projeto intitulado *Diálogos com travestis: (Trans)formação inicial e continuada de professores/as da Educação Básica* do Programa Bolsa de Graduação Edital PBG/UFU/UBERLÂNDIA/PONTAL - 001/2014, sobre as relações (im)possíveis entre o Ensino de Biologia e os corpos *trans* no espaço escolar. Ver: SANTOS, Sandro Prado.; ARAÚJO, Ronaldo Batista de. As transexperiências “Sob o foco, a mira e um olhar microscópico”: deslocamentos no Ensino de Biologia. In: VII Encontro Regional de Biologia RJ/ES – Tecendo laços docentes entre Ciência e Culturas. SBEnBio – Regional 2 – Rio de Janeiro e Espírito Santo. **Anais...** Niterói/RJ, Universidade Federal Fluminense, ago./2015a, p. 715-719. ISSN: 978-85-88578-09-8.

¹²¹ Nesse evento, os painéis integrados tinham a seguinte dinâmica: focalizar a relação universidade-escola na produção de conhecimentos relativos à Ciência e Cultura em diferentes espaços educacionais. A composição era feita entre um professor do Ensino Superior e por um professor da Educação Básica.

¹²² A dissertação não foi encontrada disponível no banco da CAPES. No entanto, entrei em contato com o autor e ele disponibilizou, via e-mail, o trabalho. BASTOS, Felipe. “**A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?**” *Diversidade sexual e Ensino de Ciências*. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

e os integralizam no cotidiano da escola” (p. 14), para além das experiências heteronormativas.

A circulação pelos e com os encontros me fez retomar a metáfora ‘*abrir janelas*’ proposta por Sandra Escovedo Selles (2014) - quais janelas que o Ensino de Biologia permite abrir? O que o campo oficial traz acerca de outras representações culturais de corpo, gênero e sexualidade e outros sujeitos para dialogar, sobretudo, as experiências de pessoas *trans*?

Esses encontros me levaram a circular pelas participações e produções dos Encontros Nacionais do Ensino de Biologia (ENE BIO’s), e, conexões com os Encontros Regionais de Ensino de Biologia (ERE BIO’s).

4.5 Os Encontros Nacionais do Ensino de Biologia (ENE BIO’s)

As investigações de Etter *et al* (2014), Pinho; Bastos (2016) e Santos; Martins (2017) que se ocuparam do mapeamento dos sentidos de sexualidade e de gênero nas produções do campo oficial dos Encontros Nacionais (ENE BIO’s) e Regionais de Ensino de Biologia (ERE BIO’s) têm mostrado um território em que corpos, gêneros e sexualidades estão, majoritariamente, codificados, estriados e amarrados na essência; racionalidade; isolamento e imobilidade. Nas produções há uma recorrência de “[...] uma relação mimética entre sexo e gênero, uma continuidade entre corpos sexuados e gêneros inteligíveis, isto é, ser homem alinhado exclusivamente a corpos masculinos e ser mulher colado aos corpos femininos”. (SANTOS; MARTINS, 2017, p. 6).

Realizamos uma busca dos trabalhos publicados nos anais¹²³ dos ENE BIO’s¹²⁴ desde sua criação, em 2005, até a sua última edição que ocorreu no ano de 2016. Nesse sentido o mapeamento foi realizado até a 6ª Edição do evento. O nosso objetivo foi mapear as configurações do campo do Ensino de Biologia e suas composições com as experiências de pessoas *trans*.

Particularmente tenho acompanhado ‘as janelas se abrindo’, nos Encontros Nacionais e Regionais de Ensino de Biologia, para as articulações e ressonâncias de

¹²³ Participei de todas as edições dos encontros nacionais, exceto do 1º encontro que ocorreu no Rio de Janeiro. No entanto consegui no site da SBenBio os anais desse primeiro encontro. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/>>.

¹²⁴ A SBenBio é uma sociedade civil de caráter científico e cultural, sem fins lucrativos, que tem por finalidade promover o desenvolvimento do Ensino de Biologia e da pesquisa em Ensino de Biologia entre os/as profissionais desse campo de conhecimento. A sociedade foi criada em 1997 no VI Encontro de Perspectivas do Ensino de Biologia realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). No entanto, o primeiro encontro nacional foi datado em 2005 no Rio de Janeiro/RJ. Ver. Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, ano 1, número 0, ago. 2005.

temáticas e pesquisas de corpo, gênero e sexualidade com o Ensino de Biologia. Encontramos, no I ENEBIO¹²⁵, apenas os trabalhos que têm como focos a saúde, a discussão centrada no campo biomédico e a produção de materiais didáticos. De modo igual são os trabalhos apresentados no II Encontro¹²⁶ realizado na cidade de Uberlândia/MG em 2007. Como resultado do I Encontro houve a publicação do livro “*Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*”¹²⁷ que reúne os textos das mesas redondas e conferência dessa edição. A obra é estruturada em cinco partes, sendo que a quarta parte - “**Que ser humano cabe no Ensino de Biologia?**”¹²⁸ - nos lançam, pioneiramente por meio dessas três autoras, na produção de sentidos para o ‘humano’ e suas ressonâncias no campo do corpo e sexualidade que as práticas de ensino de Biologia realizam. Posteriormente, em 2007, Elizabeth Macedo¹²⁹ em uma pesquisa, sobre os endereçamentos de gênero e sexualidade nos livros didáticos de Ciências mais utilizados no Rio de Janeiro desde nos anos de 1990, concluiu que:

[...] o currículo, além de biologizar a diferença e individualizar as diferenças entre homem e mulher ao vincular gênero, sexo e reprodução, intensifica a dicotomia ao generizar outras esferas da ciência. O caráter cultural de conceitos de masculino e feminino é reduzido, com a universalização da diferença para além do próprio humano. (p. 45).

A autora destacou que, no discurso da Ciência escolar, o sexo tem funcionado como ponto nodal no disciplinamento das diferenças de gênero e sexualidade. “Uma vez que a diferença entre os sexos é estabelecida nas unidades referentes à reprodução, torna-se inevitável a vinculação entre sexo, gênero e sexualidade”. (MACEDO, 2007, p. 46).

Encontrei também na obra “*Ensino de Biologia: fios de desafios na construção de saberes*”, organizada pelo 2º Encontro Regional de Ensino de Biologia do Nordeste e 5º Encontro Paraibano de Ensino de Ciências no ano de 2008, o texto “*As práticas e as*

¹²⁵I Encontro Nacional de Biologia e III Encontro Regional de Ensino de Biologia - Regional 02 RJ/ES. Realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ em 2005. O tema central do evento foi “Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa”.

¹²⁶II Encontro Nacional de Biologia e I Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 04 (MG/TO/GO/DF). Realizado de 12 a 15 de Agosto de 2007. O tema geral foi “Os 10 anos e o Ensino de Biologia no Brasil: histórias entrelaçadas”.

¹²⁷MARANDINO, Martha.; SELLES, Sandra Escovedo.; FERREIRA, Márcia Serra.; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa**. Niterói: EdUFF, 2005. p. 121-130.

¹²⁸ O conjunto de textos é: ‘Que corpo/ser humano habita nossas escolas?’ (Sílvia Luzia Frateschi Trivelato); ‘Esse corpo das Ciências é o meu?’ (Elizabeth Macedo) e ‘Quando o corpo é uma (des)construção cultural’ (Elenita Pinheiro de Queiroz Silva).

¹²⁹ MACEDO, Elizabeth. Um discurso sobre Gênero nos currículos de Ciências. **Educação & Realidade**, v.32, n.1, jan./jun. 2007, p. 45-58.

produções curriculares das Ciências e Biologia sobre o corpo no Ensino Fundamental e Médio” da professora Elenita Pinheiro. O texto trouxe uma reflexão sobre as propostas e práticas curriculares da temática do corpo que circulam nos espaços escolares, problematizando a destituição do corpo de seus contextos culturais e fragmentados.

A diretoria da SBenBio em exercício no II ENEBIO organizou o livro *Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas*, no qual são autores/as os/as pesquisadores/as que participaram do evento. Nele, não há nenhum capítulo com enfoque no tema gênero e sexualidade. O trabalho de Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Graça Aparecida Cicillini (2009) ‘*Cultura, educação e produção curricular na Biologia: o tema corpo humano como pretexto*’ aproximou a discussão Biologia, cultura e ensino do corpo humano.

Em sua terceira edição¹³⁰ “**Temas polêmicos e o Ensino de Biologia**” o evento estimulou o debate acerca das diversas temáticas que circulam socialmente e suscitam debates sobre a Biologia e seu ensino, tais como aquelas referentes a valores morais, sociais, éticos, estéticos e políticos. A presença de temáticas no cotidiano social e na escola, que se expressam curricularmente como questões de gênero e sexualidade, educação moral, conflitos religiosos, desafios da educação sócio-ambiental, biotecnologias e relações sócio-políticas, entre vários, são instigantes para aprofundar seus sentidos e debatê-las nas fronteiras disciplinares que vem se construindo ao longo da história do ensino de Biologia. (SELLES, 2010)¹³¹.

Nas três últimas edições do ENEBIO participei, como ouvinte, do debate de dois painéis temáticos - “**Gênero e Sexualidade**”¹³² e “**Corpo, Gênero, sexualidade nos currículos de Biologia**”¹³³ - e da mesa redonda “**Corpo, Gênero, Sexualidades:**

¹³⁰ III Encontro Nacional de Biologia e IV Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 05 (Nordeste) e V Congresso Iberoamericano de Educación en Ciencias Experimentales foi realizado na Universidade Federal do Ceará em Fortaleza de 10 a 13 de outubro de 2010. O tema geral do evento foi “Temas Polêmicos e o Ensino de Biologia”.

¹³¹ Fonte: Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBenBio) – Temas polêmicos e Ensino de Biologia, v. 3, Campinas, SP: 2010.

¹³² IV Encontro Nacional de Ensino de Biologia e II Encontro Regional de Ensino de Biologia Regional 04 ocorreu de 18 a 21 de setembro de 2012, na Universidade Federal de Goiás – Goiânia/GO. O evento teve como tema central “Repensando a experiência e os novos contextos formativos para o Ensino de Biologia”. O painel temático foi conduzido pelos/as professores/as e pesquisadores/as Marcos Lopes (UESB) e Néli Britto (UFSC) e mediada por Adriana Mohr (UFSC).

¹³³ V Encontro Nacional de Ensino de Biologia e II Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 01, ocorreu de 8 a 11 de setembro de 2014, no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo – São Paulo/SP. O evento teve como tema central Entrelaçando histórias, memórias e currículo no Ensino de Biologia. O painel temático foi conduzido pelas professoras e pesquisadoras Paula Regina Costa Ribeiro (FURG/RS) e Mirian Pacheco Silva (UFABC/SP).

políticas educacionais e o ensino de Ciências e Biologia”¹³⁴. Na quarta edição participei, como ouvinte, do minicurso “**Corpo, Gênero e Sexualidade nos contextos educacionais de aulas de Ciências e Biologia**”¹³⁵ com as professoras Néli Suzana Britto, Marcela Olinto, Marina Nunes Teixeira Soares (UFSC/SEE-DF/UnB). Na última edição também participei de um minicurso intitulado “**Educação para os gêneros e as sexualidades: para além dos dispositivos biológicos**”, oferecido pela professora Fabiana Aparecida de Carvalho (UEM/PR) e alunos/as do grupo de pesquisa coordenado por essa professora¹³⁶. Importante destacar que última edição ocorreu a oficina “*Corpo – corpo, gênero e sexualidade – refletindo sobre nós mesmos/as*” que dentre os/as proponentes, Naomi Neri se autoidentifica como mulher *trans*. Também apresentei trabalhos, com essas temáticas, nas edições mencionadas¹³⁷.

Até a 5ª edição dos encontros nacionais cartografei um desenho da existência ou ocorrência de um silenciamento das discussões das experiências de pessoas *trans* alinhavadas com o Ensino de Biologia. Não encontrei nessas produções possibilidades de borramentos ou ocupação das fronteiras de gênero, sedimentando um currículo das margens pouco sensível, pouco inquieto, mas muito sabido às lógicas/saberes universais. (BARZANO, 2016).

Silenciamentos ensurdecadores que nos provocaram incômodos por vivenciarmos experiências outras que (re)existem ao corpo, ao gênero e sexualidade assumida por uma Biologia que se presta ao silêncio das multiplicidades no espaço escolar. Nas investigações do Ensino de Biologia “[...] há uma grande lacuna no

¹³⁴ VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO) e o VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional03 (ERE BIO) ocorreu no período de 02 a 05 de Outubro de 2016, no Câmpus da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Maringá - Paraná. O evento teve como tema central “Políticas Públicas Educacionais - Impacto e Propostas ao Ensino de Biologia”. A mesa redonda foi composta pelos/as professores/as e pesquisadores/as Mateus Luiz Biancon (UENP) Marcos Lopes (UESB) Vera Lúcia Bahl de Oliveira (UEL).

¹³⁵ Nesse evento, também, ocorreram outros minicursos e oficinas com essa temática: “Sexualidade e Cinema: diálogos que podem interessar as Ciências e a Biologia na escola”: (Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Fátima Lúcia Dezopa Parreira e Patricia Lemos Campos – UFU); “Corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências Naturais: um olhar para a formação cidadã: (Renata do Nascimento Jucá; Vanessa Batista Lins; Maryellen Cristina Tenório Alves; Evandro Coelho dos Santos Filho e Daniella Y. de Araujo – UFAL).

¹³⁶ Nessa edição também ocorreram oficinas, a saber: “Corpo – corpo, gênero e sexualidade – refletindo sobre nós mesmos/as”: (Tamires Tolomeotti Pereira (UFPR); Mateus Oka de Farias e Naomi Neri – UEM); “(Des)construindo corpos: tateando Biologias e culturas”: (Mariane Schmidt da Silva; Ana Cláudia da Motta Coelho de Rezende Morato; Vinícius Abrahão de Oliveira – UFU).

¹³⁷ SANTOS, Sandro Prado.; CICILLINI, Graça Aparecida. Representações de Sexualidade e a Formação Inicial de Professores/as: um estudo com alunos/as do curso de Ciências Biológicas. **Revista SBEnBIO**, n. 5, 2012. SANTOS, Sandro Prado.; PAULA, Mônica Miguel.; RODRIGUES, Fernanda Fernandes. Grupo de Estudos Sexualidade e Relações de Gênero no Contexto Escolar: uma experiência na formação inicial de professores de Biologia. **Revista SBEnBIO**, n. 5, 2012.

interesse ao estudo investigativo sobre ‘temas e sujeitos das margens’ [...]’ (BARZANO, 2016, p. 114). O autor vê com otimismo que as janelas estão se abrindo, diante do:

[...] crescimento de pesquisas destes temas e sujeitos das margens e isto tem sido constatado nas últimas três edições do ENEBIO o que fomentando o debate de temas voltado para aspectos histórico-social, cultural e político proferido nas mesas-redondas e painéis temáticos. (p. 119).

No entanto, o autor se refere aos eixos temáticos: “[...] Ensino de Ciências e Biologia e relações étnico-raciais; Ensino de Ciências e Biologia e Educação no Campo; Ensino de Ciências e Biologia e Educação Especial e Ensino de Ciências e Biologia e Educação Indígena”. (p. 120).

Na 6ª edição do ENEBIO, participei da apresentação do relato de experiência ‘*Concepções de professores de Ciências e Biologia do município de Maringá, Paraná, sobre transexualidade*’¹³⁸ no eixo temático ‘*Formação de Professores de Ciências e Biologia*’. Foi apresentado por Naomi Neri Santana¹³⁹, uma aluna transexual licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá/PR.

Nesse mesmo evento assisti o relato da pesquisa de Neilton dos Reis e Raquel Pinho (2016) intitulado ‘*Ensino de Biologia e gênero: o que dizem as narrativas não-binárias?*’¹⁴⁰ que teve como propósito (re)pensar os enlaces entre Ensino de Biologia, gêneros não-binários e teoria *queer*. A proposta foi oriunda do trabalho de conclusão de curso¹⁴¹ de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no ano de 2015 do primeiro autor e orientada pela segunda autora. Os achados da pesquisa contaram com a colaboração das narrativas de estudantes que se autodeclararam com identidades não-binárias para os gêneros e professores/as de Biologia que relataram discutir a temática de gênero e sexualidade no estado do Rio de Janeiro. No que tange as aulas do Ensino de Biologia, as narrativas apontaram para a forma reducionista que os temas de gênero e sexualidade são abordados; o

¹³⁸ SANTANA, Naomi Neri.; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Concepções de Professores de Ciências e Biologia no município de Maringá, Paraná, sobre transexualidade. **Revista da SBEnBio**, n.9, VI ENEBIO e VII EREBIO REGIONAL 3, 2016, p. 5054-5064.

¹³⁹ Encontrei com Naomi na mediação da mesa ‘*Notas sobre experiências trans e espaços escolares*’ com Guilherme Silva de Almeida – Professor da Faculdade de Serviço Social da UERJ. A mesa ocorreu no V Simpósio de Educação Sexual – Saberes/trans/versais, currículos identitários e pluralidades de gênero de 26 a 28 de Abril/2017 na Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.

¹⁴⁰ In: **Revista da SBEnBio**, n.9, VI ENEBIO e VII EREBIO REGIONAL 3, 2016, p. 3716-3727.

¹⁴¹ DOS REIS, Neilton. **Diversidade de gêneros e Ensino de Biologia: casos de prazeres e corporeidade não-binários**. Monografia. 105p. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. 2015. Em conversa com Neilton solicitei o trabalho, e, gentilmente ele o enviou por e-mail.

silenciamento impostos às diferenças de gênero e sexualidades, invisibilizando e patologizando as possibilidades transexuais; os seus papéis na construção de sentimentos de estranheza com prazeres e identidades outras, minados por armadilhas normalizadoras; e, as dissidências de sexualidade e gênero tratadas como moralmente incorretas ou biologicamente patológicas.

Os contornos das discussões de gênero, corpo e sexualidade com o Ensino de Ciências e Biologia que consegui mapear foram a partir dos trabalhos de Claudia Cristine Moro (2001), Elizabeth Macedo (2005; 2007), Silvia Trivelato (2005), Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2005; 2008; 2010; 2011; 2012), Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Graça Aparecida Cicillini (2009), Tamires Tolomeotti Pereira e Fabiana Carvalho (2016) e Francisco Leal de Andrade (2016). Os contornos de diversidade sexual com Ensino de Ciências foram encontrados nas dissertações de Leandro Jorge Coelho (2014) e de Felipe Bastos (2015). Essas produções provocam tensionamentos no Ensino de Ciências e Biologia, evidenciam um fazer amarrado em conteúdos biomédicos e desconectados dos espaços culturais que ocupa, produzem frestas para versões de Biologias e visibilizam os corpos, gêneros e sexualidades como categorias políticas de disputas.

Destaco que nesse percurso cartográfico as fissuras, movimentos, possibilidades para outros deslocamentos, racionalidades e tensões criativas produzidas pelas experiências *trans* no encontro com o Ensino de Biologia foram sendo disparadas e insurgidas com as sinalizações tangenciais da dissertação do biólogo Leandro Jorge Coelho (2014), do texto de Marco Barzano (2016), o trabalho que apresento no III Encontro Regional de Ensino de Biologia Regional 04 (MG GO TO DF) na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (2015), as produções de Naomi Neri Santana e Neilton dos Reis na 6ª edição do ENEBIO em Maringá/PR (2016) e do artigo de Carlos Augusto Silva e Dhemersson Warly Santos Costa (2017).

Não encontramos na formulação e organização dos ENEBIO's a proposição de um eixo temático que, declaradamente, comprometa a associação com as questões de corpo, gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia¹⁴² - estas são

¹⁴² Nesse sentido durante as discussões do painel integrado “Questões de gênero e sexualidade e o Ensino de Ciências e Biologia” proferido por Marco Antônio Leandro Barzano (UEFS) e Felipe Bastos (Colégio de Aplicação da UFRJ) fiz uma solicitação, diretamente ao presidente da Associação, primeiro professor citado nesta nota, da inclusão desse eixo temático nos encontros nacionais da associação. Solicitação decorrente de análises pessoais, mas também do diálogo e discussão com a orientadora desse trabalho. Esse momento se deu na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói/RJ em agosto de 2015

reiteradamente colocadas em trabalhos, mesas, oficinas, painéis, minicursos, como relatamos, de modo difuso em vários dos eixos organizadores das edições do evento. Em uma consulta aos Encontros Regionais do ano de 2017¹⁴³, que foram quatro, apenas o da Regional 4 “IV EREBIO – A profissão professor de Ciências e Biologia: ventando possibilidades em f(r)estas” apresentou um eixo temático intitulado “Corpo, gênero e Sexualidade”. Nesse evento, coordenei uma das seções desse eixo temático e dialogamos com os trabalhos apresentados. Um deles foi o que apresentei ‘Ensaio com mito(logias): experimente(ações) *trans* no Ensino de Biologia’¹⁴⁴. Nas discussões, contávamos com a presença de uma aluna *trans* não binária. Outro diálogo que realizei nesse evento foi com a proposta do minicurso ‘Corpos-transsexualidade-educações: experimentações, potências e profanações de linhas duras do Ensino de Biologia’. Esse encontro foi realizado por meio da experimentação de mídias, na tentativa de transvalorar práxis e usos colonizadores do Ensino de Biologia dito maior, que proscreve os corpos do território da experiência, circunscrevendo-os numa organização estrutural orgânica, negativa, seus movimentos mediante toda antecipação de uma significação última, original e almejada essência substancial.

No que tange o recorte temático dessa tese, as marcas oficiais no campo dos ENEBIO’s têm mostrado uma produção pouco engajada com as discussões das experiências de pessoas *trans* alinhavadas com o Ensino de Biologia. Instala-se um ruído, pois apesar e no quase silêncio das marcas oficiais no campo do Ensino de Biologia as questões que atravessam as experiências *trans* permanecem circulando e sendo ensinadas no espaço escolar, conforme mapeamos em nossos trabalhos (SANTOS; ARAUJO, 2015) e nos de (COELHO, 2015); (SANTANA; POLIZEL; MAIO, 2016); (BARZANO, 2016) e (DOS REIS; PINHO, 2016).

No entanto, fissuras no campo do Ensino de Biologia têm sido produzidas. Uma delas, que abriu janelas e dialogou, oficialmente, com um currículo dito das ‘margens’ potencializando o deslocamento das *transexperiências*, do território da organização

durante o VII Encontro Regional de Ensino de Biologia SBEnBio – Regional 2 – Rio de Janeiro e Espírito Santos – Tecendo laços docentes entre Ciência e Culturas.

¹⁴³ III EREBIO – Regional 1 (SP/MT/MS) de 08 a 10 de outubro de 2017 – ‘Avanços e desafios no Ensino de Ciências e Biologia’; VIII EREBIO – Regional 2 (RJ/ES) de 11 a 13 de setembro de 2017 – ‘Aqui também tem currículo! Com a palavra, os professores de Ciências e Biologia’; VII EREBIO – Regional 5 (Nordeste) de 06 a 09 de setembro de 2017 – ‘Ensino de Biologia: políticas de formação e formação política’.

¹⁴⁴ SANTOS, Sandro Prado.; MARTINS, Matheus Moura.; LISBOA, Bill Robson. Ensaio com mito(logias): experimente(ações) *trans* no Ensino de Biologia. In: IV Encontro Regional de Biologia da Regional 4 – A profissão professor de Ciências e Biologia: ventando possibilidades em f(r)estas. **Anais...** Uberlândia/MG, Universidade Federal de Uberlândia, ago./2017. (no prelo).

estrutural orgânica ao campo da experimentação, sensibilidades, saberes e invenções, ocorreu no VII Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 5 – Nordeste na Universidade Regional do Cariri (URCA) na cidade do Crato/CE, em setembro de 2017. Um movimento que foi antecipado pelo diretor da regional, a saber: ‘*Teremos temas polêmicos ao longo de três dias*’ e a sinalização da ‘*Biologia: um outro ensino é possível!*’¹⁴⁵.

Esse movimento ocorreu em dois momentos. O primeiro foi uma mesa redonda intitulada ‘*Corpos flutuantes entre gênero, sexualidade e raça*’ com a professora Alice Alexandre Pagan da Universidade Federal de Sergipe, e o professor Marcos Lopes de Souza, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Esse foi o meu primeiro encontro oficial com a professora Alice Pagan, que de imediato se identifica como uma professora XY. O outro momento foi na conferência de encerramento do evento ‘*Biologia na escola: corpos, gêneros e sexualidades*’, com a professora Luma Nogueira de Andrade, que se autoidentifica como travesti. As participações nesses movimentos e, posteriormente, o meu diálogo com a professora Alice Pagan, fazem parte da composição do desenho cartográfico da tese.

As experiências *trans* nos mostraram uma enxurrada (ninguém sabe, ainda, do que pode um corpo, daquilo que um corpo é capaz) de alterações, de alianças, de penetrações, fluxos de energia, sempre correndo pelo meio, de incessantes movimentos que deslocam, que promovem desterritorializações naquilo que está constituído, organizado e naturalizado como corpos, gênero e sexualidades. Fui aprendendo que o corpo, o gênero e as sexualidades – vacilam, se desfazem, não passam de uma invenção. É sempre possível inventar outros modos de ser e existir no Ensino de Biologia, modos de tornar-se, de entrar em devir.

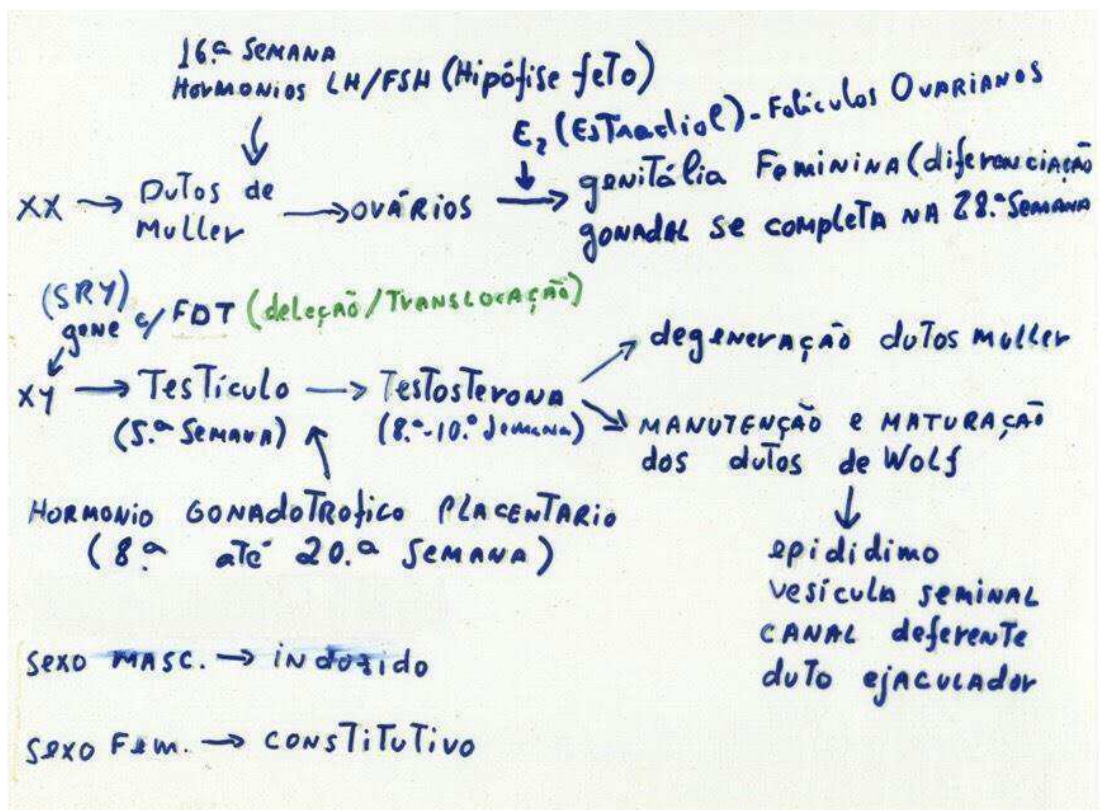
Os traçados esboçados, pelas pesquisas produzidas no campo da Educação com as experiências das pessoas *trans* e participações nos Encontros Nacionais e Regionais de Ensino de Biologia, evidenciaram expansões, fraturas, rupturas, mudanças de ênfases, conquistas e aberturas nos quadros convencionalmente produzidos nesses campos. As produções e os encontros apontaram para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicidades de sentidos, a diferença e a criação. Instigou a fazer outras criações, e pensar o (im)pensado ou o (in)suspeitável no Ensino de Biologia.

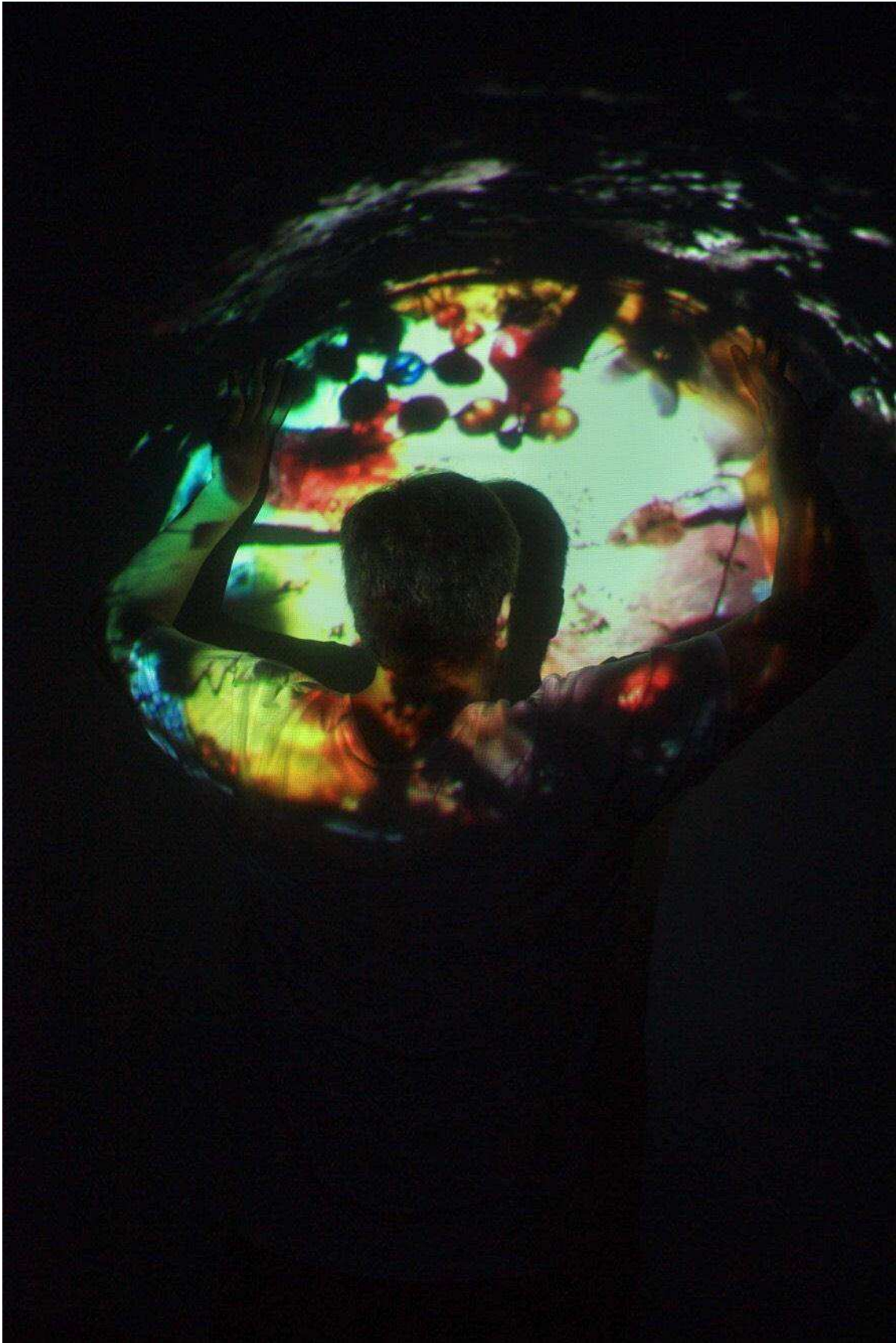
¹⁴⁵ Falas proferidas pelo Diretor da Regional 5 – José Roberto Feitosa Silva (UFC) na cerimônia de abertura do evento. (Nota de diário de campo).

Argumento que no mapa montado nesses encontros, faço a criação do que chamo: *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans*.

Os olhares e os encontros com as investigações em Educação, Ensino de Biologia e as experiências de pessoas *trans*, no fazer cartográfico, produziram rastros de consistência e materialidade para a composição de um território de investigação, animados por traços de linhas territorializantes e de outras que podem ser aí agenciadas.

Propus-me a olhar e abrir espaços aos traçados e linhas de resistências com as investigações em Educação, Ensino de Biologia e as experiências de pessoas *trans*. Fiquei atento àquilo que escapa aos códigos dominantes dessas investigações. Agenciei o encontro entre *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans*, apostei nele potencialidades, multiplicidades, promovendo encontros (in)suspeitados e (in)esperados para o território do Ensino de Biologia. Rastros que não vieram antes da pesquisa, preexistentes, ou que já estavam planejados *a priori*, foram instaurados na e com a pesquisa, possibilitando em seu fazer um mapeamento de linhas duras e dadas de um único fio narrativo, compondo corpos, gêneros e sexualidades estratificados, estáveis, previsíveis e esburacamentos, linhas de fuga que podem ser traçados para a criação de possibilidades outras de existências.





Instalação Para Marcela e as outras, Capela do Morumbi 2017, São Paulo.

Sara Ramo, artista visual hispano-brasileira, instigada com o contexto brasileiro de violência contra as pessoas *trans* fez a produção da instalação intitulada “*Para Marcela e as Outras*” na Capela do Morumbi na cidade de São Paulo em abril de 2017. A proposta sinalizava desafios, denúncias, homenagens e em mim inquietações.

Sara construiu essa obra utilizando os buracos das paredes da Capela como superfícies para a criação de corpos de diferentes formas e materiais que ora adentravam, ora brotavam delas a partir de unhas postiças, cílios, meia-calça, esmaltes, cabelos, miçangas, glitter, argila, terra e etc.

Os buracos não ocupavam o centro do espaço, a artista decidiu ocupar as margens da capela. São *lócus* de fissuras onde se escondem coisas, onde não se quer olhar, ou talvez queiram. Uma metáfora que se relacionou com o universo *trans*. O interior dos buracos está conectado com processos de invisibilidade social, como algo que sempre vemos a distância e como tudo aquilo que o público não está preparado para ver.

A aposta da artista foi que as pessoas se aproximassem dos buracos, olhassem para o que nós estranhamos, reivindicando a complexidade do universo *trans*.

Tomo aqui de empréstimo os buracos da instalação de Sara Ramo que de tanto me inquietar, me ins-piraram. Trago algumas visibilidades dos territórios do ensino de Biologia: seus buracos. Os territórios se encontram esburacados. No entanto são vistos, de longe, como malditos, com “falhas”, como “desvios” ou “erros”, compreendem os lugares mais invisibilizados dos territórios.

Nos territórios os buracos são espaços em que foram fugindo coisas, canais escavados, sem fundo e nem centro, não como um vazio, eles estão cheios. Quais vidas assumem os buracos, como locais habitáveis e de moradia, nos territórios do ensino de Biologia? Quais vidas habi(li)tam os buracos dos territórios?

Os buracos possibilitam funcionamentos daquilo que nos foge, aquilo que não pode parar de fluir e deslizar, buracos-passagens. Nesse sentido, os territórios na condição de serem esburacados podem ser transformados, deslocados.

Infiltramos e aventuramos nos buracos, nas frestas e fissuras como superfícies dos territórios do ensino de Biologia conectando-nos com as experiências de pessoas *trans* e aproximando os olhares de estranhamentos aos buracos onde se escondem vidas. Deixamos espaço nos buracos para que os/as leitores/as possam projetar sentidos outros. A tese privilegiou os esburacamentos dos territórios, relacionou bem de perto com eles e se produziu a partir deles. Para isso precisei, assim como Sara, abandonar o centro dos espaços territoriais e olhar para os buracos.

Imagem cedida por Antonio Almeida da Silva.

Foto: Fabíola Simões Rodrigues da Fonseca.

Fonte: <www.select.art.br/os-quatro-polos-da-violencia/>. Acesso em 17 de fevereiro de 2018. Texto - Onto-elogio do Buraco – Sara Ramo na Capela Morumbi – por Claudia Rodriguez Ponga. (Material enviado por email pela artista).

5 POVOANDO OS TERRITÓRIOS DO ENSINO DE BIOLOGIA: CONEXÕES, DISPOSITIVOS E LINHAS (IN)SUSPEITADAS

5.1 Corpo(s), gênero(s), sexualidade(s) e o Ensino de Biologia: Composição de territórios

Nos processos de escolarização, "[...] a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas" (LOURO, 2000, p. 60), assentados no "[...] vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres". (p. 60). Dessa forma, compreendemos que a escola, configura-se, enquanto espaço que (re)produz significados, onde ao mesmo tempo em que ensina sobre questões de corpos, gêneros e sexualidades, instala algumas estratégias para regular os discursos sobre essas questões.

Nessa perspectiva, tomo a escola como uma instância social “[...] constituída e atravessada por representações de Corpo, Gênero e Sexualidade, ao mesmo tempo em que (re)produzem essas representações” (SILVA, 2011b, p. 147), um espaço sexualizado e generificado (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2007), e, uma instância pedagógica implicada na “[...] produção dos sujeitos de acordo com determinados códigos, regras, convenções estabelecidos social e culturalmente”. Desse modo, as discussões de corpo humano chegam às escolas, via disciplinas escolares. (SILVA, 2011b, p. 147).

Sem dúvida, a Biologia escolar compõe mais uma instância cultural que fala, afirma, explica e diz como são e devem ser os corpos (SILVA, 2010), e, tem participado, dos processos de subjetivação humana, a partir das especificidades pedagógicas (propostas curriculares, conteúdos programáticos, procedimentos de sala de aula) do ensino do corpo humano e das noções de raça, gênero e sexualidade a ele associadas, conforme reforça Silva (2005); Silva (2010) e Silva e Cicillini (2009).

Compartilho com Silva e Cicillini (2009) que, apesar de a escola não ser o único espaço pelo qual tal discussão perpassa, e de não ser a disciplina Biologia a única “voz” autorizada a falar da questão levantada,

Esta disciplina tem sido responsabilizada e inventada como espaço de tradução destes e de outros discursos e noções que são reconhecidos (ou se reconhecem) como do campo biológico. Com isso, são definidos conteúdos, saberes e fazeres próprios a esta disciplina escolar. (p.3).

A visibilidade e a legitimidade da Biologia escolar se fazem por meio dos processos da veiculação dos discursos e noções do campo biológico e da “[...] imitação” e “tradução” dos status de cientificidade das ciências de origem”. (SILVA, 2010, p. 3). Estas são entendidas “[...] como “neutras”, como “reveladoras legítimas do mundo”, tendo, portanto, compromisso com uma verdade – que já estaria no mundo”. (p. 232). O conhecimento biológico “[...] por sua tradição, pelas pessoas que o fazem, pelo método que emprega etc, tem sido entendido como completamente imune a quaisquer idéias, valores, interesses, costumes, crenças, políticas etc”. (SANTOS, 2000, p. 243).

Neste sentido, “[...] a dificuldade para propor o conhecimento biológico para além de uma história natural se estabelece na escola” e se ocupa da disciplina Biologia uma visão do biologicamente determinado, fundamentalmente alheia aos aspectos culturais (SILVA, 2010, p. 3), pois é retirada dos espaços culturais que ocupa. (MACEDO, 2005).

Esses pressupostos reafirmam a separação entre natureza e cultura. Para afastar dessa concepção, precisa tomar o conhecimento biológico como “[...] inscrito na política cultural” e “[...] entendê-la de tal forma significa, portanto, questionar as relações de poder que a constituem e lhe dão uma “consistência” natural, um “aspecto” de verdade. A Biologia tem uma *história* que não é *natural*”. (SANTOS, 2000, p. 232-233, destaques do autor).

A bióloga e feminista Anne Fausto-Sterling (2001/2002), em seus debates sobre sexo e gênero, oscila numa “[...] teia de conflitos sobre as políticas da sexualidade e a construção e utilização de conhecimento sobre a Biologia do comportamento humano”. (p. 20). Nessa disputa afirma que “[...] as verdades sobre a sexualidade humana, devidas aos estudiosos em geral e aos biólogos em particular, são um componente das lutas morais, sociais e políticas travadas em nossas culturas e economias”. (p. 20-21). Ela sustenta que desde o surgimento do campo da Biologia nos Estados Unidos e na Europa no começo do século XIX “[...] ele está envolvido em debates sobre as políticas sexual, racial e nacional”. (p. 24).

Nesse contexto, a Biologia é “[...] um *conhecimento interessado* que [...] vem traçando, através de suas novas e atualizadas narrativas, fronteiras muito claras entre os sexos, as diferentes orientações sexuais, o que se entende por raças, entre o que é um corpo saudável e o que um corpo doente, entre o que é natural e o que é naturalizado etc. (SANTOS, 2000, p. 232). Desse modo, o autor destaca que “[...] a Biologia precisa

ser perguntada quanto àquilo que está produzindo [...]”, questionada “[...] em que narrativa se está imerso para ensinar e aprender Biologia” (p. 234-235) e problematizá-la “[...] como uma produção cultural”. (p. 246).

Dessa maneira, o jogo que se faz com a Biologia escolar na invenção do corpo biológico, do sexo, da sexualidade e do gênero é marcado pela produção da “verdade” da ciência. Já os aspectos socioculturais, as emoções e os afetos são pouco mobilizados no espaço dessa disciplina. (SANTOS, 2010). Os corpos, gêneros, sexos e sexualidades permanecem naturalistas e pré-culturais, a Biologia oferece uma base “natural”.

Assim,

A abordagem sobre o tema corpo humano na escola, por meio das disciplinas Ciências e Biologia, geralmente nega a inconstância do corpo. Tal armação se sustenta no fato de que parte do conhecimento sobre corpo, mobilizado por essas disciplinas escolares no ensino fundamental e ensino médio, respectivamente, está ancorada nos saberes e conhecimentos (e em seus modos hegemônicos de produção) advindos de campos científicos como a Anatomia, a Fisiologia, a Farmacologia e a Medicina. O corpo que aparece nos textos e aulas é, por conseguinte, fragmentado e biomedicalizado. (SILVA, 2014, p. 2)

No entanto, os discursos que circulam nos espaços da disciplina Ciências e Biologia acerca do corpo, sexo, sexualidade e gênero não são engendrados apenas nas Ciências Naturais e Biológicas. (SILVA, 2014).

Considero, assim como Santos (1999), que há um campo de conhecimento, pautado nas Ciências Biomédicas, que vem produzindo um ‘jeito’ de como o corpo deve ser ensinado e entendido. A Biologia parece permanecer afeita “[...] a trabalhar o corpo a partir de uma dada perspectiva biomédica, ‘eleita’ como a mais correta, a mais explicativa, enfim, aquela, que fala do corpo tal como ele realmente é”. (SANTOS, 1999, p. 194). Os discursos dos conhecimentos anatômicos, fisiológicos, citológicos, bioquímicos reduzem o corpo humano ao organismo biológico como uma “verdade” ou com uma “natureza verdadeira”.

Essas perspectivas colocam em funcionamento um corpo definido em termos não-histórico, naturalista, organicista, passivo e inerte, uma pretensa universalidade biológica: “[...] por dentro, somos todos iguais, *partilhamos a mesma Biologia*” (SANTOS, 1999, p. 206), uma lógica que convence muitos: “[...] possuímos uma interioridade sem nuances. Assim, naturaliza-se o mito da identidade única, fixa e imutável do organismo/corpo humano. Faz-se desaparecer a diferença”. (SILVA, 2011, p. 13).

Nesse sentido, a Biologia escolar tem legitimado a distinção entre os sexos, oscilando por diferentes mecanismos: “[...] nas unidades referentes à reprodução em que torna-se inevitável a vinculação entre sexo, gênero e sexualidade”, nas matrizes cromossômicas, anatômicas e variações hormonais. (MACEDO, 2007, p. 47). Em relação ao arcabouço explicativo centrado na diferenciação genética, a autora destaca:

Ao localizar a diferença no nível individual, a mulher é apresentada como o outro do homem, como indivíduo a quem falta algo, no caso um cromossomo do tipo Y. Os fetos são apresentados como indiferenciados até que o cromossomo Y dirija a formação de características masculinas. (p. 50).

Uma vez estabelecida essas negociações, as diferenças são instaladas como atributos individuais dos sujeitos, naturalizadas e “[...] tornam-se determinantes dos comportamentos, com destaque para comportamentos sexuais”. (p. 51). Macedo (2007) reforça que “[...] as diferenças homem/mulher são desvinculadas das estruturas sociais e dos sistemas simbólicos, sendo tratados como propriedade individual dos sujeitos”. (p. 50). Os corpos, gêneros e sexualidades são afastados dos contextos culturais.

Os comportamentos identificados como masculinos e femininos são amplificados para análises de mecanismos biológicos humanos, como exemplo, Macedo (2007) apresentou:

Na própria análise da reprodução humana, por exemplo, a mulher é reduzida apenas ao óvulo a ser fecundado e o homem passa a ser identificado com o espermatozóide, num processo metonímico que atua no sentido de manter a função passiva da mulher em relação ao homem agressivo, que derrota inimigos para atingir seu objetivo. (p. 53).

As negociações não param por aí, os mecanismos e as estratégias das distinções de sexualidade e gênero tem seus efeitos também transportados para o mundo animal, potencializando a naturalização e uma concepção biologizada do gênero.

Essas estratégias reforçam a naturalização de comportamentos e diferenças sociais, tornando a distinção entre os gêneros mais marcadamente biológica. A comparação entre o comportamento humano e o animal [...] é um exemplo claro de como operam tais estratégias. [...] Metáforas como namoro, casamento, sociedade de animais são comuns. No acasalamento de animais, por exemplo, ocorre sempre uma espécie de corte, numa idéia de sedução que segue padrões humanos. (MACEDO, 2007, p. 53-54).

Na obra da bióloga ecologista, mulher *trans*, Joan Roughgarden intitulada “*Evolução do Gênero e da Sexualidade*” (2005), a autora enfatiza a gloriosa diversidade (variações de gênero e sexualidade), encontrada no mundo animal. A grande parte do

seu livro apresenta registros de inúmeras situações relacionadas à diversidade dos vertebrados. Ela catalogou em grande parte da obra

Como as famílias animais vivem, como as sociedades animais são organizadas, como animais mudam de sexo¹⁴⁶, como os animais têm mais que dois gêneros, como as espécies incorporam o namoro entre indivíduos do mesmo sexo, incluindo o contato sexual como partes [...] de seus sistemas sociais. Essa diversidade revela a estabilidade evolutiva e a importância biológica da expressão de gêneros e de sexualidade, que vão muito além do tradicional binômio macho-fêmea. (p. 6).

Nessa perspectiva, a autora fez uma vasta pesquisa sobre a extensão da variação de gênero e sexualidade o que ela denominou de “Arco-íris da Evolução”. Com essa catalogação, ela encontra e descreve a existência de variações de gênero e sexualidade nos animais.

Na minha atuação como professor de Ciências e Biologia da Educação Básica, conforme descrevi no (pre)texto dessa tese, elenco os elementos que dispunha para ensinar sobre o corpo, o gênero, o sexo e a sexualidade, que não se distanciavam de campos neutros, naturais, universais e que tinham uma existência anterior aos processos de socialização. O registro da cena escolar do encontro com Luíza, lá anunciado, me deslocou do olhar de uma visão essencialista acerca do corpo, do sexo, do gênero e da sexualidade como dados naturais, colados ao organismo biológico - anatômico, fisiológico, esquarterado, medicalizado e fragmentado em pedaços, para sentidos outros os tomam essas questões para além de uma perspectiva única das Ciências Biológicas¹⁴⁷ e que a coloca em movimento diante de sua aparente fixidez.

Os encontros com as leituras de Michel Foucault, Judith Butler, Deleuze e Guattari e de outros/as autores/as, bem como com Luíza, Suzana, Alice Pagan, Amanda, Thiessa, Flávia, Naomi e Luma me convocaram a *outros* olhares e lugares com o Ensino de Biologia que se multiplicaram para além do mapa estático, objetivo e bem traçado. Eles me apontaram para nuances e movimentos no caráter supostamente estático do Ensino de Biologia, *ora* povoado de discursos exatos de corpos, gêneros e sexualidades

¹⁴⁶ A autora estudou fêmeas que se transformam em macho, machos que se transformam em fêmeas, sendo simultaneamente macho e fêmea, intersexos em mamíferos, alternância entre machos e fêmeas, dentre outras configurações.

¹⁴⁷ Compreendo que são múltiplos e conflitantes os discursos interessados no corpo, “é preciso reconhecer que alguns discursos se revelam privilegiados nessa disputa política: eles carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada” (LOURO, 2000, p. 64). Nesse trabalho nos referimos, sobretudo, ao discurso biológico, “marcado pela autoridade da Ciência, um selo quase sempre confiável” (p. 64). Vide: LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*, v.25, n.2, jul/dez. 2000, p. 59-75.

ora atravessado por torções e deslocamentos de sentidos. Movimentos, nuances, disputas e fixidez que operam com/por dispositivos e agenciamentos, criando territórios.

Nesse sentido utilizo os conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) para tomar o Ensino de Biologia como um território existencial, que permite territorialização e desterritorialização dos modos de ser dos indivíduos envolvidos, sendo atravessado por tecnologias modernas e produtivas de poder que investe nas regulações e normatizações. O território é constituído por um conjunto de linhas, multilinear, de diferentes naturezas, ritmos e direções, que podem normatizar e fixar modos de existência *ou* investir em outras linhas que criam territórios outros, singularizando a experiência, atravessado por regimes de enunciabilidade e visibilidade (estratificações) e regulação discursiva, implicando em modos produções singulares de subjetividades.

Nesse momento destaco que, compreendendo a subjetividade como essencialmente fabricada e modelada no registro social, ela “[...] é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares”. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 42). Desse modo se compõe por meio de múltiplos lineamentos que se atualizam em corporeidades criativas (movimentos desejanter) e imagens *a priori* do tipo identitário-figurativo (subjetivação normatizadora), produzindo territórios de existência, sendo assim, são compostos por linhas de (des)montagem que podem normatizar e fixar modos de existência sucateando-os, e afirmar/investir em outras linhas que inventam outros territórios, singularizando a experiência. (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Estou desertando da ideia de subjetividade colada às noções de estrutura, filiação, unidade, identidade, e do poder pelo significante, sem sujeito e sem objeto, aproximando da natureza de combinações, conexões, das alianças, conjugações, multiplicidade de linhas que o compõe para sacudir e desenraizar formações identitárias.

Faço uso de Deleuze (2013a), para pensar que o ensino de Biologia tomado como um território espacial subjetivo tem a sua geografia, sua cartografia e seu diagrama que permite montagens e desmontagens de modos de ser das pessoas envolvidas com linhas que as compõem, ou que elas compõem, que elas tomam emprestadas ou criam. (DELEUZE, 2013a).

Na *linha de segmentaridade dura* ou *molar*, tudo parece previsível em segmentos bem determinados para não perturbar e nem para dispersar, mas para garantir e controlar a identidade. Ela apresenta um jogo de territórios bem determinado e

planejado em que espanta o *devir* e instala o *porvir*. (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Essa linha é encontrada nos conjuntos molares de instituições tais como as escolas, os estados, as igrejas, na mídia, na família, nas relações interpessoais, dentre outras.

Nesse sentido, quais os efeitos dessa linha? A multiplicidade se encontra presa numa estrutura e seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação. Produzem fenômenos de centramento, unificação, totalização, integração, hierarquização, finalização, que formam uma codificação, ou seja, “[...] linha finita, visível e consciente da organização dos territórios. Ela cria roteiros de circulação no mundo [...] territórios bem discriminados, toda uma *segmentação dura*”. (ROLNIK, 1989, p. 50). Essa linha constitui a macropolítica, plano dos territórios: mapa em que “[...] delinea-se um contorno dos territórios: imagem da paisagem reconhecível *a priori*. O mapa só cobre o visível [...]. Também só nesse plano é que a individuação forma unidades e a multiplicidade, totalizações”. (ROLNIK, 1989, p. 60).

Em uma linha de segmentaridade dura ou de corte molar todo mundo é julgado e retificado segundo seus contornos, indivíduos ou coletividade. Imanentemente aos lineamentos duros, Guattari e Deleuze (2012) nos apontam uma *linha de segmentação maleável* ou *molecular*, onde os segmentos são como uma desterritorialização, então, é relativamente maleável.

Ela vai traçando processos de segmentação flexível: lascas que se despreendem das máscaras vigentes, causando nelas pequenas fissuras, microrrachaduras pessoais ou coletivas. Lascas de mundos desmanchados passíveis de, ao mesmo tempo, se comporem com outras lascas, investidas e agenciadas por partículas soltas de afeto, gerando novas máscaras, mundos novos. Mutações secretas. O plano que essa linha cria em seu traçado é feito de um estado *instável*. (ROLNIK, 1989, p. 50).

Rolnik (1989) nos aponta que essa linha tem um duplo movimento de vaivém.

Um primeiro, que vai da invisível e inconsciente produção de afetos, para a visível e consciente composição de territórios. Percurso do movimento de “territorialização”. E outro traçado, inverso: ele vem do visível, consciente, dos territórios, para o invisível, inconsciente, dos afetos escapando. Percurso do movimento de desterritorialização. (p. 48).

Então a segmentaridade maleável procede por desterritorialização relativas, e, permitindo reterritorializações que bloqueiam e remetem para a linha dura. Sendo assim, ela está presa entre a primeira linha e a próxima linha - Linha de Fuga, essa é a sua ambiguidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012). É nela que se opera a negociação

entre o plano constituído pela linha de fuga (a dos afetos que nascem entre os corpos, e sua atração e repulsa) e o plano traçado pela primeira linha (a dos territórios).

A *linha de fuga* não admite qualquer segmento e é como a explosão das duas séries segmentares abordadas anteriormente. Nela nem há forma, nada além de uma pura linha abstrata (DELEUZE; GUATTARI, 2012). A linha de fuga ou de ruptura, abstrata, mortal e viva, não segmentar. Segundo Rolnik (1989) ela é a linha “[...] dos afetos, é invisível e inconsciente. Ela faz um traçado contínuo e ilimitado, que emerge da atração e repulsa dos corpos, em seu poder de afetar e serem afetados”. (p. 48). Ela implica em encontro com outros corpos de modo incontrolável, implicando novas atrações e repulsas ou inventando armas novas.

Uma linha que nasce ‘entre’ os corpos: ora veloz, apressada, elétrica, oral lenta e lânguida (sua longitude); ora exuberante, viçosa, brilhante, ora cansada e esmaecida; ora desenvolta, enérgica, ora tímida e vasculante; ora fogosa, incandescente, ora apagada e fria; ora revolta, trepidante, turbulenta, convulsiva, acidentada, ora estável, compassada, homogênea, lisa, mansa e até monótona... (sua latitude). (ROLNIK, 1989, p. 48).

O mundo foge de si mesmo através das *linhas de fuga*, ele “[...] se desmancha e vai traçando um *dever* – [...] processos que se desencadeiam; *variações infinitesimais*; rupturas que se operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis”. (ROLNIK, 1989, p. 48).

Segundo Deleuze e Guattari (2012) “[...] estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. [...] não há nada mais ativo do que uma linha de fuga”. (p. 85). Dessa forma, fugir não é renunciar às ações, dos engajamentos ou das responsabilidades, e, sim traçar linhas, toda uma cartografia. Sobre as linhas de fuga, só pode haver a experimentação-vida. (DELEUZE; PARNET, 1998).

Rolnik (1989) dá ao plano gerado por essa linha o nome de micropolítica. “Micro é a política do plano gerado na primeira linha: cartografia [...]. Não há unidades. Há apenas intensidades, com sua longitude e latitude; lista de afetos não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo” (p. 60-61).

Nesse sentido, é permitido sustentar que o Ensino de Biologia, majoritariamente, compõe um plano de organização ou desenvolvimento que define um corpo por seus

órgãos e suas funções. E estende essa filiação, numa correspondência de identificação entre duas relações, ao campo do gênero e da sexualidade. O corpo passa a ser definido pela forma que o determina, como uma substância ou sujeito determinado, pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a).

Esse plano é estrutural e genético que “[...] concerne de todo modo o desenvolvimento das formas e a formação dos sujeitos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 57). Proporciona relações formais de reposição, identificação com o idêntico e a proporcionalidade de uma forma. Nesse sentido, o corpo, o gênero e a sexualidade não podem ser segmentarizados na forma, a mais estável possível no campo do Ensino de Biologia.

A lógica binária, da dicotomia masculina e feminina, e as relações biunívocas dominam o Ensino de Biologia, tornando-o fechado e arbóreo. Os sistemas arborescentes são hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação que preexiste ao indivíduo, admitindo uma explicação/interpretação topológica. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Nesse sistema, a sexualidade, mesmo reunindo os dois sexos, é submetida ao modelo da reprodução e da genitalidade. Sendo assim, plantou-se a árvore nos territórios do Ensino de Biologia, endurecendo e estratificando os corpos, os gêneros e a sexualidade, e transformando-os em uma fundação e prisão identitária

Nessa perspectiva, o corpo é estrangulado pelo organismo e anunciado em uma escrita orgânica.

Daí o fato de que a carne e os corpos são sempre sedimentados, estratificados e atravessados pelo duplo movimento de universalização e individuação que os envelopa com a pele e os carimba com o rosto [...] um agenciamento de aparatos sociais agarra violentamente nacos talhados de carne, embala-os na pele, inscreve-os com rosto e codifica-os com os estriamentos da raça, da etnia, do gênero, da sexualidade, da classe. [...] (DOEL, 2001, p. 87-88).

Os encontros que fui cartografando ao longo dessa investigação, com os territórios do Ensino de Biologia, foram marcados pela fixidez do fluxo incontrolado dos corpos, gênero e sexualidades, alardeando-os como mornos, tolos e enfadonhos. Escondendo outras tantas possibilidades, dessa única possível. Foi notório o registro de que mesmo os territórios do ensino de Biologia sendo povoados por discursos únicos de corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar (de regularidade, de estriamento e de controle) são possíveis torções e deslocamentos na produção de sentidos destes.

As reflexões da filosofia de Michel Foucault; Deleuze e Guattari; Judith Butler, e, os diálogos/encontros com Luíza, Suzana, Alice Pagan, Amanda, Thiessa, Flávia, Naomi e Luma proporcionaram um desdobramento valioso para o propósito da noção de corpo, sexo, gênero e sexualidade nos territórios do ensino de Biologia.

O que significa, entre outras coisas, não apenas a contestação da dominação do corpo em termos biológicos, mas também a contestação dos termos da própria Biologia, em repensar a Biologia, de modo que ela seja capaz de ver o corpo em outros termos que os que desenvolveu até agora. (GROSZ, 2000, p. 80).

No documentário “*Laerte-se*”¹⁴⁸, como um desdobramento valioso, no momento em que ele/a narra lembranças dos pais que foram professores. Laerte considerou mais difícil lidar com a sua mãe, que tinha objeções. No entanto, as primeiras reações dela foram bem humoradas e mantendo as relações amorosas e afetuosas. A esse respeito ele/a conta:

A minha mãe era preocupada com as questões teóricas. Era bióloga. A concepção de vida que ela tinha era a Biologia ditando a lógica, então ela não entendia muito o modo como eu vejo ou o modo como o gênero tem sido visto hoje. “Tudo bem que a pessoa sente isso, mas não é de verdade”. O que é ser mulher? Ela dizia que era parir. Ela ficava inquieta com as ideias que eram perturbadoras. Entendia que havia um modo normal e natural em que ela não colocava aspas. (BARBOSA; BRUM - documentário, 2017).

Laerte-se trouxe e colocou as aspas ao discurso lógico, verdadeiro e fechado da sua mãe. Ele/a lançou possibilidades dos corpos percorrerem outras passagens e irem além dos espaços dominantes dos territórios em que a Biologia dita à lógica, à natureza, normalidade e verdade. Laerte faz uma crítica ao fato de a Biologia ser o único norte para pensar as pessoas *trans* e afirma que o corpo é parte de uma negoci(ação) com(pli)cada, uma ação implicada.

Ora, se aqui os encontros citados permitem e potencializam a contestação dos campos fechados dos territórios do ensino de Biologia, para, então, percorrer outras passagens é porque se trata de detectar “menos unificação”, fluxos, negociações, conexões e intensidades.

É possível, pois, que não existe essa coisa de “*o corpo*”: um envelope limitado que pode ser revelado para conter no seu interior uma profundidade e um conjunto de operações que funcionem à maneira

¹⁴⁸ Documentário Netflix. Dirigido por Lygia Barbosa da Silva e Eliane Brum. Duração: 1:40':40". Acesso em set. de 2017.

de uma lei. Deveríamos estar preocupados não com corpos, mas com as ligações estabelecidas entre superfícies, forças e energias particulares. Em vez de falar de “*o corpo*”, precisaríamos analisar como um [...] “regime de corpo” foi produzido, descrevendo a canalização de processos, órgãos, fluxos, conexões, bem como o alinhamento de um aspecto com outro. (ROSE, 2001, p. 170, destaques do autor).

O que Rose aponta está na contramão do corpo como uma totalidade orgânica que encerra subjetividades e experiências dos sujeitos, mas a um regime de oper(ações), lig(ações) entre superfícies, forças e energias. Deleuze, a partir de Espinosa, nos provoca dizendo que “não sabemos o que pode o corpo [...] e que nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo”. (DELEUZE, 2002, p. 23). O questionamento “o que pode um corpo” permite desdobrá-lo ao campo de possibilidades, das *ex*-periment(ações), das con(e)xões, dos encontros e das afetações com o fora. Sendo assim, nunca se sabe de antemão o que pode um corpo.

Nesse contexto, essa maneira de ler o corpo se opõe a uma concepção que o define “[...] por sua forma [...] órgãos ou funções [...] como uma substância ou um sujeito” (DELEUZE, 2002, p. 128), mas um corpo, segundo Espinosa, “[...] sempre comporta uma infinidade de partículas: são as relações de repouso e de movimento, de velocidade e de lentidões entre partículas que definem um corpo [...]”. (p. 128). De outro lado há efeitos de um corpo sobre outro, ou seja, “[...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado”. (p. 128).

Aqui tomarei que as sexualidades, os sexos e os gêneros também fluem como um regime de *ex*-periment(ações), oper(ações), afet(ações), lig(ações) entre superfícies, forças e energias, desfazendo uma totalidade orgânica que encerra subjetividades e experiências do sujeito.

Brito (2015), a partir do embate com as configurações estruturalistas da sexualidade realizada por Deleuze e Guattari na obra “*O Anti-Édipo*” afirmam que:

A sexualidade é um campo, um conjunto de desejos¹⁴⁹ que não aflora em lugar específico, mas é uma potência de corte e fluxos. Há sempre

¹⁴⁹ Deleuze e Guattari (2010) desenvolvem uma reflexão sobre o desejo, negando-o como uma falta. Destacam: “Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade e de realidade. O desejo é esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. [...] Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão. O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa: a máquina, enquanto máquina de máquina. O desejo é máquina, o objeto do desejo é também máquina conectada, de modo que o produto é extraído do produzir e algo se destaca do produzir passando ao produto e dando um resto ao sujeito nômade e vagabundo”. (p. 43).

um conjunto de fluxos de vida, de cultura, de sociedade que o corpo atravessa, que ele intercepta e é interceptado, que recebe e emite. Há sempre um campo biológico, social, histórico, que o corpo está mergulhado. [...] a medida que a sexualidade não será o homem e a mulher, pois ela sempre investe em grandes conjuntos, assim, a sexualidade não é uma especificação nos sexos. O falo não é um sexo, a vagina não é um sexo, mas compõem toda a sexualidade e seus investimentos. (BRITO, 2015, p. 285).

A sexualidade é mergulhada num campo de ligações e operações com um conjunto de fluxos que não intercepta especificamente às genitálias, fazendo percorrer não-linearidades, zonas de variações, conjunções com o campo biológico, social, histórico e... e...

Há para Deleuze e Guattari (2010):

[...] conjunções nômades: uma transexualidade microscópica em toda parte, que faz com que a mulher contenha tantos homens quanto o homem, e o homem mulheres, capazes de entrar, uns com os outros, umas com as outras, em relações de produção de desejo que subvertem a ordem estatística dos sexos [...] não um, nem mesmo dois, mas n sexos. (p. 390).

O sexo e o gênero têm sido pensados fora do encerramento de mecanismos anatômicos e fisiológicos, e, mergulhados num processo (*força*)do de normas regulatórias num domínio de inteligibilidade cultural por Judith Butler, Nas palavras dela em uma entrevista concedida a Prins e Meijer (2002), ela conta que:

Meu trabalho sempre teve como finalidade expandir e realçar um campo de possibilidades para a vida corpórea. Minha ênfase inicial na desnaturalização não era tanto uma oposição à natureza quanto uma oposição à invocação da natureza como modo de estabelecer limites necessários para a vida gendrada. (p. 157).

Desse modo, Judith Butler se opõe a uma falsa ideia de sexo como dado biológico, considerando-o como uma produção política e cultural do corpo. Nas palavras dela, o sexo:

[...] é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou condição estática do corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 2013, p. 154).

Judith Butler faz o sexo vazar de uma condição estática e o coloca fora da precisão biológica, em uma norma constitutiva. O “sexo” é, pois, não “[...] simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que

qualifica um corpo para a vida no interior do domínio de inteligibilidade cultural”. (BUTLER, 2013, p. 154-155).

O gênero é considerado por Butler (2015) como um mecanismo “[...] através do qual tem lugar à produção e a normalização do masculino e do feminino junto com as formas intersticiais hormonais, cromossômicas, psíquicas e performativa que o gênero assume”. (p. 70). Trata-se de uma prática performativa, em que os discursos operam com disputas e negociações e produzem aquilo que nomeiam. Ao pensar o gênero enquanto um fazer, a filósofa retira-o da aparência de uma substância, de uma classe natural de ser, bem como do confinamento ao corpo, especificamente às genitálias, as formas intersticiais hormonais, cromossômicas e psíquicas.

Nessa perspectiva, o gênero vai para além das configurações de sexo, da relação mimética com o sexo, das relações de continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, da permanência em número de dois, de que “[...] o único lugar habitável para o feminino é em corpos de mulheres, e para o masculino, em corpos de homens [...]” (BENTO, 2008, p. 31). A esse respeito, Judith Butler conta que:

Quanto o *status* construído de gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2015, p. 26).

As sexualidades, os gêneros e os sexos ao serem colocados nesse campo, devêm singularizações, experimentações, criações a partir dos movimentos dos corpos. Estou considerando que esses seguem linhas pelos territórios do ensino de Biologia, (des)fazendo formas, organismos, (des)pontecializando forças num princípio rizomático. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

O rizoma¹⁵⁰ compreende linhas inseridas no movimento de segmentaridade “[...] segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25), tramando a nossa existência e lançando-a segundo uma lógica dos múltiplos singulares e desertando-a dos códigos, dos territórios e dos Estados de uma linha arborescente que marca um sistema hierárquico com centros de significância e subjetivação.

¹⁵⁰ Um termo criado pela botânica, sendo migrado para a filosofia da diferença por Deleuze e Guattari.

Ao compreender que a sexualidade, o gênero e o sexo oscilam entre dois planos a partir dos movimentos dos corpos: de um lado, as superfícies de estratificação e (órgão)nização sobre as quais eles são bloqueados e submetidos ao juízo, e, por outro lado, o plano no qual eles resistem, insistem e criam, me aproximo da ideia de que eles podem fluir como Corpo sem Órgãos (CsO). Uma criação conceitual de Deleuze e Guattari.

No platô de 28 de novembro de 1947 “*Como criar para si um corpo sem órgãos?*” Deleuze e Guattari (2012): Relatam que nessa data “[...] Artaud¹⁵¹ declara guerra aos órgãos: Para acabar com o Juízo de Deus” e nessa declaração diz “porque atem-me se quiserem, mas nada há de mais inútil do que um órgão”. (p. 12).

Artaud combate contra si próprio e contra o organismo, fruto de uma usurpação do corpo por Deus. Esse que confiscou o corpo, transformando-o em organismo dominado por máquinas julgadoras pelo juízo. Seu axioma principal é ‘acabar com o juízo de Deus’ desligar e inutilizar tais máquinas. Um corpo sem órgão que foi, como Artaud, “roubado pelo Divino, estuprado pelos deuses esfomeados, sugadores de energia humana, incapazes de caminhar no deserto sem se agarrarem às muletas, como homens ordinários, em guerra permanente contra o corpo atravessado por uma *vitalidade não-orgânica*. (LINS, 1999, p. 45).

Segundo Lins (1999) “Artaud¹⁵² queria repensar o corpo, experimentando-o, longe da polícia das famílias, do olhar do Censor, isento de uma interpretação que se compraz com uma série de constatações sob o domínio dos signos e dos significados”. (p. 67-68). Antonin Artaud tinha um desejo de “[...] perda de um organismo ‘inútil’ que organiza os órgãos e impede o corpo de voar, do devir corpo-pássaro, de tornar-se ou continuar a ser corpo-dançarino, pássaro de fogo do infinito”. (p. 98). No entanto, não queria “[...] construir um ‘outro devir’, mas libertar o seu corpo, abafado, espezinhado pelo organismo, pelas citações, pelo saber enciclopédico e ‘científico’ que, ao definir o corpo, cria um sujeito”. (p. 98).

O Juízo de Deus arranca o CsO de sua imanência¹⁵³, pois “[...] lhe constrói um organismo, uma significação, um sujeito. Ele é estratificado”. (DELEUZE;

¹⁵¹Poeta, escritor, autor, ator, desenhista. Um nômade, de um ser geográfico, de um ‘louco’. Artaud trabalha com a carne e com o corpo deslocado do espírito, esvaziado da ‘boa’ razão. (LINS, 1999, p. 42).

¹⁵²O desejo artaudiano de refazer o corpo encontrou um grande respaldo na viagem que ele realizou ao México. A experiência com os índios taramaras significou para Artaud tanto a invenção possível de um corpo liberto do organismo como a aquisição de uma nova pele, de um novo ser. (LINS, 1999, p. 57). Essa experiência o convenceu “[...] da radical inutilidade do organismo, peso-pesado, que não sabe voar, não quer voar, nem deseja voar, e por isso não pode voar”. (p. 57).

¹⁵³A noção de imanência, em Deleuze, é inseparável das noções de multiplicidade, diferença, expressão, criação, invenção, transformação, devir... Ele afirma que ela é *uma* vida. (DELEUZE, 2002a). Afirmar a

GUATTARI, 2012, p. 25). Nesse sentido há dois pólos de oscilação: “de um lado, as superfícies de estratificação sobre as quais ele é rebaixado e submetido ao juízo, e, por outro lado, o plano de consistência no qual ele se desenrola e se abre à experimentação”. (p. 25).

O CsO “[...] não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo de sua organização” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 56), um corpo povoado de multiplicidades, ela faz passar intensidades. Ele é “matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva [...]”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 16).

Deleuze e Guattari (2012) tratam o CsO como

[...] o ovo pleno anterior à extensão do organismo e à organização dos órgãos, antes da formação dos estratos, o ovo intenso que se define por eixos e vetores, gradientes e limiares, tendências dinâmicas com mutações de energia, movimentos cinemáticos com deslocamentos de grupos, migrações [...] os órgãos somente aparecem e funcionam como intensidade puras. (p. 16).

Nesse sentido, o CsO não é contrário e nem inimigo dos órgãos, mas, sim, do organismo, da organização dos órgãos ou da organização orgânica dos órgãos. A sua composição (tanto biológica quanto coletiva e política) se faz desfazendo-se do organismo, do campo da individualidade, do apolítico e do alheio ao mundo dos afetos e abrindo a conexões, experimentações, conjunções, passagens, distribuições de intensidades, territórios e desterritorializações. (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Ora, o CsO como diz Daniel Lins...

[...] é o que mantém o homem vivo: é o desejo desejando o desejo [...] mesclado à polifonia de um corpo vibrátil a quem nada falta, pois ele tem o infinito como premissa existencial, como abismo do Ser. [...] Ora a produção do CsO supõe, antes de tudo, energia, vida. Sua busca é, pois, eterna, permanente. (LINS, 1999, p. 50).

Diante do contexto, há três grandes estratos, nos territórios do ensino de Biologia que amarram o corpo, o gênero e a sexualidade: o organismo, a significância e a subjetivação, ou seja, “a superfície de organismo, o ângulo de significância e de

imanência é rejeitar a existência de um plano transcendente (feito de objetivos, essencializações, organização, coordenadas, finalidades, propósitos, sujeitos e objetos dados) e se abrir “[...] a um mundo imanente, feito de multiplicidades, de movimentos e de velocidades, de fluxos e intensidades [...] entregues ao devém, ao devir”. (TADEU; CORRAZA; ZORDAN, 2004, p. 149-150). A imanência “[...] não se reporta a um algo como unidade superior a todas as coisas, nem a um sujeito como ato que opera a síntese das coisas [...]”. (p. 12). No plano de imanência não há um extraplano, se olha par o lado e nunca para cima. Nessa oposição, “imanente é, pois, o plano no qual se está, o plano desta realidade”. (TADEU; CORRAZA; ZORDAN, 2004, p. 146).

interpretação, o ponto de subjetivação ou de sujeição”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25). Nesse sentido,

Você será organizado, você será um organismo, articulará seu corpo – senão você será um depravado. Você será significante e significado, intérprete e interpretado – senão será desviante. Você será sujeito e, com tal, fixado, sujeito de enunciação rebatido sobre um sujeito de enunciado – senão você será apenas um vagabundo. (p. 25).

A essa composição de estratos, o CsO experimenta:

[...] a desarticulação (ou a *n* articulações) como propriedade do plano de consistência, a experimentação como operação sobre este plano (nada de significante, não interprete nunca!), o nomadismo como movimento (inclusive no mesmo lugar, ande, não pare de andar, viagem imóvel, dessubjetivação). (p. 25).

A expressão intensiva do CsO revela uma nova cartografia do corpo. Essa cartografia “[...] deve pôr em relevo as composições das forças, dos afetos e dos desejos, o que termina por renovar a relação entre o corpo, as forças e as formas orgânicas”. (CARDIM, 2009, p. 169). É nesse contexto que compreendo que os territórios do ensino de Biologia se compõem com formas, forças, afetos e desejos que colocam em relevo momentos de durezas, repetições, fraturas, criações, falhas, fracassos, exatidão, deslizamentos, certezas, deslocamentos, capturas, torções, fugas e desorganizações no funcionalismo biológico.

O meu interesse e as minhas aproximações com os conceitos-intensivos deleuzianos me dispôs a pensar que a experiência de pessoas *trans* torna-se capaz de mobilizar a organização e a desarticulação dos territórios do ensino de Biologia, novas cartografias do corpo, agenciar misturas de partículas às que povoam os territórios, potencializar a abertura dos territórios às afecções, conexões, conjunções, passagens, experimentações e distribuições de intensidades.

A aposta foi, em última instância, abrir caminhos para a passagem de linhas de fuga ou de ruptura, linhas de desterritorialização a partir do encontro *ensino de Biologia-experiências de pessoas trans*, abandonando o propósito de explicar, interpretar e racionalizar; e interessando em cartografar os efeitos que essa aliança pode produzir nos territórios do ensino de Biologia.

O que pode acontecer entre a experiência de pessoas *trans* e o Ensino de Biologia? Que agenciamentos e acontecimentos podem surgir desse encontro (im)pensável?

Em aliança com tais conceitos e o propósito dessa investigação, considerei que a composição do território do Ensino de Biologia é marcada pela produção da “verdade” sobre o sexo, a sexualidade e o gênero pela ciência – são diferentes linhas que se cruzam com o *dispositivo* da sexualidade e o *dispositivo* que alinha as experiências das pessoas *trans* – a invenção do *dispositivo* da transexualidade.

Nesse momento, me ocupo das condições de emergência, da invenção e da imposição desses dois dispositivos. No percurso fiquei atento aos traços das tecnologias modernas e produtivas de poder da Biologia na investidura em regulações e normatizações que marca um sistema hierárquico com centros de significância e subjetivação, bem como possíveis traçados de desterritorialização – particularidades fugidias, índices de abertura, de *devir*, de acolhimento a novas experiências e de potencialização de novas formas de vida com manobras e estratégias que compõem novas paisagens.

5.2 Compondo a gramática normativa: *Scientia sexualis* e o dispositivo da sexualidade

A pesquisa histórica rigorosa e vasta de Thomas Laqueur (2001) sobre a produção científica que se apropriava do imperativo da Biologia para explicar a ordem moral nos conta que até o século XVIII, no modelo do sexo único, o corpo era menos restrito por categorias da diferença biológica e, por isso, trânsitos e variações de experiências “[...] de homens que amamentavam [...] meninas podiam tornar-se meninos [...] homens maduros sentiam-se sexualmente atraídos por meninos [...] homens que se associavam intensamente com mulheres [...]; a menina que corria atrás de um porco e de repente põe à mostra um pênis e um escroto externo [...]” (LAQUEUR, 2001, p. 19), não eram considerados uma questão problemática, diagnóstica e nem de estranhamento.

No modelo do isomorfismo sexual, um sexo e dois gêneros, considerava-se que as mulheres possuíam todas as partes anatômicas do homem. Nesse sentido, parecia não ter fronteiras que poderiam servir para definir a condição social. Os órgãos que “[...] estão dentro da mulher estão para fora nos homens; o que é o prepúcio nos homens é a parte pudenda da mulher [...] o que se vê como uma espécie de abertura na entrada da vulva nas mulheres, na verdade encontra-se no prepúcio da parte pudenda do homem” (LAQUEUR, 2001, p. 168), “[...] o útero da mulher nada mais é que o escroto e o pênis do homem invertidos”. (p. 89).

Thomas Laqueur (2001) deixou bastante marcado que “[...] durante grande parte do século XVII, ser homem ou mulher era manter uma posição social, assumir um papel cultural, e não *pertencer* organicamente a um sexo ou a outro”. (p. 177, destaque do autor).

A leitura que orientava o posicionamento do masculino e do feminino não estava condicionada ou vetorizada à genitália. Tais interpretações eram permeadas mais por significações culturais do que em termos corpóreos da ordem social. Nenhum sexo ontológico, apenas órgãos com determinado *status* legal e social, ou seja, “[...] os membros que se conformam ao sexo não são causas que constituem o masculino ou o feminino, ou que os distinguem”. (LAQUEUR, 2001, p. 175). A compreensão do corpo não era fundante na Biologia. As diferenciações de gênero precederam as diferenciações de sexo. Em outras palavras “o sexo antes do século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica”. (p. 19).

Dessa forma, nesse momento havia a sustentação do discurso de que “na construção do corpo de sexo único os limites entre sangue, sêmen, outros resíduos e o alimento, entre os órgãos de reprodução e outros órgãos, entre o calor da paixão e o calor da vida, eram indistintos”. (LAQUEUR, 2001, p. 57).

Naquele contexto social, as fronteiras entre masculino e feminino eram “[...] de grau e não de espécie, e onde os órgãos reprodutivos são apenas um sinal entre muitos do lugar do corpo em uma ordem cósmica e cultural que transcende a Biologia”. (LAQUEUR, 2001, p. 42). Esse modelo de sexo único/’carne única’ dominou desde a antiguidade clássica até o final do século XVII.

Aqui se revela toda a fecundidade inerente da antiguidade a tomar o corpo em uma concepção de unidade, fonte constante de potência e do múltiplo. Sem aviltamento, abjeções, monstruosidades, depreciações, base de negação ou moralidades. Não sendo recusado a ele a dignidade de se prestar à admiração e experimentação.

Quando, no final do século XVIII “[...] os anatomistas produziram pela primeira vez ilustrações detalhadas de um esqueleto explicitamente feminino para documentar o fato de que a diferença sexual ser muito evidente”, (LAQUEUR, 2001, p. 197), eles provocaram e participaram da invenção de que “[...] há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis de gênero, são de certa forma baseados nesses ‘fatos’”. (p. 18).

Nesse sentido, “[...] a ‘colocação do sexo em discurso’, [...] foi [...] submetida a um mecanismo de crescente incitação [...] que se obstinou [...] em constituir uma

ciência da sexualidade” (FOUCAULT, 1988, p. 18), que tomou forma na Medicina, na Biologia, na Moral, na Demografia, na Psiquiatria, na Psicologia e na crítica política como empreendimentos de dizer a verdade do sexo - *Scientia sexualis* - na forma de saber-poder.

[...] é no sexo que devemos procurar as verdades mais secretas e profundas do indivíduo; que é nele que se pode melhor descobrir o que ele é e aquilo que o determina; e se durante séculos acreditamos que fosse necessário esconder as coisas do sexo porque eram vergonhosas, sabemos agora que é o próprio sexo que esconde as partes mais secretas do indivíduo: a estrutura de seus fantasmas, as raízes de seu eu, as formas de sua relação com o real. No fundo do sexo, está a verdade. (FOUCAULT, 1982, p. 4).

Nos procedimentos para a produção da verdade sobre o sexo, Michel Foucault (1988) destaca que a confissão¹⁵⁴ e a formação regular da discursividade científica - *Scientia sexualis*, no século XIX, tornaram-se um dos rituais mais relevantes na produção da verdade, por meio da codificação clínica, da causalidade geral, da latência intrínseca da sexualidade; do método da interpretação e da medicalização dos efeitos da confissão, ou seja, confissão às regras do discurso científico. O que significa, inicialmente, a retirada do sexo do domínio do registro do pecado e da culpa e a circunscrição no regime do normal e do patológico. É através desse mecanismo que aparece a sexualidade enquanto a verdade do sexo e de seus prazeres.

[...] a sexualidade foi definida como sendo, ‘por natureza’, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar. (FOUCAULT, 1988, p. 67).

Segundo Foucault (1982): “As teorias biológicas da sexualidade, as concepções jurídicas [...] as formas de controle administrativo nos Estados Modernos, acarretaram [...] a recusa da idéia de mistura dos dois sexos em um só corpo e [...] a partir de então, um só sexo para cada um”. (p. 2). Nas teorias biológicas, não há espaço “[...] para

¹⁵⁴ “A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros”. (FOUCAULT, 1988, p. 59).

alguém com os dois sexos/gêneros, apenas pessoas com um sexo e seu pressuposto gênero correspondente”. (LEITE-JÚNIOR, 2011, p. 64).

Desse modo, “[...] é no corpo das pessoas com algum tipo de ambiguidade sexual ou que deixam margens para este tipo de dúvida que a medicina vai focar sua atenção e criar uma nova maneira de interpretar os sexos”. (LEITE-JÚNIOR, 2011, p. 73). Foucault (1982) proõe que a centralidade do debate, em torno dos hermafroditas, passa a ser na genitalidade e nos caracteres sexuais orgânicos, começando a abrir o espaço para corpos sexuados e sexualizados. O hermafrodita era considerado um complexo jurídico natural, pois trazia na sua disposição anatômica “[...] a transgressão natural, a mistura das esp(é)cies, o embaralhamento dos limites e dos caracteres”. (FOUCAULT, 2001, p. 82).

Foucault (1982) nos aponta que foram inúmeros testemunhos de condenações à morte aos hermafroditas e complementa que eles, por muito tempo foram queimados, executados, e, suas cinzas jogadas ao vento por serem considerados falsos já que “[...] embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção”. (FOUCAULT, 1988, p. 39).

Foi em torno dos hermafroditas que se começou a elaborar a figura do monstro, “[...] que vai aparecer no fim do século XVIII e que vai funcionar no início do século XIX”. (FOUCAULT, 2001, p. 83). Na compreensão dos monstros em sua natureza de ser vivo, as suas existências eram apresentadas como:

Exceção às normas biológicas, instabilidades do processo vital, falhas da geração; irregularidade das formas humanas, precariedade da sua estrutura física, fragilidade de seus envoltórios: os curiosos que acorriam para fazerem a experiência do monstro viam surgir diante de si o inventário de uma desordem radical do corpo humano e assistiam [...] ao drama da ordem diante da vida. (COURTINE, 2011, p. 273).

Segundo Cohen (2000), os monstros policiam as fronteiras do possível, delimitando o território social do qual os corpos podem se movimentar e interditando comportamentos, ações e reiterando outros. “Dar um passo fora dessa geografia oficial significa arriscar sermos atacados por alguma monstruosa patrulha de fronteira ou – o que é pior – tornar-mo-nos [...] monstruosos”. (p. 41).

A autora Ieda Tucherman em *A breve história do corpo e de seus monstros* (2012) aponta que o monstro não está fora do humano, mas no seu limite que é “[...] produtor de figuras estranhas em relação às quais não deixamos de nos perguntar se são

efectivamente humanas, já que nos surgem como ‘desfiguração’ do Mesmo no outro”. (p. 100).

A figura da monstruosidade exerceu uma função simbólica fundamental. Perturbando os sentidos, especificamente a visão, o monstro foi pensado como uma aberração, uma folia do corpo, introduzindo, como oposição lógica, a crença na necessidade da existência da ‘normalidade’ humana, do corpo lógico. (TUCHERMAN, 2012, p. 101).

Nesse contexto, o monstro se prestará a ensinar a norma, que colonizará além dos corpos, o universo dos signos. Isso constituirá uma das formas nevrálgicas “[...] da formação do poder de normalização, uma imposição e [...] extensão do domínio da norma se realizou através de um conjunto de dispositivos de exibição de seu contrário, de apresentação da imagem invertida”. (COURTINE, 2011, p. 261).

Instalavam-se assim limites para esses corpos, que eram constantemente e rigidamente mantidos, disciplinados e vigiados:

[...] eram chamados de hermafroditas aqueles em que se justapunham, segundo proporções que podiam ser variáveis, os dois sexos. Nesse caso era papel do pai ou do padrinho (os que ‘nomeavam’ a criança) fixar, no momento do batismo, o sexo que deveria ser mantido. Se fosse o caso, aconselhava-se escolher dentre os dois sexos o que parecesse dominar, o que tivesse ‘maior vigor’ ou ‘maior calor’. [...] O único imperativo era que, uma vez escolhido seu sexo, ele não mais o poderia trocar, e o que havia então declarado deveria ser mantido até o fim de sua vida [...]. (FOUCAULT, 1982, p. 1-2).

A figura do hermafrodita vai sendo constantemente capturada e tendo os seus traços vagos sitiados “[...] num código para harmonizá-la, colmata as suas fugas, subordina as suas diferenças às identidades, impõe às suas inumeráveis conexões todo um regime de conjunções e conjugações convencionadas”. (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 27). Podemos considerar que marcam o fazer do hermafrodita em um conjunto de clichês para “[...] localizá-lo, controlá-lo, submetê-lo a decalques, cópias ou regras, impor uma ordem de razões as suas ablações, julgar as suas variações [...]”. (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 29).

As marcas do fazer hermafrodita ajudaram na construção do conceito de norma sexual e, conseqüentemente, dos anormais. O conceito de ‘anormal’ surge durante o século XIX por meio de embates entre os saberes jurídicos e penais, e, já no final desse mesmo século, o conceito passa a ser encaminhado para uma psiquiatrização do desejo e da sexualidade, emergindo como ciência dos anormais e das condutas anormais. (FOUCAULT, 2001).

Segundo Foucault (2001):

Não será mais simplesmente nessa figura excepcional do monstro que o distúrbio da natureza vai perturbar e questionar o *logo* da lei. Será em toda parte, o tempo todo, até nas condutas mais ínfimas, mais comuns, mais cotidianas, no objeto mais familiar da psiquiatria, que esta encarará algo que terá, de um lado, estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal. (p. 205).

Foucault (1966) fala da instalação de uma *episteme*¹⁵⁵ moderna assentada numa disposição binária de um regime de signos que terá como objetivo de dizer o que é, e, “[...] as figuras que oscilavam indefinitivamente entre um e três termos vão fixar-se numa forma binária que as tornará estáveis [...]”. (FOUCAULT, 1966, p. 67), estabelecendo um campo de práticas discursivas que torna possível o aparecimento da ideia de um dimorfismo sexual e “[...] a partir dos quais se pode definir o que são as coisas e situar o uso das palavras”. (FOUCAULT, 2008, p. 149). O regime discursivo produz o dimorfismo sexual ou diferença sexual a partir do qual somos posicionados em uma matriz de inteligibilidade na sociedade contemporânea.

Nessa esteira, a Medicina promoveu a medicalização do corpo individual e social com a invenção de “[...] toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais ‘incompletas’; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; empreendeu a gestão de todos eles”. (FOUCAULT, 1988, p. 41). É preciso considerar que, ao lado da Medicina, da família, da igreja e das instituições psiquiátricas e das instituições escolares com os/as guardiões fiscalizadores, as hierarquizações e organizações espaciais, distribuem o jogo dos poderes e prazeres.

Para além da verdade regulada sobre o sexo, o autor também destaca “[...] a presença de uma verdadeira ‘tecnologia’ do sexo muito mais complexa, e, sobretudo mais positiva do que o efeito excludente da proibição”. (FOUCAULT, 1988, p. 87). Com isso, “[...] os processos da vida são levados em conta por procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los”. (p. 134). O poder assumiu a função de gerar a vida, garantir, sustentar, reforçar, multiplicá-la, pô-la em ordem ‘um poder de causar a vida’, “agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder

¹⁵⁵ Termo utilizado por Foucault para referir a “[...] uma ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber, em outras palavras, um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época”. (FOUCAULT, 1966, p. 148-149).

estabelece seus pontos de fixação”. (FOUCAULT, 1988, p. 130). Apresenta-se um poder que exerce e empreende positivamente na administração dos corpos e na gestão calculista da vida: sua majoração, multiplicação, exercício com controles precisos e regulações de conjunto. Abre-se a era do que ele denominará de *biopoder* assegurado por duas tecnologias: *disciplinas – anátomo-política do corpo humano* e *controles reguladores – uma biopolítica da população*, utilizadas pelas instituições escolares, médicas, policiais, religiosas, psiquiátricas, familiares, dentre outras.

Desse modo “[...] pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver [...] cai, em parte, o campo de controle do saber e da intervenção do poder”. (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Nesse regime, o poder atua por meio de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos, operando distribuições de qualificação, mensuração, avaliação e hierarquização em torno da norma. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”. (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Foucault (1988) destaca que toda essa articulação, sustentação de regimes de verdade, reforços dos controles e armação de uma teoria geral do sexo, nesse determinado momento histórico, configurou a produção do *dispositivo*¹⁵⁶ *histórico da sexualidade*.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 100).

É o dispositivo da sexualidade que tem como razão de ser “(...) proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”. (FOUCAULT, 1988, p. 101).

¹⁵⁶ Michel Foucault (1979) demarca o dispositivo em primeiro lugar enquanto “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também pode ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como principal função estratégia dominante”. (p. 244).

Esse dispositivo vinculou-se com uma intensificação do corpo e a sua ocupação como objeto do saber e como elemento nas relações de poder.

A explosão discursiva dos séculos XVIII e XIX provocou um movimento na centralidade da relação heterossexual monogâmica, concebendo, para reger o sexo, a lei da aliança e a ordem dos desejos. Estas encontram ressonâncias nos discursos do campo da Biologia que institucionaliza “[...] as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais, vistas como características distintas dos homens e das mulheres biológicos [...] e estritamente ligada ao intercurso genital da escolha do objeto heterossexual [...]”. (WEEKS, 2013, p. 63).

Podemos observar que a construção da gramática normativa da coerência binária entre os sexos tem como um de seus aparatos a matriz de gênero na naturalização das noções do masculino e do feminino. Segundo Butler (2015) “o gênero é o aparato através do qual tem lugar a produção e a normalização do masculino e do feminino junto com as formas intersticiais hormonais, cromossômicas, psíquicas e performativas que o gênero assume”. (p. 70).

Nas normas regulatórias do gênero há produção de feitos que uniformizam a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. (BUTLER, 2015). As noções naturalizadas e reificadas do gênero dão suporte à hegemonia masculina e ao poder heterossexista.

A univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista. (BUTLER, 2015, p. 70).

Há uma institucionalização de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada, que regulamente o gênero como uma relação binária de diferenciação entre o masculino e o feminino, por meio das práticas do desejo heterossexual. “O ato de diferenciar os dois momentos opicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo”. (BUTLER, 2015, p. 53). Nessa seara, o gênero foi amarrado em um código de herança genética de natureza biológica e na presença de um órgão genital específico no corpo da pessoa. (LANZ, 2017).

Diante dessas convenções, o corpo sexuado e a ideia de complementaridade inexorável ganha inteligibilidade na heterossexualidade, “o único lugar habitável para o feminino é em corpos de mulheres, e para o masculino, em corpos de homens”.

(BENTO, 2008, p. 31). As marcas instituídas pela diferença sexual ficam amarradas na lógica dicotômica. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre o gênero e o sexo”. (BUTLER, 2015, p. 26).

No entanto, a distinção entre sexo e gênero foi concebida inicialmente para problematizar a formulação da Biologia como destino, atendendo “(...) à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído¹⁵⁷”. (BUTLER, 2013, p. 26).

Em oposição a essa falsa ideia de sexo como dado biológico, consideramos que o sexo é uma produção política e cultural do corpo. O sexo deve ser compreendido para além de uma condição estática, pois apresenta uma norma constitutiva “[...] pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio de inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2013, p. 155), ou seja, uma norma cultural que governa a materialização dos corpos. A formação de um sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo. (BUTLER, 2013).

Ainda pensando na materialidade do sexo podemos destacar que “o regime da heterossexualidade atua para circunscrever e contornar a ‘materialidade’ do sexo e esta ‘materialidade’ é formada e sustentada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual”. (BUTLER, 2013, p. 170).

Para Butler (2015), gêneros inteligíveis “[...] são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. (p. 43). Além disso, essa autora compreende o gênero como uma prática performativa em que o discurso que efetua ou produz aquilo que nomeia. “A performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição”. (BUTLER, 2013, p. 166).

¹⁵⁷ Judith Butler (2010) apresenta no seu livro *Cuerpos que importam: sobre os limites materiales y discursivos del ‘sexo’* uma discussão sobre a controvérsia do significado de construção para basear-se na polaridade filosófica convencional entre livre-arbítrio e determinismo, suspeitando de algumas restrições lingüísticas comuns ao pensamento como limitantes do debate dos termos de sexo e gênero. Além disso, trata do debate em construcionismo e essencialismo – pois o argumento nunca foi o de que ‘tudo é discursivamente construído’; esse argumento pertence a um monismo lingüístico, que recusa a força constitutiva da exclusão, do apagamento, de uma violenta forclusão, da abjeção e de seu retorno perturbador no interior da legitimidade discursiva.

Dessa forma, “o gênero é uma estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. (BUTLER, 2015, p. 69). No entanto, Butler enfatiza que a agência denotada pela performatividade é diretamente contrária a qualquer concepção de sujeito voluntarista que exista despartado das normas regulatórias. Trata-se de negociações e disputas.

Quanto o *status* construído de gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2015, p. 26).

Nesse sentido, há uma lógica no processo de inteligibilidade e complementaridade dos gêneros condicionada à heterossexualidade que justificam a norma, ou seja, circunscreve em uma coerência entre “[...] vagina-mulher-feminino versus pênis-homem-masculino”. (BENTO, 2008, p. 44). Dessa forma “as performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas”. (p. 45).

Será “[...] no corpo das pessoas com algum tipo de ambiguidade sexual¹⁵⁸ ou que deixam margens para este tipo de dúvida”, que o discurso científico biológico vai contribuir como o foco de sua a(in)tenção na busca pelo ‘verdadeiro sexo’ (onde? e como reconhecê-lo?) na tentativa de inventariar uma nova maneira de interpretar os sexos. (LEITE-JÚNIOR, 2011, p. 73).

Desse modo “[...] reivindicar uma identidade de gênero em oposição àquela informada pela genitália” aterroriza a produção de corpos no discurso da sexualidade normal e “[...] ao fazê-los podem ser capturados pelas normas de gênero mediante a medicalização e a patologização da experiência”. (BENTO, 2008, p. 22). Essa identidade ‘desviante’ está sujeita ao processo de sua transformação em monstro. Com isso, haverá uma explosão de noções médico-jurídicas que têm o saber-poder de decidir sobre a legitimidade/reconhecimento a uma nova ‘identidade de gênero’ como uma patologia psíquica.

Foi a partir desse contexto, da fabricação do dispositivo da sexualidade moderno conduzido por Michel Foucault, da força do contexto de medicalização e construção das

¹⁵⁸ Ver FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin**: o diário de um hermafrodita. Tradução de Irley Franco. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, e, MACIEL-GUERRA Andréa e GUERRA JÚNIOR Gil. **Menino ou Menina?** Os distúrbios da diferenciação do sexo. São Paulo: Manole, 2002.

perversões sexuais do corpo individual e social, no âmbito da *Scientia sexualis*, das análises da heterossexualidade como regime político e da identidade performativa de Judith Butler, a partir dos séculos XVIII e XIX, que as experiências das pessoas *trans* gradativamente se tornaram um objeto próprio, com características particulares e com a singularidade de patologia. (SANTOS, 2011).

Foi a partir da consolidação do intrincado jogo de mecanismos de produções de verdade que “[...] a transexualidade se instituiu como norma [...]”, num imperativo normativo que capturou as multiplicidades e as singularidades nas experiências das pessoas *trans*. (SANTOS, 2010, p. 15).

[...] a emergência da transexualidade, na 1ª metade do século XX, dependeu do desenvolvimento da endocrinologia e da cirurgia plástica como práticas discursivas e tecnológicas, sendo impossível dissociar o entendimento da transexualidade dos suportes tecnológicos. (SANTOS, 2011, p. 126).

Nesse contexto, a ciência construiu definições e classificações que engendraram a transexualidade (BENTO, 2006), permeadas pelas produções de saberes biológicos. No final do século XIX e meados do século XX, uma série de investidas da Biologia tem conduzido as pessoas em geral e grupos em particular, a busca e interesse em determinação de marcas orgânicas que expliquem a diversidade de masculinidades e de feminilidades.

Embora a diversidade de masculinidades e feminilidades negue quaisquer possibilidades de se supor que sejam as estruturas biológicas os demiurgos de nossos desejos, pesquisas que tentam isolar as características cerebrais das mulheres e dos homens não cessam. Os novos porta-vozes do determinismo biológico dos gêneros definem que agora não são mais os cromossomos que definem nossas supostas identidades de gêneros, mas as estruturas neurais. E se você não se encaixa, possivelmente encontrará alguma categoria diagnóstica [...]. (BENTO, 2015, p. 13).

Nesse cenário, Bento (2015) destaca que inúmeras pesquisas têm tentado isolar os ‘genes’ do gênero e na tentativa de definição das experiências de pessoas *trans*: “Os ovários dos homens *trans* foram revirados, os restos cerebrais (hipotálamos) das pessoas *trans* falecidas medidos, as digitais e toda uma parafernália de hipóteses e pesquisas foram formuladas”. (p. 14).

A Biologia foi se consolidando como uns dos territórios importantes para a invenção, produção de ‘verdades’ e estratégias de poder para entender e conceituar as experiências das pessoas *trans*, bem como categorizações e definições da/na relação

com seus corpos, sexo, sexualidade e expressões de gêneros. A produção desses discursos e narrativas da Biologia enquanto ciência de referência da disciplina escolar Biologia, traz implicações para os modos de planejamento do Ensino de Biologia nos quais sujeitos humanos são produzidos e se produzem.

Dessa maneira, ao admitirmos que as ciências de referência à disciplina escolar Biologia dizem coisas sobre as experiências das pessoas *trans*, consideramos também que esta tem funcionado como uma espécie de tradução dessas ciências; e, nesse sentido, tem dito coisas sobre essas experiências. Por sua vez, esse dizer da disciplina escolar Biologia acontece em meio a um conjunto de práticas discursivas pedagógicas e científicas, didáticas, livros didáticos, materiais didáticos, procedimentos de sala de aula, laboratórios, professores/as, alunos/as, lista de conteúdos, parâmetros curriculares, etc (SILVA, 2005), com finalidades sociais próprias e distintas das finalidades que regem a produção nos campos científicos. (FERREIRA; SELLES, 2004).

A seguir, discorro sobre os territórios da Biologia que compõem discursos na produção de ‘verdades’ e estratégias de poder para entender e conceituar as experiências das pessoas *trans*.

5.3 O monopólio do discurso ‘legítimo’: a Biologia produzindo ‘verdades’ sobre o ‘ser’ das transexperiências

No conjunto de leituras realizadas encontrei a obra da engenheira, filósofa e mulher transexual Martha Freitas *‘Meu sexo real: a origem somática, neurobiológica e inata da transexualidade’* (1998) que apresenta relatos de neuroanatomistas; geneticistas humanos; geneticistas moleculares e de endocrinologistas para sustentar a origem inata da transexualidade e traduzi-la numa estrutura ou num modo de funcionamento específico.

Com isso, pudemos presenciar “[...] nos últimos oito anos, um crescimento, como nunca visto, de pesquisas aplicadas que têm como objetivo encontrar a causa biológica da existência trans”. (BENTO, 2017, p. 240). Estudos supõem que “[...] somos obra exclusiva do trabalho de hormônios, dos cromossomos, dos formatos das genitálias e de outras estruturas biológicas” (p. 171) e que “[...] a verdade de nós mesmos estaria em algum lugar do corpo”. (p. 241).

A procura das origens biológicas da transexualidade ocorre paralelamente a, e em ligação com a, procura e contrapartida das origens biológicas da orientação sexual

(em função de intrigantes semelhanças), a partir das afirmações do neuroanatomista britânico Simon LeVay:

Os transexuais atestam que a orientação genérica é fenômeno tão real quanto à orientação sexual. O que é interessante é a homossexualidade e a transexualidade serem fenômenos distintos, mas talvez biologicamente paralelos: um a inversão do gênero do qual ao qual você se julga pertencer, o outro uma inversão do gênero do qual você se sente parte. (BURR, 1998, p. 236).

O gênero pode ser controlado por poucos genes e o seu modo de operação “[...] pode destrancar não apenas o mistério biológico da orientação sexual, mas também de outra característica cujos paralelos fenotípicos – e, em consequência, suas origens biológicas – como a homossexualidade são espantosos: o transexualismo”. (BURR, 1998, p. 321). Essa ideia é reforçada por Teixeira (2013), a autora enfatiza que pesquisas “[...] desenvolvidas no século XX, com o objetivo de identificar a origem biológica da homossexualidade, emprestaram suas (in)certezas para compor um léxico explicativo da transexualidade”. (p. 37).

Foi no trabalho jornalístico de Chandler Burr “*Criação em Separado: como a Biologia nos faz homo ou hetero*” (1998) onde encontrei um mapeamento de entrevistas e relatos de pesquisadores/as que, no momento da escrita de Burr, estavam se debruçando na linha de frente de pesquisas sobre uma possível base biológica ou genética para a homossexualidade.

Os argumentos das pesquisas de neuroanatomistas; geneticistas humanos e moleculares; e endocrinologistas constituem convenções biológicas e ressoam como categorias explicativas em outros campos disciplinares, utilizando a defesa da existência de um plano biológico, os hormônios; genes ou elementos bioquímicos, na criação da orientação sexual distinta dos homossexuais.

A primeira grande investigação biológica sobre orientação sexual foi publicada em 1991: uma pesquisa neuroanatômica que saltou das páginas do periódico *Science* para o *New York Times* a *Time*, em seguida para a CNN e o *Nightline*, e de lá para as mesas de jantar e escritórios dos Estados Unidos. Em tempo relativamente curto, foi seguida por várias outras pesquisas e pelo aumento do interesse pela prova hormonal. Os vários cientistas que cuidavam desse mistério biológico – os neuroanatomistas Simon LeVay e Laura Allen, os geneticistas humanos Richard Pillard e Michael Bailey, os geneticistas moleculares Dean Hamer e Angela Pattatucci e os endocrinologistas Heino Meyer-Bahlburg e Anka Erhardt – propunham que os homossexuais eram, de fato, fruto de uma criação em separado, neste caso, criação biológica. Os *gays*, eles argumentavam, eram seres humanos biologicamente distintos. (BURR, 1998, p. 18).

O jornalista Chandler Burr apresenta a investigação biológica da orientação sexual numa/como uma ‘caixa preta’¹⁵⁹. Na tentativa de conhecer as dimensões dessa caixa os/as biólogos/as buscam resposta a uma primeira pergunta sempre feita a respeito de uma característica: **O que é isso?** E ao ser respondida, recorrem a segunda pergunta biológica: **De onde isso vem?**

O primeiro estágio da pesquisa biológica ou perfil de característica da orientação sexual humana apresenta uma descrição externa detalhada na literatura científica. Desde Kinsey¹⁶⁰, na década de 1940, a pesquisa contemporânea sobre o que é a orientação sexual foi regada de exaustivos testes, observações da característica da homossexualidade e aproximações entre os perfis das características da lateralidade¹⁶¹. As causas das similitudes entre as duas características despertaram nos/as pesquisadores/as a indicação que o caráter parecia biológico e possuía contornos de origem genética que fundamentam a característica.

A homossexualidade como modalidade de orientação sexual é universal, surgindo em todas as sociedades [...] Em todo o mundo, a população homossexual parece compreender não mais que cinco por cento do total de cada população; As normas sociais nem impedem nem facilitam o surgimento da orientação sexual. Os homossexuais estão presentes com a mesma frequência nas sociedades que os reprimem quanto nas que são permissivas. (BURR, 1998, p. 160).

Desse modo, os/as cientistas diziam “[...] conhecemos as dimensões da caixa, sua altura e largura; sabemos quanto pesa, o que é e o que não é. Sabemos como é expressa. O que não sabemos é o que a formou”. (BURR, 1998, p. 29). Os/as biólogos/as perguntavam: Como a caixa funciona? Que genes, hormônios ou neurônios a fazem funcionar? “A tampa muito bem fechada e vedada esconde o plano biológico que a criou, os hormônios, genes ou elementos bioquímicos que a fizeram como é”. (p. 29). Nesse contexto, nascem as investigações determinadas a desvendar a causa específica da homossexualidade.

Com isso, a nossa viagem continuará com Chandler Burr no mapeamento do fascinante território dos/as cientistas que “[...] começaram a abrir a tampa dessa caixa

¹⁵⁹ Termo utilizado por biólogos/as “[...] para se referir a qualquer característica humana que observamos, estudamos e medimos, mas cujas origens – que genes o formaram, que hormônios o fizeram assim – permanecem misteriosas (...) é qualquer faceta biológica de nós mesmos que identificamos porém não sabemos como opera, o que a faz funcionar”. (BURR, 1998, p. 19).

¹⁶⁰ “O trabalho de Kinsey respondeu apenas à primeira das duas perguntas biológicas: “O que é a característica?””. (BURR, 1998, p. 26).

¹⁶¹ “Os perfis das características da lateralidade e da orientação sexual apresentam extraordinária semelhança e, virtualmente, o que sabemos de uma, sabemos da outra”. (BURR, 1998, p. 23).

preta, e a enfiar as mãos até os genes, dendritos e hormônios [...]” na tentativa de resolver os mistérios “das origens da orientação sexual humana”. (p. 29). Recorreram à segunda pergunta biológica: **De onde isso vem?** O conjunto de respostas se relaciona ao campo da neurofisiologia (arqueologia biológica), ao campo da genética (uma gramática genética) e ao campo da neuroanatomia (modelo estrutural do dimorfismo sexual)¹⁶². Conjuntamente apresento os empréstimos da (in)certezas na busca pelo endereço cerebral, hormonal e genético do léxico explicativo das experiências *trans* e na composição de práticas diagnósticas, posicionando-a como um ‘problema’ a ser ‘tratado’ com base no diagnóstico dos protocolos oficiais.

Em 1959, o pesquisador Charles Barraclough da Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA) apontou que, ao injetar o hormônio masculino, testosterona, em uma ratazana, pouco antes ou logo depois de seu nascimento, esse provoca esterilidade e incapacidade de ovulação. Em seguida, e nesse mesmo viés o pesquisador da Universidade de Oxford, Geoffrey Harris, castrou machos recém-nascidos de ratazanas, para lhes retirar a fonte de testosterona, e, quando adultos injetou-lhes estrogênio feminino. Com isso descobriu “[...] que era possível fazer ratazanas *machos* ovularem, pelo menos no sentido bioquímico”. (BURR, 1998, p. 39). Compreenderam que “[...] para se tornarem machos, os machos precisam de testosterona”. (p. 39).

Efetuando experimentos, a equipe de Gorski, notou que injeções de hormônios “[...] reverteriam as posições que as ratazanas normalmente assumem [...]” e a aplicação de testosterona em fêmeas jovens verá que seu NSD - núcleo sexualmente dimórfico - terá alcançado o tamanho igual ao do macho. (BURR, 1998, p. 41).

Essa investigação restabelece o princípio de que a exposição pré-natal aos hormônios pode criar o comportamento sexual nos roedores. Os desdobramentos dessas descobertas levaram os/as cientistas compreenderem que os hormônios determinam o comportamento sexual e moldam fisicamente o cérebro de ratazanas¹⁶³.

A partir daí, “neuroanatomistas que trabalharam com seres humanos [...] admitiram a hipótese de que os hormônios também moldavam os cérebros humanos”. (BURR, 1998, p. 42).

¹⁶² Além das discussões desses campos há um registro no livro de Chandler Burr de uma espantosa teoria de que a orientação sexual é uma condição provocada por bactérias, ‘curável’ por antibióticos. (BURR, 1998).

¹⁶³ Os efeitos hormonais na determinação do comportamento sexual também foram descritos em pássaros (BURR, 1998, p. 42) e em hienas desencadeou a procura do mistério da hiena fêmea ser agressiva e masculinizada. (p. 154).

Segundo Roger Gorski (1978), o experimento com ratazanas é um modelo para transexualidade, mas do que para a orientação sexual. Conforme Chandler Burr:

‘O modelo ratazana’, diz ele, é um modelo de transexualidade, ou seja, o sentimento, tanto do homem quanto da mulher, de terem nascido no corpo do sexo errado. Com nosso direcionamento hormonal, fizemos de maneira efetiva a fiação do sistema sexual do macho até chegarmos ao ponto em que, com toda a probabilidade, o que ele está pensando é ‘Ajudem-me! Sou mulher, me tirem deste corpo de homem!’. (1998, p. 68-69).

Nesse sentido, o marco da pesquisa de Gorski aponta “[...] a lógica explicativa da transexualidade como um comportamento de uma subjetividade aprisionada num corpo, ou comportamento de gênero invertido”. (TEIXEIRA, 2013, p. 51).

O neuroanatomista Bill Byne representa uma voz dissidente ao “[...] uso do relacionamento sexual entre cobaias do mesmo sexo nos ratos de Roger Gorski, fenômeno desencadeado com substâncias bioquímicas, como analogia à homossexualidade humana”. (BURR, 1998, p. 67). Com isso, o neuroanatomista traz pontos reveladores de sua crítica: nos filmes de ratazanas “[...] os machos deixam que outros machos montem neles e fêmeas montam em outras fêmeas, e quase sempre os espectadores acham que ‘esses animais foram transformados em gays’”. (BURR, 1998, p. 69). Byne reforça: “Qual é o homossexual? O alterado é o que está embaixo? Ou, então, o de cima não o foi? [...] apenas um deles é gay?”. (BURR, 1998, p. 69-70).

A pesquisa de Döner *et al* (1991)¹⁶⁴ mostrou que quanto maior o nível de androgênios durante a organização do cérebro, causado por fatores genéticos e/ou ambientais, maior é a predisposição biológica para a bi e homossexualidade ou mesmo transexualismo em mulheres e menor é em homens. Com isso, os/as pesquisadores/as vão apontando que a correspondência entre hormônio masculino e a diferenciação e desenvolvimento cerebral e comportamento masculino e feminino, passa a ser uma linha de pesquisa fundamental com as pessoas transexuais¹⁶⁵. Nessa esteira encontro o estudo de Meyer-Bahlburg *et al* (1996)¹⁶⁶ que aponta que indivíduos do sexo feminino com transtorno de desenvolvimento sexual, denominado de hiperplasia adrenal

¹⁶⁴ DÖNER, G.; POPPE, I.; STAHL, F.; KÖLZSCH, J.; UEBELHACK, R. Gene and environment dependent neuroendocrine etiology of homosexuality and transsexualism. **Experimental and Clinical Endocrinology**, v.98, n.2, 1991, p. 141-150.

¹⁶⁵ FORGET, H.; COHEN, H. Life after birth: the influence of steroid hormones on cerebral structure and function is not fixed prenatally. **Brain and cognition**, v.26, n.2, nov. 1994, p. 243-248.

¹⁶⁶ MEYER-BAHLBURG, H. F. L.; GRUEN, R. S.; NEW, M. I.; BELL, J. J.; MORISHIMA, A.; SHIMSHI, M.; BUENO, Y.; VARGAS, I.; BAKER, S. W. Gender change from female to male in classical congenital adrenal hyperplasia. **Hormones and Behavior**, v.30, n.4, dez. 1996, p. 319-332.

congenita, são expostos a altos níveis de andrógenos pré-natais e parecerem estar em risco mais intenso de transtorno de identidade de gênero do que a população em geral.

Outro reforço dos papéis hormonais na explicação da transexualidade foi encontrado no trabalho de Hare *et al* (2009)¹⁶⁷, os/as pesquisadores/as destacaram que uma possível diminuição nos níveis de testosterona no cérebro durante o desenvolvimento possa resultar em masculinização incompleta do cérebro em transexuais de homem para mulher, resultando em um cérebro mais feminizado e uma identidade de gênero feminina.

A ascendência dos endereços hormonais na explicação da transexualidade também terá influências das investigações realizadas pelo embriologista alemão Alfred Jost¹⁶⁸: o fenômeno ‘maninha’¹⁶⁹ no acasalamento entre vacas.

Para a construção de sua potente teoria, Jost realizou um experimento com fetos de coelhos do útero de coelhas. Descobriu que coelhos geneticamente machos e que foram castrados “[...] tinham se tornado fêmeas perfeitas, do ponto de vista anatômico”. (BURR, 1998, p. 337), i.e, “[...] tratava-se de coelhos com vagina e ovários, podendo dar à luz, mas que, todavia, eram XY”. (p. 338). Qual foi sua teorização? Havia dois hormônios distintos secretados pelos testículos dos fetos machos ainda no útero e possuíam ações diferentes.

Um deles masculinizava o animal, fornecendo-lhe genitália masculina. [...] Esse hormônio, que os testículos do irmão da bezerra estão bombeando, entra na irmã através do sangue compartilhado por eles, fazendo o clitóris dela crescer até virar um pênis, próxima à vagina. O segundo hormônio misterioso promovia de defemenização do macho [...] elimina tudo o que fosse feminino. (BURR, 1998, p. 338).

Segundo Pillard, o hormônio misterioso foi identificado como ‘hormônio inibidor de Muller ou MIH’, o processo pelo qual esse hormônio e a testosterona “[...] transformam fetos em machos ou fêmeas é denominado diferenciação sexual [...]”. (BURR, 1998, p. 341). Sendo assim, a teoria de Pillard acerca da homossexualidade está baseada na ação do MIH. Os conhecimentos sobre a determinação e diferenciação

¹⁶⁷ HARE, Lauren.; BERNAD, Pascal.; SÁNCHEZ, Francisco J.; BAIRD, Paul N.; VILAIN, Eric.; KENNEDY, Trudy.; HARLEY, Vincent R. Androgen Receptor Repeat Length Polymorphism Associated with Male-to-female transsexualism. **Biological Psychiatry**, v.65, n.1, jan. 2009, p. 93-96.

¹⁶⁸ JOST, Alfred. A new look at the mechanisms controlling sex differentiation in mammals. **Johns Hopkins Medical Journal**, v. 130, 1972, p. 38-53.

¹⁶⁹ Jost percebeu que gêmeos macho-macho e gêmeos fêmea-fêmea nas vacas eram, quase sempre, anatomicamente normais. Porém, quando eram um macho e uma fêmea, a fêmea tinha, muitas vezes, a genitália masculinizada – o clitóris era maior, quase do tamanho de um pênis – e ela muitas vezes, parecia um tourinho. O grau de masculinização da genitália das fêmeas estava diretamente relacionado ao número de vasos sanguíneos compartilhados pelos gêmeos durante a gestação. (BURR, 1998, p. 337).

sexuais normais devem-se, em grande parte, aos experimentos pioneiros de Jost em 1947, com embriões de coelhos. Pillard conta para Burr (1998) que Jost compreendeu que havia esbarrado em algo importante “[...] e levou o assunto para a Lawson Wilkins, da Universidade Johns Hopkins”, (p. 339) que trabalhava com crianças intersexuadas. Os experimentos de Jost foram determinantes no diagnóstico e tratamento de pessoas com ambiguidade genital (intersexuais) pelos cirurgiões e endocrinologistas da instituição “[...] através de cirurgia e administração de hormônios, o sexo de recém-nascidos, fossem eles meninos ou meninas”. (COLAPINTO, 2001, p. 51). Nesse contexto, John Money, professor de psicopediatria do Hospital Universitário, foi considerado um dos mais respeitados pesquisadores mundiais sobre sexualidade. Nessa seara, os casos das pessoas intersexuais tiveram um inegável impacto de vinculação aos de transexualidade em função da composição com avanços endocrinológicos/hormonais e da tese de Money¹⁷⁰ - a de que pessoas teriam condições de adaptação e inteligibilidade social por meio da realização de intervenções cirúrgicas, endocrinológicas e educadas para vivenciarem um gênero não equivalente ao seu sexo biológico-cromossômico. (COLAPINTO, 2001). Tais concepções teóricas estão embasadas no lineamento entre o dimorfismo genital, os gêneros e os desejos sexuais heterossexuais.

A influência teórica de Money alavancou a sua “[...] campanha para fazer do Johns Hopkins o primeiro hospital dos Estados Unidos a realizar cirurgias andróginas [...] sabia que precisava, em primeiro lugar, trazer para a equipe um médico respeitado” (COLAPINTO, 2001, p. 55), levando a procurar a ajuda do endocrinologista, Harry Benjamin, que era um grande expoente da história da transexualidade, tornando-se uma organização destinada ao atendimento de transexuais.

O endocrinologista Harry Benjamin também se ocupou com os papéis hormonais¹⁷¹ na explicação da transexualidade com o advento do desenvolvimento da

¹⁷⁰ A confirmação contundente de tal teoria foi em 1952, no momento da oficialização da primeira cirurgia de redesignação sexual do ex-soldado norte-americano George Jorgensen. Essa foi realizada pela equipe de Christian Hamburger em Copenhague, Dinamarca. Após redesignação, agora Christine Jorgensen, teve sua história veiculada pela mídia: “[...] Christine era uma pessoa nascida com genitais e biótipo masculinos, mas que havia se diferenciado como feminina, numa contradição direta com seu sexo anatômico, reprodutor, hormonal e com glândulas sexuais e cromossomos”. (COLAPINTO, 2001, p. 55). Desse modo, Money dizia: “Que prova maior poderia haver para mostrar que a identidade de gênero é marcada não pela Biologia, mas pelo ambiente?”. (COLAPINTO, 2001, p. 55).

¹⁷¹ A ação dos hormônios no comportamento foi publicada na edição de 1959 da revista *Endocrinology*, constituindo numa “[...] das mais importantes descobertas biológicas na pesquisa sexual do século XX”. (COLAPINTO, 2001, p. 62).

endocrinologia (1920-1930), período marcado pelo ‘behaviorismo endocrinológico’. (CASTEL, 2001). Benjamim na obra *Fenômeno Transexual* definiu os contornos da transexualidade, estabelecendo uma base biologicista para a causa e terapia alternativa do fenômeno. A compreensão dos moldes de inteligibilidade social para os/as transexuais estaria nas intervenções hormonais e cirúrgicas, pois as forças das pesquisas apontadas legitimavam as taxas hormonais no controle do comportamento sexual humano. Com isso, ocorreu um distanciamento das explicações da trajetória psicológica e subjetiva do sujeito na compreensão do fenômeno transexual. (CASTEL, 2001).

Segundo Santos (2010):

A relação hormônio/transexualidade encontra, ainda, legitimidade nas discussões contemporâneas que insistem em relacionar as disfunções hormonais à questão da transexualidade. Centrado em um discurso que tem no biológico o centro das discussões e investigações, diversas pesquisas tentam ‘provar’ essas correlações. (p. 77).

Acerca da gramática genética, o estudo de Kulbir Gill, cientista indiano, em 1963 com *Drosophila melanogaster* (mosca-das-frutas), forneceu indícios genéticos de criação do dimorfismo sexual e determinação da anatomia para as pesquisas de LeVay em humanos. Gill em estudo acerca das “[...] causas genéticas da esterilidade feminina” em moscas, descobre “[...] para sua surpresa, moscas-das-frutas geneticamente homossexuais”. (BURR, 1998, p. 47). Acompanhando a experimentação ele “[...] reparou que os machos mutantes cortejavam outros machos, seguindo-os e vibrando as asas, produzindo ‘canções’ que, sem dúvida, eram de cortejo”. (BURR, 1998, p. 48). No entanto, as fêmeas apresentavam comportamento normal no acasalamento. O gene mutante responsável foi rastreado e localizado por Gill que afirmou que “[...] esse atuava somente nos machos”. (BURR, 1998, p. 48-49). A mutação foi denominada como *infrutífera* por Jeffrey Hall geneticista da Universidade de Brandeis e continuador dos trabalhos de Gill. O gene da mutação infrutífera explica Hall, que produz uma linhagem de mosca *gay*¹⁷², que tanto cria dois comportamentos distintos - uma mutação no

¹⁷² Segundo Burr (1998) “[...] se a mosca das frutas é um exemplo dramático da homossexualidade nos animais, a natureza nos provê de numerosas outras espécies que, sem coerção ou alterações, engajam-se em sexo homossexual, desde crocodilos, vacas e gansos até carneiros da montanha. As gaivotas fêmeas são conhecidas por estabelecerem relacionamentos homossexuais duradouros, a fim de criarem filhotes. A homossexualidade em diversas espécies apenas realça a naturalidade da homossexualidade na nossa”. (p. 54).

comportamento e no dimorfismo sexual nas moscas que o carregam, como pode ser o núcleo de LeVay¹⁷³ no cérebro, determina a anatomia.

Um estudo sobre gêmeos, de Michael Bailey, psicólogo da Universidade de Northwestern, e Richard Pillard, psiquiatra, da Escola de Medicina de Boston, foi publicado quatro meses após o trabalho de LeVay. “Examinar gêmeos deveria ajudar os pesquisadores a determinar se um gene cria um caráter ou *algumas vezes* cria um caráter, ou cria *parte* de um caráter”, uma vez que “[...] deveriam compartilhar determinado traço com mais frequência [...]”. (BURR, 1998, p. 55, destaques do autor).

Os dados do estudo sugeriram como relato publicado no *The New York Times* que “70% da homossexualidade pode ser atribuída à genética. E os 30% que não são genéticos são hormonais, como o trabalho com ratos demonstra, afetando a arquitetura neural e moldando a orientação sexual em cada um de nós”. (BURR, 1998, p. 55).

Em 1992 o geneticista molecular Dean Hamer e sua equipe¹⁷⁴ estiveram interessados em procurar o gene efetivo, ou genes, que elabora (m) a orientação sexual e rastrear as combinações das bases nitrogenadas com os quais os cromossomos criam o hetero ou o homossexual¹⁷⁵. Com os dados da pesquisa, a equipe foi construindo um banco de DNA de pessoas cujo histórico sexual eles/as conheciam. (BURR, 1998).

A equipe selecionou quarenta famílias que tinham, pelo menos, dois irmãos *gays*. “Estes não eram gêmeos e como procuravam um caráter ‘ligado ao sexo’ (com a mãe), nenhum dos pais desses irmãos era *gay*”. (BURR, 1998, p. 246). Segundo Burr (1998) de fato, “todo o estudo pode ser reduzido a uma pergunta bastante simples: ambos os irmãos *gays* obtiveram alguma região de um dos cromossomos X da mãe a taxas mais elevadas do que se esperaria, apenas por acaso, de maneira aleatória?”. (BURR, 1998, p. 247). A hipótese norteadora do estudo foi “*Há um gene gay no cromossomo X que influencia a orientação sexual nos humanos masculinos*”. (BURR, 1998, p. 248). Em novembro de 1995 a equipe de Dean Hamer divulga no *Nature*

¹⁷³ Ele publicou na *Science*, em 30 de agosto de 1991, a existência de um núcleo dimórfico com a orientação sexual “[...] um núcleo – pequeno grupamento de células – no hipotálamo do cérebro humano era maior em ‘normais’ do quem em homens *gays*”. (BURR, 1998, p. 37).

¹⁷⁴ Stella Hu (técnica de Laboratório); Angela Pattatucci; Nan Hu (especialista em citogenética de câncer); Victoria Magnuson (bióloga molecular); Jeremy Nathans (geneticista).

¹⁷⁵ HAMER, Dean H.; HU Stella.; MAGNUSON, Victoria L.; HU, Nan.; PATTATUCCI, Angela, M.L. A linkage between DNA markers on the X chromosome and male sexual orientation. *Science*, New Series, v. 261, n. 5119, jul. 1993, p. 321-327.

*Genetics 11*¹⁷⁶ que havia isolado o gene Xq28 e sua ligação na constituição do caráter da homossexualidade: “descobrimos que uma região específica dos cromossomos X é conectada à homossexualidade, pelo menos em alguns homens. E isso demonstra que certa parte *gay* ou certa parte ‘normal’ é determinada nos genes”. (BURR, 1998, p. 266).

A consideração da homossexualidade e da transexualidade como fenômenos distintos, mas biologicamente paralelos fez com que as pesquisas genéticas, assim como da origem da homossexualidade, compusessem o léxico da causa da transexualidade.

O maior estudo genético da transexualidade realizado¹⁷⁷ aponta a probabilidade de que o transexualismo¹⁷⁸ de homem para mulher é devido a múltiplos fatores genéticos responsáveis pela submasculinização e/ou feminização¹⁷⁹. O reforço do papel da genética no desenvolvimento da transexualidade é apontado em um trabalho¹⁸⁰ de revisão da literatura de gêmeos concordante e discordante para a ‘disforia de gênero’. O trabalho de Guillamon; Junque e Gómez-Gil (2016)¹⁸¹ aponta que embora a etiologia do transexualismo seja desconhecida, os achados dos estudos sugerem que fatores genéticos poderiam influenciar fenótipos cerebrais e comportamentais, ou seja, esses fatores têm contribuído com as variações da identidade de gênero.

O geneticista populacional Richard Lewontin apresenta fissuras na produção dessas pesquisas. Ele se mostra extremamente oponente e avesso pela “[...] busca das

¹⁷⁶ HU, S.; PATTATUCCI, Angela M.; PATTERSON, N. C.; LI, L.; FULKER, D. W.; CHERNY, S. S.; HAMER, D. H. Linkage between sexual orientation and chromosome Xq28 in males but not in females. **Nature Genetics**, v.11, n.3, nov.1995, p. 248-256.

¹⁷⁷ HARE, Lauren.; BERNAD, Pascal.; SÁNCHEZ, Francisco J.; BAIRD, Paul N.; VILAIN, Eric.; KENNEDY, Trudy.; HARLEY, Vincent R. Androgen Receptor Repeat Length Polymorphism Associated with Male-to-female transsexualism. **Biological Psychiatry**, v.65, n.1, jan. 2009, p. 93-96.

¹⁷⁸ A utilização do termo ‘transexualismo’ no texto refere-se à terminologia adotada pelos geneticistas, endocrinologias e neuroanatomistas que se debruçaram em investigações sobre a causa da transexualidade.

¹⁷⁹ Os trabalhos a seguir já apontavam para uma etiologia genética como a ocorrência da transexualidade: SADEGHI, Majid.; FAKHRAI, Ali. Transsexualism in female monozygotic twins: A case report. **The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry**, v. 34, n.5, out. 2000, p. 862-864. GREEN, R. Family co-occurrence of ‘gender dysphoria’: tem sibling or parente-child pairs. **Archives of sexual behavior**, v. 29, n.5, out. 2000, p. 499-507. HENNINGSSON, S.; WESTBER, G. L.; NILSSON, S.; LUNDSTRÖM, B.; EKSELIUS, L.; BODLUND, O.; LINDSTRÖM, E.; HELLSTRAND, M.; ROSMOND, R.; ERIKSSON, E.; LANDÉN, M. Sex steroid-related genes and male-to-female transsexualism. **Psiconeuroendocrinologia**, v.30, n.7, ago. 2005, p. 657-664. BENTZ, E. K.; HEFLER, L. A.; KAUFMAN, U.; HUBER, J. C.; KOLBUS, A.; TEMPFER, C. B. A polymorphism of the CYP17 gene related to sex steroid metabolism is associated with female-to-male but not male-to-female transsexualism. **Fertility and Sterility**, v. 90, n.1, jul. 2008, p. 56-59.

¹⁸⁰ HEYLENS, G.; DE CUYPERE, G.; ZUCKER, K. J.; SCHELFAUT, C.; ELAUT, E.; VANDEN BOSSCHE, H.; DE BAERE, E.; T’SJOEN, G. Gender identity disorder in twins: a review of the case report literature. **Journal of Sexual Medicine**, v.9, n.3, mar. 2012, p. 751-757.

¹⁸¹ GUILLAMON, Antonio. JUNQUE, Carme.; GÓMEZ-GIL, Esther. A Review of the Status of Brain Structure Research in Transsexualism. **Archives of sexual behavior**, v.45, 2016, p. 1615-1648.

origens biológicas da orientação sexual e a uma indisfarçável antipatia em relação ao trabalho de Hamer”. (BURR, 1998, p. 351). Segundo Burr, ele afirma que “Toda a genética dos seres humanos é política!” e problematiza “[...] por que o Dr. Hamer quer saber se há genes praticando segregação nos humanos, com efeito na orientação sexual? O que ele vai fazer em seguida?”. (BURR, 1998, p. 355). Evan Balaban reforça a crítica: “o que eu faço com essa informação?”. (BURR, 1998, p. 352).

Segundo Lewontin, o ponto de vista de Hamer determina que “[...] a orientação sexual é ruim e deveria ser mudada [...] estaria apenas reforçando [...] que ser *gay* é ruim, estaria dizendo a eles ‘vou mostrar que é biológico e então ninguém poderá culpá-los’ [...] se eu descobrir os genes [...] talvez eu seja capaz de curá-los”. (BURR, 1998, p. 353-354). Caso contrário, afirma Lewontin, porque Hamer “[...] deveria preocupar com quais genes afetam a orientação sexual? [...] E por que saber como a orientação sexual é biologicamente criada é uma boa coisa?”. (BURR, 1998, p. 353).

Richard Lewontin, preocupado em desmascarar o reducionismo do determinismo biológico e apontar a visão política e moral empreendida pela Ciência lança a obra *Biologia como Ideologia: a doutrina do DNA* (2000). Segundo ele, “para a Biologia [...] os seres vivos são vistos como sendo organismos determinados por fatores internos, ou seja, os genes”. (LEWONTIN, 2000, p. 17).

Destaco que as concepções naturalizantes reforçam a ideia de que nas estruturas neuroanatômicas, nos genes e nos hormônios estão pré-fixados em essências os nossos desejos, prazeres sexuais, as masculinidades e feminilidades, não questiono como Junqueira (2009b) a legitimidade de cientistas na interrogação e produção de respostas e modelos explicativos a homossexualidade, no entanto, cabe afirmar que não há esforço para pensar e responder à heterossexualidade, isso aponta que essa “unidirecionalidade leva a pensar que estamos, mais uma vez, em busca de sua cura e não de sua compreensão. (p. 372).

No ano de 1977 o neurobiologista da Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), Roger Gorski, “[...] observando minúsculas fatias roza-acinzentadas de cérebro de ratazana no microscópio [...] descobriu um núcleo no hipotálamo da ratazana cinco vezes maior nos machos do que nas fêmeas [...] para a equipe de Gorski pareceu lógico denominar [...] de núcleo sexualmente dimórfico (NSD)”. (BURR, 1998, p. 40). Já em 1982, a equipe britânica da bióloga celular Christine de Lacoste e do antropólogo físico Ralph Holloway “[...] tinham descoberto que, tal como nos ratos, partes do cérebro nos homens e mulheres têm formas diferentes. O dimorfismo sexual

de De Lacoste e Holloway estava no chamado *corpus callosum*¹⁸²”. (BURR, 1998, p. 42).

Assim, com o interesse despertado pelas investigações apresentadas e pelo anúncio totalmente inesperado do pesquisador holandês de Amsterdam chamado Dick Swaab, em 1990, que “[...] investigara um núcleo no cérebro humano denominado núcleo supraquiasmático, ou NSQ, e descobriu que ele também era dimórfico – não em relação ao sexo, mas à orientação sexual. O núcleo era duas vezes maior nos homens homossexuais do que heterossexuais”, LeVay foi conduzido por esses estudos e se perguntava: “Mas onde encontrar a prova das origens biológicas da orientação sexual? [...] onde estaria o substrato, o pedaço de cérebro moldado por e/ou que moldava a orientação sexual?”. (BURR, 1998, p. 43). Laura Allen, membro da equipe do laboratório de Roger Gorski que apontou a pista para LeVay quando localiza e identifica dois núcleos intersticiais do hipotálamo anterior – ou NIHA que “[...] eram sexualmente dimórficos nos seres humanos, e significamente maiores nos homens do que nas mulheres”. (BURR, 1998, p. 44).

Dessa forma, LeVay afirmará que “como o hipotálamo estava envolvido no controle do sexo, como a descoberta de Allen de que NIHAs 2 e 3 são maiores nos homens do que nas mulheres, houvesse um dimorfismo entre *gays* e ‘normais’ num desses pontos do tecido do cérebro”. (BURR, 1998, p. 45). Tal raciocínio desencadeou a publicação de um relatório intitulado ‘*A difference in Hypothalamic Structure Between Heterosexual and homosexual Men*’ na revista *Science* em Agosto de 1991.

Segundo Burr (1998) “[...] por causa de todas essas provas, os cientistas concluíram: a homossexualidade é biológica” (p. 56) e as pesquisas de LeVay tornaram referência com essa defesa.

Anne Fausto-Sterling, feminista e geneticista do desenvolvimento da Universidade Brown e Willian Byne, neurobiologista e psiquiatra do Centro Médico Mount Sinai, em Manhattan apresenta um deslocamento em relação aos postulados básicos do estudo de LeVay. A pesquisadora argumenta que “[...] de fato, não há prova conclusiva de que o *corpus callosum* seja distinto entre homens e mulheres”. (BURR,

¹⁸² Ele é o condutor central da fiação do cérebro, recheado com fibras que transportam informação, chamadas axônios, que passam pelo centro do cérebro para conectar suas duas metades e habilitar a comunicação entre eles. (BURR, 1998, p. 43).

1998, p. 63). No entanto, foi o neuroanatomista Bill Byne¹⁸³ que será o grande crítico que desconstrói as premissas das pesquisas biológicas da homossexualidade¹⁸⁴, em especial do estudo de Simon LeVay, resumidamente ele aponta três críticas: uma quanto a metodologia utilizada; a segunda quanto ao fato de “que aplicar a neuroanatomia animal aos humanos não funciona; e, a terceira “que a existência de dimorfismo sexual no cérebro humano ainda nem foi demonstrada, ‘o que’ ressalta, ‘é afinal, um dos conceitos fundamentais que se apóia o trabalho de LeVay”. (BURR, 1998, p. 78).

Quanto ao estudo de LeVay, Laura Allen discorda sobre a interpretação dos resultados realizada por Byne. Ela ainda critica as interpretações e veiculações dos estudos em noticiários. Embora Laura Allen e Willian Byne “[...] não concordem sobre o que *causa* a orientação sexual, concordam sobre o que seja: uma inclinação romântica, sexual, erótica, quer relação ao mesmo sexo ou ao oposto (ou, às vezes, ao próprio e ao outro), não escolhida e imutável”. (BURR, 1998, p. 115).

As descobertas do pesquisador holandês, Dick Swaab, afetaram diretamente as pesquisas sobre transexualidade, fornecendo as primeiras indicações das diferenças cerebrais anatômicas entre transexuais e não transexuais. Para eles, a identidade de gênero se desenvolve como resultado de uma interação entre o desenvolvimento do cérebro e dos hormônios sexuais. Essa hipótese também foi reforçada em outro estudo de Swaab e Hoffman (1995)¹⁸⁵.

Com o avanço dos estudos, sua equipe (KRUIJVER, *et al* 2000)¹⁸⁶ passou a sustentar que a diferenciação sexual transexual do cérebro e genitais pode entrar em direções oposta. Com isso, em suas pesquisas¹⁸⁷ passam a sustentar que durante o

¹⁸³ Os esforços científicos de Byne também sofrem. Ele quer tentar reproduzir o estudo de LeVay sobre o NIHA – na realidade, para tentar descobrir o dimorfismo sexual de Laura Allen e o diformismo da orientação sexual de LeVay. (BURR, 1998, p.100).

¹⁸⁴ Segundo Anne Fausto-Sterling (2001-2002) este debate é problemático, pois “[...] opõe a autoridade da ciência, especialmente a Biologia, à autoridade da ciência social – e em qualquer enfrentamento desse tipo a ciência social tende a perder. Em nossa cultura, a ciência carrega consigo a pompa do acesso especial à verdade: a pretensão à objetividade”. (p. 17).

¹⁸⁵ SWAAB, Dick F.; HOFMAN, Michel A. Sexual differentiation of the human hypothalamus in relation to gender and sexual orientation. **Trends in neurosciences**, v.18, n.6, jun. 1995, p. 264-270.

¹⁸⁶ KRUIJVER, Frank P.M.; ZHOW, Jiang-Ning.; POOL, Chris W.; HOFMAN, Michel A.; GOOREN, Louis J. G.; SWAAB, Dick, F. Male-to-Female transsexuals have female neuron numbers in a limbic nucleus. **The Journal of clinical Endocrinology & Metabolism**, v.85, n.5, mai.2000, p. 2034-2041.

¹⁸⁷ SWAAB, Dick F.; CHUNG, W. C.; KRUIJVER, Frank P. M.; HOFMAN, Michel A.; ISHUNINA, T. A. Sexual differentiation of the human hypothalamus. **Advances in experimental medicine and biology**, n. 511, 2002, p. 75-100. SWAAB, Dick F.; GARCIA-FALGUERAS, A. Sexual differentiation of the human brain in relation to gender identity and sexual orientation. **Functional Neurology**, v.24, n.1, jan.mar. 2009, p. 17-28. BAO, A.M.; SWAAB, Dick F. Sexual differentiation of the human brain: relation to gender identity, sexual orientation and neuropsychiatric disorders. **Frontiers in Neuroendocrinology**, v.32, n.2, abr. 2011, p. 214-226.

período intra-uterino, o cérebro fetal desenvolve-se na direção masculina através de uma ação direta de testosterona sobre células neurais em desenvolvimento, ou na direção feminina através da ausência deste aumento hormonal. Associam que a identidade de gênero e a orientação sexual estão programadas em nossas estruturas cerebrais ainda no útero, e defendem a hipótese de que o resultado da transexualidade está acoplado ao funcionamento independentemente de dois processos: a diferenciação sexual dos órgãos genitais que ocorre nos dois primeiros meses de gravidez, e a diferenciação sexual do cérebro que começa na segunda metade da gravidez. Para a equipe, ambos os processos podem ser influenciados independentemente, o que pode resultar em transexualidade, e pressupõem que a identidade transgênero resulta de uma incompatibilidade entre o desenvolvimento cerebral específico do gênero e o desenvolvimento do corpo e genitais.

Essas concepções, assim como os marcos da pesquisa de Gorski, sustentam o sentimento das pessoas transexuais de terem nascido no corpo do sexo errado, apontando uma prescrição ontológica de uma subjetividade aprisionada em um corpo.

As influências das investigações neurobiológicas em transexuais pode ser acompanhada nos dados da literatura científica apresentados, como além das apresentadas até aqui, aqueles publicados por Giancarlo Spizzirri (2012)¹⁸⁸.

Os discursos produzidos pelas pesquisas sobre a origem biológica da homossexualidade emprestaram significados e produção de verdades reiteradas nas certezas sobre a transexualidade, entre estes o princípio da condição inata (TEIXEIRA, 2013), a arqueologia biológica dos hormônios, a gramática genética e o modelo estrutural dos núcleos cerebrais sexualmente dimórficos.

Com isso, multiplicou-se o número de publicações investigando as origens da transexualidade, cedendo de imediato ao apelo do imperativo biológico, deslocamento para explicações orgânicas, especialmente cerebrais, de captura e modelação dos corpos. No mapeamento das pesquisas, encontrei impactos do essencialismo orgânico genético e hormonal na determinação do ser da transexualidade. No entanto, a estrutura cerebral e o seu funcionamento continuam primariamente relacionados à medição e a projeção na representação da subjetividade em termos corporais. (ORTEGA; VIDAL, 2007). As hipóteses biológicas são tomadas como o cerne, sobre a formação da transexualidade. Investigações destinadas a identificar possíveis determinantes

¹⁸⁸ SPIZZIRRI, Giancarlo. Transexualismo e neuroimagem. **Diagnóstico e tratamento** – Associação Paulista de Medicina, v.17, n.1, 2012, p. 32-35.

orgânicos, especialmente, no campo das pesquisas genéticas e investigações do funcionamento cerebral constituíram fontes de conhecimento válido, científico e objetivo, capaz de revelar os nexos causais que conduzem à explicação da transexualidade. Há o funcionamento de uma matriz biológica como “[...] eixo norteador das práticas médicas, em que procuram no somático e no genético os traços que confirmem a ordem da natureza no que se referem à sexualidade humana [...]”.

(SANTOS, 2010, p. 109).

As narrativas das pesquisas apresentadas no campo da neurofisiologia, da genética e do campo da neuroanatomia produzem um mapa de saberes sobre a experiência das pessoas *trans* com fronteiras fixas e bem traçadas, mas também questionados. As conexões diretas da neurofisiologia, da genética e da neuroanatomia com a experiência *trans* reforçam os processos normatizadores que regulam, estabelecem e disciplinam tal experiência aos processos de encontro com as explicações de causalidade biológica, assentando-a em determinismos biológicos e abandonando a pluralidade, as nuances e os dissensos dessas vivências. No entanto conforme apresentei anteriormente, foi possível encontrar nesse cenário frustrações relativas à existência de uma explicação e a inexistência de um entendimento ou consonância nesses estudos. Segundo Bento (2017) “um fracasso atrás do outro. Nenhuma pesquisa conseguiu isolar o ‘gene’ do gênero. [...] não se chegou a nenhum resultado aceito pela comunidade científica”. (p. 240). Os resultados dessas investigações encontram ruídos na comunidade científica. As vozes dissidentes de pesquisadores/as da área como a do neuroanatomista Bill Byne; da geneticista do desenvolvimento Anne Fausto-Sterling; do geneticista populacional Richard Lewontin, problematizam as pesquisas e produzem torções e desorganizações, expressam, assim caminhos e territórios incomuns e sempre em movimento.

O conjunto de acontecimentos que acompanham as experiências de pessoas *trans* - as produções e práticas discursivas; teses científicas; pesquisas; instituições sociais; e, experiências passam a funcionar, compulsoriamente, como um imperativo normativo sobre corpos, sexualidades, gêneros e desejos, designado como dispositivo da transexualidade. (BENTO, 2006; SANTOS, 2010). Nesse contexto, o encontro com as pessoas *trans* nos provoca interrogações e discussões num repensar sobre a naturalização dos corpos, gêneros e sexualidades.

Tais estudos permitiram pensar no quanto a fundamentação da transexualidade é constituída por mecanismos distintos:

[...] O primeiro diz respeito ao avanço da biomedicina na segunda metade do século passado — principalmente no que se refere ao aprimoramento das técnicas cirúrgicas e ao progresso da terapia hormonal — que faz do desejo de “adequação” sexual uma possibilidade concreta. O segundo concerne à forte influência da sexologia na construção da noção de “identidade de *gênero*” como sendo uma “construção sociocultural”, independente do *sexo* natural ou biológico. (ÁRAN, 2006, p. 50).

Há um conjunto de “[...] saberes que, através de relações e práticas de poder, estabeleceu sobre os corpos, o sexo e a sexualidade toda uma organização conceitual e prática que permitiu e legitimou a transexualidade como um fenômeno por excelência do âmbito médico, principalmente psiquiátrico” (SANTOS, 2011, p. 119), referenciado como o *dispositivo da transexualidade*¹⁸⁹.

As ‘verdades’ sobre a transexualidade se voltaram para “[...] o controle e patologização das experiências trans” funcionando como uma engrenagem “[...] que objetiva dar suporte [...] segundo a qual nossas identidades sexuais e de gênero seriam um reflexo de estruturas naturais (hormônios, cromossomos, neurais)”. (BENTO, 2014, p. 22).

As teorias biológicas sobre o funcionamento endocrinológico do corpo e as teorias sociológicas que ressaltam o papel da educação na formação das identidades sexuais/de gênero, juntamente com os suportes tecnológicos e ideológicos das práticas médicas, contribuíram para a emergência e consolidação do *dispositivo da transexualidade* (BENTO, 2006; SANTOS, 2010; 2011), constituindo ao mesmo tempo o resultado de estruturas de poder normatizadoras e espaços possíveis de resistências.

As duas vertentes teóricas, endocrinológica e sociológica, são complementares e indicam um reforço das bases anatômicas do fenômeno transexual, constituindo uma etapa fundamental para a elaboração de práticas diagnósticas, posicionando-o como um ‘problema’ a ser ‘tratado’ com base no diagnóstico dos protocolos oficiais. (CASTEL, 2001).

Os protocolos oficiais representam mais um passo em direção à prevalência de uma compreensão organicista da transexualidade, contribuindo para consolidar a visão

¹⁸⁹ Termo utilizado por Berenice Bento (2006) e Fátima Lima (2010) a partir do conceito de dispositivo da sexualidade de Michel Foucault. Arán (2006); Arán, Murta e Lionço (2009); Leite-Júnior (2011); Teixeira (2013); Borba (2016) têm investido na elaboração da emergência desse dispositivo. Nesse sentido, as/os autores/as apontam para as condições de emergência, a invenção, a criação e imposição de saberes que produzem as verdades sobre os corpos transexuais. Segundo Bento (2006) o dispositivo pode se entendido como “[...] o saber específico que define, classifica, normatiza, formula etiologias e nosologias e tem poder de decisão sobre as demandas dos/as transexuais que desejam realizar intervenções em seus corpos [...]”. (p. 21).

biológica e enfatizar os discursos das pesquisas apresentadas como formas científicas e válidas de explicação e tratamento das experiências *trans*.

Nesse sentido, a interpretação das demandas dos/as transexuais se dará pela construção do lineamento biológico. Compreendiam que para adequar os transexuais aos moldes da inteligibilidade social a solução estaria nas intervenções hormonais e cirúrgicas, pois as forças das pesquisas apontadas legitimavam as taxas hormonais no controle do comportamento sexual humano. Com isso ocorreu um distanciamento das explicações da trajetória psicológica e subjetiva do sujeito na compreensão do fenômeno transexual. (CASTEL, 2001).

Posteriormente, a tradição americana de sociologia empírica e sua teoria da influência determinante do meio em que “[...] o ambiente era mais forte que a Biologia na determinação do sexo psicológico [...]” (COLAPINTO, 2001, p. 54-55) vetorizaram muitos pesquisadores “[...] a explorar conjuntamente a questão da socialização dos hermafroditas, dos indivíduos geneticamente anormais, dos meninos com órgãos genitais acidentalmente mutilados, e dos transexuais”. (CASTEL, 2001, p. 80).

Podemos observar como a noção de sexo se atualiza na construção do dispositivo da transexualidade como uma “[...] unidade fictícia [...] causal, sentido onipresente, segredo a descobrir em toda parte [...] funcionando como significante único e como significado universal”. (FOUCAULT, 1988, p. 144-145). Com essa interpretação moderna dos corpos “[...] toma-se a parte (as genitálias) pelo todo (o corpo). É como se a genitália fosse o corpo [...] em que o sexo define a verdade última dos sujeitos”. (BENTO, 2009, p. 97).

As autoras Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012) retratam que “apesar das mudanças políticas e sociais em relação às transexualidades e travestilidades, elas ainda são consideradas pela Associação de Psiquiatria Norte-Americana (APA) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como transtornos mentais”. (p. 569). Há nesses manuais médicos e psiquiátricos um recrudescimento da incorporação do gênero como uma categoria diagnóstica que passam a ter ressonâncias em outras áreas do saber.

Esse é o lugar da transexualidade. [...] A ambiguidade, a dúvida e a pluralidade não cabem na clínica transexual cuja conduta caminhou ao longo do século XX para a afirmação de uma verdade única: que a transexualidade é um transtorno ou uma disforia de identidade de gênero. (SANTOS, 2010, p. 44).

Dessa forma, o desenvolvimento dessas pesquisas e experimentações constituíram linhas que passaram a configurar o dispositivo da transexualidade, organizando elementos que perfazem, reforçam e naturalizam as experiências *trans*. Esse processo compõe-se “[...] tanto através da construção do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero quanto ao desenvolvimento de uma condução terapêutica que marca consideravelmente os modos de vida das pessoas que vivem as experiências *trans*”. (SANTOS, 2011, p. 127). Segundo Butler (2009) “receber o diagnóstico de transtorno de identidade de gênero - TIG - é ser, de certa maneira, considerado doente, errado, disfuncional, anormal e sofrer uma certa estigmatização em consequência desse diagnóstico”. (p.96). O que o diagnóstico reforça?

[...] pressupõem que a pessoa diagnosticada é afetada por forças que ela não entende; considera que essas pessoas deliram ou são disfóricas; aceita que certas normas de gênero não foram adequadamente assimiladas e que ocorreu algum erro ou falha; pressupostos sobre os pais e as mães e sobre o que seja ou o que deveria ter sido a vida familiar normal; pressupõe a linguagem da correção, adaptação e normalização; busca sustentar as normas de gênero tal como estão constituídas atualmente e tende a patologizar qualquer esforço para produção do gênero seguindo modos que não estejam em acordo com as normas vigentes. (BUTLER, 2009, p. 97).

No entanto, a autora afirma que a “[...] oposição ao diagnóstico se faz necessária, dado que ele insiste em considerar como doença mental o que deveria ser entendido como uma possibilidade, entre outras, de autodeterminação do gênero”. (p. 95). O progresso da biomedicina no manejo com as experiências *trans*, a princípio entendido como singularização e estilização da existência, está, majoritariamente, envolvido e sustentado na alteração dos corpos das pessoas *trans* para ajustá-los, tanto quanto possível, a normalidade do masculino *ou* do feminino. Com isso há a grande aposta no instrumento cirúrgico¹⁹⁰ para fazê-los/as caber na norma que mantém a divisão de gênero¹⁹¹. São tecnologias que objetivam produzir corpos normais e a normalização dos gêneros.

¹⁹⁰ Prática que pode revelar um menosprezo pelo corpo, na medida em que revela uma vontade de recusar sua materialidade orgânica e o que nele há de abjeto. Uma tentativa de transformar o estranho e o incerto da corporeidade *trans* – aquilo que nos escapa ao olhar e ao controle – em algo familiar e previsível. (ORTEGA, 2008).

¹⁹¹ A produção de saberes que objetificam as vivências *trans* dentro dos campos médico e *psi*, universalizando-as por meio de uma norma psiquiátrica e, dessa forma, conferindo-lhes legitimidade como foco de atenção e intervenção desses campos que funcionam como vetor de redução das multiplicidades das vivências *trans* à narrativa de *transexual verdadeiro* foi preocupação de pesquisas de: Bento (2006); Arán, Murta e Lionço (2009); Santos (2011); Teixeira (2013); Borba (2016).

No entanto, é no âmbito do dispositivo da transexualidade que tessituras, singularidades, experiências e deslocamentos acontecem “[...] transformando a transexualidade num fenômeno que se movimenta e ressignifica-se constantemente”. (SANTOS, 2010, p. 144). Desse modo, assumo nessa tese, assim como Bento (2006); Àran, Murta e Lionço (2009); Santos (2010); Teixeira (2013); Borba (2016), que as subjetividades *trans* “[...] se constituem numa relação com a norma transexual, marcada pela ideia de patologia, percebe-se que há pontos de subversão e ressignificação nas experiências vivenciadas pelos sujeitos”. (SANTOS, 2010, p. 143). Com isso, uma multiplicidade “[...] de acontecimentos fazem a vida dos sujeitos transexuais excederem o espaço de medicalização” (p.143), ressaltando e reafirmando uma polifonia das pluralidades de experiências possíveis com/nos corpos, gêneros, sexualidades e desejos.

Sendo assim, ao longo da tese utilizo o termo *transexperiências* para não fazer referência direta a uma denominação médica/patológica e por não referenciar um arranjo unívoco entre as muitas possibilidades relacionadas aos deslocamentos de gênero das pessoas *trans*. Tomo aqui a experiência como no sentido formulado por Larrosa (2002): do latim *experiri*, provar (experimental).

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite” (p. 25).

Além disso, a palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência.

Sendo assim, “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. (LARROSA, 2002, p. 25). Nessas explorações, a experiência “é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”. (p. 25).

Ao propor a experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), sinaliza para uma interface entre o exterior e o interior, permitindo ao sujeito que algo lhe aconteça, lhe toque e lhe suceda.

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de

algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixam alguns vestígios, alguns efeitos [...]. O sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (p. 24).

Esses apontamentos compõem a experiência em uma ordem epistemológica, subjetiva, ética e estética. O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, marcando sua qualidade existencial de um saber particular, subjetivo, contingente, pessoal, com a vida singular e concreta, “que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (p. 27). Nesse contexto, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade.

Nesse movimento, tomo a ideia de *transexperiências* como travessia, uma viagem, um processo. Uma viagem que está sempre tomada em rizomas, em fluxos, em máquinas, etc. Ela é sempre altamente diferenciada, sempre processual (GUATTARI; ROLNIK, p. 2013), e, intempestiva¹⁹². Experiências cartografáveis que se (des)fazem nos processos de fabricação de si, como as linhas da cartografia, repletas de incertezas, apagadas e re-traçadas e cada novo re-começar. (SANTOS, 2010).

¹⁹² A noção de intempestividade é apropriada de Rolnik (1996, p. 247): “[...] como a emergência de uma diferença desestabilizadora das formas vigentes, a qual nos separa do que somos e nos coloca numa exigência de criação”.

6. POR QUE VOCÊ EXISTE DA MANEIRA QUE EXISTE?

Aqui invisto nos traços cartográficos das linhas e paisagens que emergiram do diálogo-entrevista com os/as viajantes da/na pesquisa. Estive na escola com Carolina, na casa de Amanda, na universidade com Angélica, Flávia e Naomi, nas unidades acadêmicas, INGEB, com Malcon e ICBIM com Alice e Galo, em eventos e forró¹⁹³ com Alice Pagan e Luma e num hotel com Thiessa. Encontros que compuseram a produção da pesquisa. Algumas paradas na viagem foram mais demoradas do que outras, umas estavam previstas, outras apenas aconteceram. O cruzamento das diferentes linhas de cruzamento que atravessam(ram) as paradas e as estações criaram possibilidades para a composição do texto da tese.

Atravessei o conjunto de materiais com uma pergunta retirada do diálogo com Alice Pagan, qual seja: *Por que você existe da maneira que existe?* Fiquei pensando: “o que a pergunta pode fazer? Ela pode movimentar um coletivo de forças de criação e ao mesmo tempo processos de captura. Pode devir os territórios, inclusive os do ensino de Biologia.

Quando começamos a nos reconhecer como mulher trans, há uma pressão social (questionamentos) muito grande para que nos expliquemos. ‘Por que você existe da maneira que existe?’. Já pensou vocês, no dia a dia as pessoas perguntarem por que você existe desse jeito? Por que você existe do jeito que você existe? Percebem a oportunidade da expansão de consciência que eu tenho à medida que me fazem essa pergunta? Imagine se cada um de nós, todos os dias, acordamos, respiramos e vamos para a rua e nos deparamos com alguém que de certa forma com um olhar te coloca essa pergunta: ‘por que você existe do jeito que você existe?’. Isso nos eleva, isso nos faz pensar. Mesmo que, em alguns momentos, de maneira penosa. (ALICE PAGAN, 2017, Vídeo “Eu sou nada... Minhas experiências e aventuras”).

Para Alice Pagan a pergunta não possui uma dimensão normativa e se impõe como uma maneira de produzir deslocamentos. A força dessa pergunta, ao atravessar as produções dos encontros pode bem instaurar um jogo singular de expansão, de fazer pensar, capaz de fazer emergir outras lógicas de sentido. Uma pergunta que joga com movimentos, linhas duras, linhas de fuga, cartografias, (des)territorializações, devir, e... e... no interior de territórios, como os do ensino de Biologia.

Os movimentos dos encontros constituíram numa singular produção de um coletivo de forças de resistências e de criação, mas também das forças de captura que me deslocaram para um olhar de desconfiança para a exaustão das possibilidades de se pensar os corpos, os gêneros e sexualidades. Desconfiei tanto que tentei bancar o desafio e os embates com o ensino de Biologia. Fui experimentando, viajando e me

¹⁹³ Uma dança popular de origem nordestina, acompanhada de música que possui temática ligada aos aspectos culturais e cotidianos da região Nordeste do Brasil. Disponível: <<https://www.suapesquisa.com/musica/cultura/forro.htm>>. Acesso em 10 de março de 2018.

abrindo às escutas das vozes e ruídos dos territórios do ensino de Biologia, buscando sentidos *outros* e me esforçando pelo abandono de um modo de investigação com mais *verdade* daquilo que me move.

Consegui produzir alianças com pessoas *trans* que de modo intempestivo e anterior à minha entrada no doutorado já aterrorizavam as rupturas de sentido, a desterritorialização de corpos, gêneros e sexualidades nas paragens que realizava no ensino de Biologia. Então a partir dos encontros na caminhada de pesquisa realizei mestiçagem; hibridizações, habitar um *entre* e gestar o que chamei *Ensino de Biologia - Experiências de Pessoas Trans*. Talvez seja isso que tenha dado brilho, intensidade, vida, velocidade e atrasos na pesquisa.

As marcas e as linhas constitutivas do meu *des-fazer* foram se compondo através de um jogo corajoso, arriscado e sutil que constituiu em ultrapassar as *verdades* instaladas sobre corpos, gêneros, sexualidades no/pelo/com o ensino de Biologia, sem me afastar, no entanto, das implicações e do próprio impacto do que propus. Os olhares estavam atentos às composições múltiplas e singulares das linhas e paisagens nos territórios do ensino de Biologia.

Ao povoarmos os territórios, *Um só ou vários lobos?* (DELEUZE; GUATTARI, 2011), considerei que juntamente com os/as viajantes (e outras tantas pessoas) da pesquisa compomos matilhas, um coletivo, um bando, um povoamento com multiplicidades. A partir da ideia “homem dos lobos” em Deleuze e Guattari, nas matilhas “[...] cada um permanece só, estando, no entanto com os outros [...] cada um efetua sua própria ação ao mesmo tempo em que participa do bando”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 61).

Nesse sentido, tomei o presente movimento da tese como uma escrita em bando. Interessando-me, no exercício da ideia “homem dos lobos”, pelos territórios do ensino de Biologia, não em uma designação do/a viajante como sujeito, pelo contrário, como modos de singularidades, contágios, povoamentos, propagações, ocupações, multiplicidades, devires, composições, infinitivos, territórios e níveis de desterritorializações. Colaboradores/as despessoalizados/as e multiplicados/as.

Eu sou legião. Fascinação do *homem dos lobos* diante dos vários lobos que olham para ele. O que seria um lobo sozinho? E uma baleia, um piolho, um rato, uma mosca? [...] O lobo não é primeiro uma característica ou um certo número de características; ele comporta uma proliferação, sendo, pois, uma lobiferação. [...] O que é um grito, independente da população que ele chama ou que ele convoca como testemunha? Virginia Woolf¹⁹⁴ não se deixa viver como um macaco ou um peixe, mas como uma penca de macacos, um cardume de

¹⁹⁴ Uma proeminente escritora romancista, ensaísta e editora britânica do modernismo do século XX.

peixes, segundo uma relação de devir variável com pessoas das quais ela aproxima. [...] Dizemos que todo animal é antes um bando, uma matilha. Que tem seus modos de matilha, mais do que características, mesmo que caiba fazer distinções no interior desses modos. É esse o ponto em que o homem tem a ver com o animal. Não devimos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade. Fascínio do fora? Ou a multiplicidade que nos fascina já está em relação com uma multiplicidade que habita dentro de nós? [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20-21, destaque dos autores).

Nos territórios, cada um passou por tantos corpos sendo difícil conservar ou manter posições. Multiplicidades. Uma grande tensão, permanentemente com variações e trajetórias movedições que entra em outras multiplicidades e não param de fazer-se e desfazer-se. A matilha com os encontros, os afectos¹⁹⁵ e as trocas entre corpos não parou de se mexer, movimentos imprecisos e sem correspondência a qualquer ritmo. Às vezes girava, às vezes foi em direção ao norte, depois bruscamente, em direção ao leste e nenhum dos indivíduos que compôs a matilha permaneceu num mesmo lugar em relação aos outros.

6.1 Setembro de 2016, notícia sobre homem grávido: desarranjos

As discussões das experiências de pessoas *trans* sempre escapam, impõem e irrompem as aulas de Biologia, pois meninos e meninas que se autoidentificam como *trans* transitam pela escola e as reportagens midiáticas com essas pessoas ganham a cena na sala de aula, por exemplo, veiculação na internet de um homem grávido¹⁹⁶. **(Figura 1¹⁹⁷)**.

¹⁹⁵ O afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22).

¹⁹⁶ Experiência mediatizada de Thomas Beatie em 2008.

¹⁹⁷ Disponível em: < Disponível em: < <http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2014/11/americano-conhecido-com-homem-gravido-e-presos-por-perseguir-ex.html>>. Acesso em setembro de 2016.

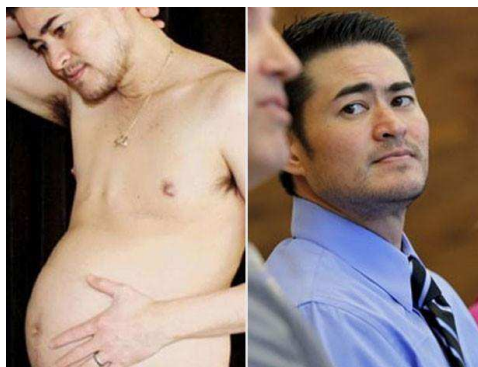


Figura 1: Homem trans grávido
 Fonte: G1. Globo.com
 Foto: Reprodução – Matt York/AP.

A insistência dos questionamentos dos/as alunos/as ultrapassam a formação docente, o sentido dos significados estabelecidos pelo ensino de Biologia, e, as tentativas de negligenciar o tema.

[...] os/as alunos/as questionam esse corpo. Por que no ano passado a fulana estava assim e agora ela está assim? O que ela fez? O que ela está fazendo? Como ela fez para ficar assim? Eles/as não perguntam para ela, mas vem me perguntar. Quando chega no 3º ano do Ensino Médio, toda vez dá polêmica quando vamos trabalhar genética (síndromes, as mutações, cromossomo X, cromossomo Y). Eles/as querem uma explicação da diferença para homossexual, travesti, transexual, querem uma explicação: por que ficou assim? [...] Eles querem saber se é normal, se tem XX ou se tem XY. Eles querem ver isso no livro. Aí eles/as confundem com o conceito de hermafrodita¹⁹⁸. Isso começa na simbologia da genética, nos cruzamentos para perpetuar as espécies. Ali começam os questionamentos. [...] E questionam por que tem que ser círculo? Por que tem que ser quadrado? Por que nós (meninos) temos que ser o quadrado? [...] tem um livro que colocou um losango... Lá estava escrito assim ‘sexo desconhecido’, ‘indefinido’, eles/as questionaram. Eles/as falaram que então era o hermafrodita. Eu falei que não tinha dito isso. E aí, a sala caiu na risada. Eu falei que ele era hermafrodita? Não. Eu falei que eu não sei que sexo é. [...] Isso já vem no livro e criou problemas. São certas situações que nos apertavam. Tem hora que eu caio, não sei, não estou preparada. E na minha formação [...] não teve nada disso. Não teve aula disso. Era anatomia e fisiologia humana e pronto. Sistema reprodutor masculino e feminino. Até para nós fica confuso. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Mesmo as aulas de Biologia e os cursos de formação docente em Ciências Biológicas sendo delineados pela ideia das organizações, representações genéticas,

¹⁹⁸ Encontrei a denominação “Hermafroditismo na espécie humana” no volume 1 e 3 do livro didático “Biologia Hoje” (2010) dos autores Sérgio Linhares e Fernando Gewandsznajder. No volume 1 o texto estava no capítulo de “Reprodução” e no volume 3 em “Sexo e herança genética”. Livros que circulam no espaço escolar.

anatômicas, fisiológicas do masculino e do feminino, é possível que outros modos sejam pensados e vividos. O desarranjo é criado nas aulas, não há como contê-lo e as linhas de fuga atravessam os conteúdos disciplinares, fazendo-os fugir por todos os lados. Os ruídos provocados pelos/as alunos/as persistem, insistem diante do plano de organização das aulas e sinalizam relevos que tensionam as configurações XX e XY da genética, movimentando debates nas aulas de Biologia sobre outros modos de existência (homossexuais, hermafroditas, pessoas *trans*).

A circulação de pessoas *trans* pelos territórios tem provocado questionamentos e tensionamentos nos modos de pensar. “***Biologicamente, estudamos o gênero masculino e feminino. E aí, nesse universo, como professora de Biologia, eu questiono muito como houve essa mudança tão grande***”. (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016). No entanto, parecia que as experiências de pessoas *trans* não conseguiam encontrar canais para sua existencialização. Parecia que menos passagens se abriam para as experiências *trans* nos territórios do ensino de Biologia.

Eu não tenho lembranças das aulas de Biologia, eu não tenho recordações das aulas em si. [...] Eu não perguntava nada. Normalmente eu só recebia o que era para ser estudado. E tinha pouco contato, pouco diálogo com o professor [...] às vezes eu trocava ideia com os colegas, falava sobre mim, mas com os professores eu não tinha coragem de expor as minhas ideias. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

Nos livros didáticos de Biologia há uma invisibilidade e um silenciamento ensurdecedor de corpos *trans*.

A experiência transexual é ignorada dentro do currículo da Biologia. [...] Porque o corpo trans ele existe no currículo, mas ele é ignorado. [...] encontrei poucas respostas na Biologia. Por isso que eu estou implantando várias. Amo a minha profissão, mas em relação a isso (a experiência de pessoas trans) deixa a desejar. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

[...] a pessoa trans não está muito preocupada com os conceitos da Biologia porque ela não se enquadra nos conceitos do livro. Eu acho que ela se vê à parte. Porque quando explico, ela não se enquadra ali, nem em um, nem em outro. [...] nós só temos dois modelos. Nós temos o modelo que é o masculino e o modelo que é o feminino. [...] aí gera o conflito porque o sujeito trans não se enquadra em nenhum. (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016).

As experiências *trans* passam por um isolamento em relação à Biologia e ao modo como muitas vezes só são conhecidas por meio dos produtos de pesquisas acadêmicas.

[...] queria manifestar o sentimento de isolamento em relação à Biologia. Não em relação só a uma questão teórica, uma questão de conhecimento. O fato de eu ser trans, mas em relação, por exemplo, eu não conheço outras pessoas trans que fazem Biologia e estão na universidade. E eu gostaria de encontrá-las para que pudéssemos compartilhar nossas experiências. Talvez esse trabalho seja uma forma indireta de eu ter esse acesso. Porque eu não sei se outras pessoas trans também não se sentem representadas, da mesma forma como eu me sinto. Eu gostaria mais de encontrar pessoas trans do que conversar, talvez, com os professores. Eu acho que as nossas experiências são avaliadas enquanto produto de pesquisa. Mas a gente não se conhece. Nos conhecemos muitas vezes por trabalho ou por relato indireto. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Os questionamentos sobre a existência de pessoas *trans* são lidos como problemáticos e polêmicos, pois trepidam significações da anatomia do sistema reprodutor masculino e feminino e fisiologia humana. Nessas circunstâncias há uma série de dificuldades e conflitos para responder as perguntas. Um movimento que vai fissurando, tensionando e movimentando as aulas de Biologia num campo do não saber.

As possibilidades de síndrome de Klinefelter (cariótipo 47, XXY) e do hermafrodita aparecem nas aulas e nos livros didáticos. Os casos de “hermafroditismo na espécie humana” são apresentados nos capítulos de reprodução humana, sexo e herança genética. Os casos são apontados como doença pela malformação dos órgãos genitais, incompletude, falta de trechos cromossômicos e ausência de receptores hormonais sexuais nos tecidos-alvo. Essas discussões nas aulas são menos perturbadoras, pois estão limitadas ao verificável e capturadas em um código genético e ambiguidades genitais, respectivamente. Os livros didáticos apresentam traços da narrativa da Ciência mapeando indicações de estruturas de ordem causais e de origem.

As discussões das experiências de pessoas *trans* nos territórios do ensino de Biologia faz emergirem dificuldades devido a inverificabilidade de encontrar uma materialidade biológica, alguma marca ou lugar mapeável no corpo que habi(li)tasse as pessoas *trans* “*Não tem como falar da pessoa trans, porque eu não tenho nada palpável*”. (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016). No entanto, linhas lançadas nos territórios ensaiam respostas da existência de pessoas *trans*.

Nesse sentido, as experiências das pessoas *trans* não estão colocadas para fora dos territórios do ensino de Biologia. Elas estão comprimidas entre as rodas dentadas da produção dos seus saberes disciplinares.

O referencial da determinação do sexo apareceu como eixo estruturante para significar a experiência de pessoas *trans*. Traçados revisitaram e trouxeram para a discussão uma pré-história da integração do sexo biológico como um mecanismo de sobrevivência e reprodução das espécies no binômio macho-fêmea.

O sexo foi adotado e é antigo, tem quase 2 bilhões de anos, o sexo apareceu nas espécies [...] Ninguém é eterno [...] isso aí a evolução não conseguiu criar, de uma maneira ou de outra, toda espécie tem um tempo de vida, mas como a vida não acaba? Como a vida não termina? A solução foi a reprodução. No sexo, o macho encontra a fêmea [...] A reprodução que garante que a espécie não termine, que tenhamos chance de nos renovar. Duas coisas essenciais, sobreviver para a espécie não acabar e reprodução. Então reprodução é negócio extremamente poderoso, muito mais do que as pessoas imaginam. (Malcon, diálogo-entrevista, março 2017).

A retomada da origem do sexo nas espécies foi justificada como um mecanismo de perpetuação da espécie, da sobrevivência e da reprodução, reforçando a divisão de dois sexos que se acasalam e reproduzem. Nesse jogo poderoso de sobrevivência e reprodução, *“cada espécie nasce com um padrão de comportamento, com um manualzinho de sobrevivência. Cada espécie tem um manual, eu concordo, um manualzinho de sobrevivência, de como sobreviver e reproduzir”*. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017). O diálogo explicita que as espécies possuem um programa, controlado pelos genes, que determinam as maneiras de ser. As respostas comportamentais são controladas pelos genes *“[...] é um controle muito maior do que se imagina, é um negócio muito mais forte”*. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017), concluindo que os comportamentos são respostas biológicas e naturais, pois as espécies apresentam *“[...] aquela característica biológica, é a maneira de ele ser, só isso. Biologicamente é só isso, não tem complicação”*. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017).

Nos territórios da Biologia tem importância a determinação do sexo, pois além de organizar os mecanismos de sobrevivência e de reprodução do binômio macho-fêmea, aciona a produção de variabilidades genéticas e comportamentais nas espécies.

Mas aí vou falar para os alunos a questão do sexo, determinação de sexo, como o sexo é determinado. O sexo em bicho e planta, tem

alguns que são hermafroditas, outros são dioicos¹⁹⁹, a minhoca, por exemplo, é hermafrodita. Todo mundo adotou o sexo, cada um à sua maneira, tem bicho que é reversível, alguns crustáceos de tempos em tempos trocam o sexo. Existem cromossomos sexuais do tipo XO, XX, XY, ZZ, ZW em peixes, aves, insetos e mamíferos. Tem opções e a determinação em si de fatores ambientais às vezes, [...] a tartaruga, dependendo até da temperatura da areia [...] e algumas abelhas que não tem cromossomo sexual, os genes estão espalhados por todos os cromossomos [...] aí eu paro com tudo isso e foco em pessoas, aí eu mostro para eles [...] que mulher é XX, homem é XY. [...] é questão de que isso aí aumenta a diversidade, aumenta a variabilidade, porque combinamos genes de dois indivíduos que se misturam, embaralham e aí temos variabilidade [...] o sexo, a ideia é essa. Porque aumenta tremendamente, a mistura de cartas de dois baralhos, então ela mistura os genes de uma pessoa e da outra, a ideia é por aí. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017).

Essa elaboração produz a ideia da possibilidade das interações genéticas para a produção da diversidade ou variabilidade de comportamentos sexuais nas diferentes espécies animais, estendendo para as compreensões do humano. A ideia de variabilidade na especialização cromossômica dos diferentes sistemas cromossômicos em insetos, mamíferos, aves, peixes e humanos circulam pelos territórios. Nos insetos (XX – fêmea e XO – machos), nos mamíferos, incluindo os humanos (XX – fêmea e XY – macho) e em peixes e aves (ZZ – macho e ZW – fêmea).

Reforços dessa ideia encontram ecos na vasta pesquisa sobre a extensão da variação de gênero e sexualidade nos animais de Roughgarden (2005). Destacou que a determinação do sexo e as categorias de macho e fêmea não são estáveis, exclusivas e nem abrangentes. Fez severas críticas à Biologia que enquadra as variações de gênero e sexualidade como um defeito, pensando talvez que o defeito não esteja nos organismos. Talvez a Biologia tenha um defeito²⁰⁰.

Essas questões para além das espécies de vertebrados, como conta Joan Roughgarden, invadiram a sua mente enquanto caminhava na “Parada do Orgulho Gay”, em São Francisco.

Como a Biologia classifica essa população tão imensa, que não se enquadra no padrão que a ciência considera normal? – quis saber. [...] Eu estava intrigado e resolvi investigar mais, se tivesse chance. Nos meses seguintes, planejava me transformar em uma mulher transgênero. Não sabia o que o futuro traria – se perderia meu cargo de professor de Biologia, se me tornaria garçoneiro de uma boate, ou mesmo se ainda estaria vivo. Não podia fazer planos de longo prazo.

¹⁹⁹ Seres vivos que apresentam sexos separados (masculino e feminino).

²⁰⁰ Vídeo: A diversidade sexual na natureza. Joan Roughgarden. TEDxAmazônia. Tradutor: Leonardo Silva. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=KJ3lcCa0G4Y>>. Acesso em 09 de outubro de 2016.

[...] Como a diversidade se desenvolve à medida que o indivíduo cresce: que papéis exercem os genes, os hormônios e células do cérebro? [...] onde poderíamos localizar diversidade na expressão de gêneros e orientação sexual em toda a estrutura da diversidade humana. [...] Encontrei mais diversidade do que jamais sonhei em existir. [...] encontrei que, à medida que evoluímos de minúsculos embriões para adultos, nossos genes tomam decisões. Nossa gloriosa diversidade é o resultado dos nossos ‘comitês de genes’ passando por várias reações bioquímicas. (ROUGHGARDEN, 2005, p. 5-6).

As expressões divergentes de gênero e sexualidades na espécie humana aparecem como uma consequência natural das interações genéticas, da diversidade do nosso conjunto de genes “[...] a sexualidade [...] é mais um desses comportamentos inúmeros criados pelo DNA, pelo gene, [...] é um caso específico ligado ao sexo, à identidade sexual, então isso está num jogo muito mais amplo. É natural”. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017).

Esquemas da determinação do sexo para explicar a existência das diferenças entre homens e mulheres por meio da combinação genética e de reações bioquímicas circulam pelos territórios. (Figura 2). O sexo masculino é dado como induzido, e, já o feminino como constitutivo, ou seja, na determinação do sexo a presença do Y determina o fenótipo masculino e a presença do X determina o fenótipo feminino na ausência do Y.

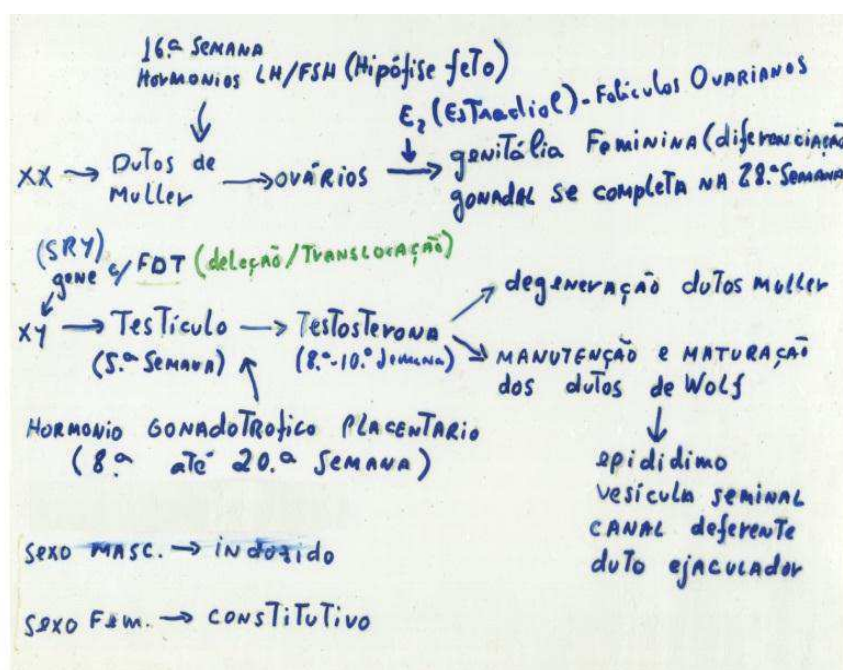


Figura 2: Esquema da determinação de sexo nos seres humanos
Fonte: Malcon (2017).

Eu mostro para eles um esquema de determinação de sexo. Olhando parece complicado, mas na verdade como a partir do X, se chega na

mulher, tem toda a parte de desenvolvimento, mas é bem simples o esquema, desenvolvimento da parte fisiológica feminina [...], e, no homem no caso, o Y interfere, na 5ª semana surge o testículo, a testosterona e ela tem dois efeitos, impede que o indivíduo seja do sexo feminino e induz o sexo masculino. [...] É o esquema geral, esse do X, até a mulher, o ovário e tal, no caso do homem o Y cria a testosterona que degenera em dutos de Muller, para o sexo masculino induzido e o sexo feminino constituído. Então falo que em qualquer indivíduo que está se formando, se o Y não se manifestar, é mulher, potencialmente todo mundo é mulher. Basicamente todo mundo é mulher, a menos que o Y interfira. Se o Y não interferir, é mulher [...]. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017).

Houve esforços e enrijecimentos na tentativa de mantê-las (as experiências de pessoas *trans*) confinadas na estabilidade ilusória da lógica da diferença sexual e nos mecanismos estruturais, reforçando a natureza constitutiva do sexo feminino e a induzida do sexo masculino a partir da presença do cromossomo Y.

Aí eu começaria essa discussão no caso da Biologia, lá na diferenciação sexual do embrião. Olha. Esse novo ser fecundou, virou um zigoto. Dali a pouquinho esse zigoto multiplica... Mórula, blástula, gástrula. Está chegando ali próximo do embrião. Próximo do embrião. O embrião já é definido. Então olha. Zigoto, mórula, gástrula. Essa estrutura aqui tem biopotencialidade. O que vai fazer a diferença se ele vai evoluir para cá ou para cá (referindo-se ao masculino e ao feminino)? O que vai fazer a diferença é a presença do cromossomo Y. Ele sendo Y, vai ter alguns genes que codificam. Porque todo gene, todo... quando falamos num gene, ele codifica uma proteína. Então é a proteína, produto daquele gene que faz as modificações, as alterações. Ou seja, faz o nosso funcionamento. Então tudo nosso que faz o nosso funcionamento como um todo vem do gene e o gene é aquele que define que essa proteína vai existir. Então é o caso do cromossomo Y ele vai ter no segmento genes que codificam uma proteína que organiza aquele embrião evoluir para masculino. Se ele não tiver essa proteína, não organiza para se tornar masculino. Ele fica feminino. Tanto que quando se bloqueia isso, o embrião fica feminino. Embora ele seja Y, ele é feminino. O fenótipo dele é feminino. [...] Então, de certa forma, eu ainda acho que talvez o modelo que pudéssemos começar a explorar é caracterizar bem que essa potencialidade para ser de um sexo ou de outro existe lá no nascedouro. Nós temos a potencialidade para ser as duas coisas. O que vai fazer a diferenciação é ter um gene que está no cromossomo Y e esse gene se manifestar. [...] Agora eu vou falar um componente nessa informação de que talvez você não tenha estudado. O sexo masculino é o induzido. O outro (feminino) é o constitutivo. Se o masculino não for induzido, ele é feminino. A estrutura vai para o feminino. E como é que se induz para ser o masculino? Tem que ter o Y e do Y tem que ter um gene que codifica aquele conjunto de substâncias e vai organizar aquelas estruturas que têm biopotencialidade. A gônada tem biopotencialidade. Ela pode evoluir para testículo ou evoluir para ovário. Induzido é quando evolui para testículo. Quando ela não é induzida, evolui para ovário. Mas a estrutura é a mesma. Ela tem uma fase que ela é

a mesma. Então gônada e sistema genital. O sistema genital é outro conjunto de células. Aí sim é o que ele chama lá os Ductos de Wolff e os Ductos de Müller. É isso? Os de Wolff, quando tem a testosterona, evolui para o sistema genital masculino, e quando não tem, não evolui. Como a coisa é microscópica, ele desaparece. Ele desaparece. E quando não tem o de Müller, evolui para o sistema genital feminino. Então temos a gônada que não evoluiu para testículo e o Müller que não evoluiu para Wolff. Então ele não evoluiu o Wolff, não teve testículo, não teve a testosterona, ele vai naturalmente evoluindo e crescendo para feminino. Então, em tese lá na origem nós temos a biopotencialidade. Olha. Se lá na origem tem essa biopotencialidade... (Galo, diálogo-entrevista, março 2017).

Essa determinação da diferenciação sexual nos territórios é dada como a “[...] *mais comum, mais frequente, em que o homem se comporta como um homem, e, a mulher se comporta como mulher, o conjunto de criações que vem desde os genes leva a essa criação mais comum*”. (MALCON, diálogo-entrevistas, março 2017). Nesse sentido, o produto da combinação genética na determinação de sexo apresenta “[...] *uma curva da normalidade, e, nessa curva tem os extremos e os espectros de variação*”. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017). A masculinidade e a feminilidade completas representam os extremos da curva (maior frequência), logo fabricadas como naturais e normais, reforçando o dispositivo da sexualidade ao unificar as funções biológicas e os traços anatômicos na caracterização do ser homem e ser mulher.

A categoria do ‘sexo’ é construída como um ‘objeto’ de estudo e controle, que ajuda na elaboração e justificação de regimes de poder produtivos. [...] a categoria sexo é estabelecida. Naturalizado como heterossexual, ele é desenhado para regular e assegurar a reprodução da vida. Ter um sexo verdadeiro como um destino biológico e uma heterossexualidade natural torna-se assim essencial para a meta do poder, agora entendido como reprodução disciplinar da vida. (BUTLER, 2008, p. 92).

A determinação do sexo foi sendo amarrada numa composição multifacetária e complexa: (**Figura 3**). A constituição multifacetada do sexo alinha a uma “coerência”²⁰¹ entre o sexo biológico e o gênero. As incoerências aparecem por meio do mau funcionamento, escape ou deslize no alinhamento. Nesse contexto, a verdade dos indivíduos está na Biologia dos corpos. (CASTEL, 2001).

²⁰¹ A heterossexualidade compõe a matriz de normalidade que orienta coerentemente as facetas que compõem o sexo do indivíduo.

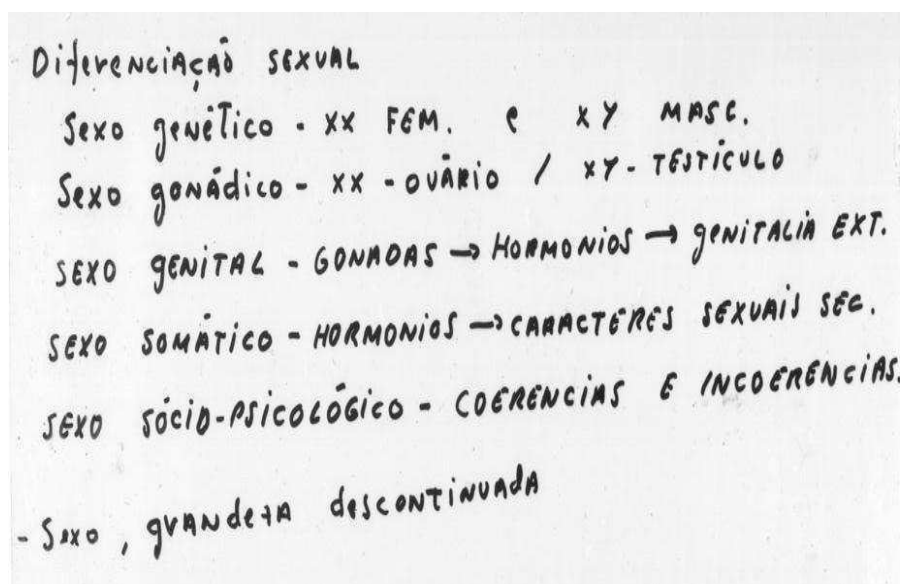


Figura 3: Esquema da diferenciação sexual
Fonte: Malcon (2017).

É um processo complexo como todos na nossa formação, e mais ainda por envolver o comportamento. Aí se forma uma complexidade imensa, todo o comportamento aprendido, inato, é sempre complexo. Eu não sei como o DNA consegue controlar tudo isso. Então, tudo isso que representa o indivíduo é resultado do complexo biológico. Tem três milhões de anos e ainda produzem tudo isso. [...] A Biologia constrói diferentes. A Biologia constrói indivíduos [...] mas como os sistemas são muito complexos, pode-se criar homens diferentes. Como o sexo comum é homem, mulher, transexual, também, é resultado biológico. É só isso. [...] um mecanismo biológico natural que permite com que a pessoa exiba essa maneira de ser. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017).

Para justificar o desalinhamento do sexo, esse foi tomado como uma grandeza descontinuada devido às possibilidades de interações gênicas que podem ocorrer. Linhas endereçaram que diferenciação sexual pode se dar de maneira instável, produzindo variações ou possibilidades de se ter coisas diferentes: **(Figura 4)**.

<p>Síndrome de Klinefelter FENÓTIPO MASC. COM GENITALIA EXTERNA, NA GERAL, NORMAL. TESTÍCULOS PEQUENOS (NÃO SÃO PRODUTIVOS DE ESPERMATOZÓIDES) HÁ DESENVOLVIMENTO DE SEIOS E RETARDAMENTO MENTAL. SÃO CROMATINA SEXUAL POSITIVA Y CARIÓTIPO 4Y XXY (47). PROVAVELMENTE DEVIDO A NÃO DISSUNÇÃO EM OÓCITOS. Podem apresentar mais de dois X (qto mais X maior o RETARDAMENTO).</p> <p>Síndrome de Turner FENÓTIPO GERAL FEMININO. CARACTERES SEXUAIS N SE DESENVOLVEM. GENITALIA ESSENCIALMENTE INFANTIL. BAIXA ESTATURA, PESCOÇO "ALADO" E TÓRAX LARGO. SÃO CROMATINA SEXUAL NEGATIVA. CARIÓTIPO 45 X (XO). GERALMENTE S ESTÉREIS. 20 a 30% de abortos ESPONTÂNEOS S XO.</p> <p>MULHERES POLI-X. XXX - MULHER NO FENÓTIPO GERAL. RETARDAMENTO MENTAL. GENITALIA EXT. INFANTIL E SUBDESENVOLVIM DAS GENITALIAS INT.</p> <p>TETRA X OU PENTA X S SIMILARES A TRIPLÓ-X, MAS MAIS PRONUNCIADAS.</p> <p>HOMENS XYY SÃO MASCULINOS, ALTOS, C/ POSSÍVEIS ALTERAÇÕES NO COMPORTAMENTO (MAIS AGRESSIVOS E VIOLENTOS) REVERSÃO DE SEXO XY C/ SEXO FEMININO. GENITALIA FEMININA NORMAL MAS COM OVÁRIO RUDIMENTAR. PODE SER DEVIDO A INTERAÇÃO DEFICIENTE DO X C/ O Y, OU DELEÇÃO NO Y.</p> <p>Figura 4: Esquema das variações na diferenciação sexual</p>	<p>HERMAFRODITISMO VERDADEIRO. POSSUEM TECIDO OVARIANO E TESTICULAR. CARACTERES SEXUAIS SECUNDÁRIOS DE S MASC. A S FEM.. ESTÉREIS. CRIADOS COMO HOMENS(O)OU C/ MULHERES. EM 108 CASOS, 57 eram XX, 21 eram XY e 28 eram MOSAICO. XX - PERDA DE Y NO EMBRIÃO XXY. MOSAICO XX/XY</p> <p>PSEUDOHERMAFRODITAS - TECIDO TESTICULAR OU OVARIANO MAS N AMBOS. MASCULINO MASCULINIZANTE (XY). ÓRGÃOS GENITAIS EXTERNOS AMBÍGUOS, TENDENDO P/O LADO MASCULINO. (S MASC.). MASCULINO FEMINILIZANTE (XY). FENÓTIPO GERAL FEMININO. ALGUNS LEVAM VIDA NORMAL (MULHER) MAS S ESTÉREIS. FEMININOS (XX). FENÓTIPO S MASCULINO. ÓRGÃOS GENITAIS EXT. AMBÍGUOS</p> <p>SÍNDROME FEMINIZAÇÃO TESTICULAR (46,XY) MUTACÃO NO CROMOSSOMO Y TESTOSTERONA É DEFICIENTE EM PROMOVER DIFERENCIAÇÃO DA GENITALIA EXTERNA. INDIVÍDUO APRESENTA: FENÓTIPO E GENITALIA EXT. FEM. VAGINA CURTA, N TEM ÚTERO NEM OVÁRIO. TESTÍCULOS PRESENTES. REVERSÃO DE SEXO { MULHER - XY Homem - XX</p>
--	---

Fonte: Malcon (2017).

No conjunto das variações apresentadas como produtos das interações genéticas que estão limitadas ao verificável e a um saber de antemão, a possibilidade da existência das pessoas *trans* insurgem nos territórios.

Dentro das espécies, olhando de uma maneira mais ampla, ser transexual é produto de um processo natural, do processo normal de desenvolvimento do sexo, que produz o transexual normalmente. Digo, é o produto de processo natural, [...] onde está o anormal disso? Eu não vejo anormalidade nisso. Pode ser ou não ser o mais frequente, mas é natural como qualquer outra característica. [...] transexual é resultado biológico. Então é natural. [...] ele nasceu dentro do contexto de um mecanismo biológico natural que permite essa maneira de ser [...]. (MALCON, diálogo-entrevista, março 2017).

O caráter verificável e a pretensão de um saber de antemão da constituição das pessoas *trans* não deram as costas aos saberes vigentes e as verdades instituídas, em relação às investidas das pesquisas, sobretudo genéticas, no entendimento de que nos cromossomos “[...] estariam pré-fixadas as essências masculinas e femininas que marcariam o desejo sexual e o destino social dos homens e das mulheres” (SOUZA-FILHO, 2009. p. 99).

As categorias explicativas na defesa da existência de um plano biológico na significação das pessoas *trans* ressoaram pelos territórios. Uma experiência produzida e dotada de uma natureza interior, genética e reduzida à Biologia da pessoa.

Eu acho completamente absurdo e impensável, na minha visão de mundo, isso ser construído. Eu tenho várias discussões com gente que acha que gênero é uma construção a partir do meio, da sociedade, eu acho que não, é genético, a transexualidade é uma coisa genética. [...] eu gosto muito da narrativa da ciência para explicar tudo. Para mim é genética. [...] Pessoas que nasceram com o sexo feminino, mas tem níveis de hormônios masculinos elevados, por exemplo, e nasceram, a parte que se reconhece nasceu se reconhecendo como menino, do sexo masculino. Eu acho que assim como a escala de pele, que é genética e tem um grau de mais escuro e mais claro, a sexualidade e o gênero são assim. É genético. As pessoas podem ser muito Cis²⁰², ou muito trans, e algumas estão no meio do caminho. Tem as gays que são super femininas, mas ainda se vestem de menino, mas elas têm muito de feminino nelas, e eu acho que tudo isso é genético. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

O endereçamento genético trouxe a herança quantitativa²⁰³ para pensar os gradientes de pessoas *cis* e *trans* como uma herança poligênica.

Então eu me vejo como mulher, mas eu tenho genes de barba porque eu sou X e Y. Aí eu tomo hormônios que vão impedir que eu tenha essa barba. Expresso esse gênero que eu quero, um fenótipo do gênero feminino, mesmo que eu não tenha um gene feminino. Eu quero aquele fenótipo. Eu coloco silicone industrial aqui para ficar com o quadril largo, que é uma característica genética feminina. Eu entendo a transexualidade como genética aqui no meu cérebro. [...] As pessoas trans eu vejo assim: a mulher trans é X e Y, ela tem a genética masculina. Ela vai ter pêlos, várias características, axila de menino, tudo de menino, quadril, o peito dela não vai crescer, não vai ter glândulas mamárias. Só que a parte do psicológico, do sistema neural dessa pessoa que se reconhece como menina veio trocado geneticamente. Não é só uma característica física que é definida geneticamente, a forma como o sistema neural pensa também é genético. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

²⁰² Cisgênero é um “conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento”. (JESUS, 2012, p. 14). Nas considerações transfeministas, o termo ‘cisgênero’ ou ‘cisgeneridade’ emergem como uma forma de marcar a diferença em relação a ‘transgênero’ ou ‘transgeneridade’. “A palavra transgeneridade emerge como um conceito capaz de designar as inconformidades de gênero experimentadas e vivenciadas por pessoas transgêneras, travestis, transexuais, dentre outras identidades possíveis, tendo em vista certas especificidades e reivindicações políticas que concernem a essa população”. (BAGAGLI, 2016, p. 89).

²⁰³ “Vários caracteres, como cor da pele e altura de seres humanos, variam na população continuamente em gradações. Esses são chamados de caracteres quantitativos. A variação quantitativa normalmente indica herança poligênica, um efeito aditivo de dois ou mais genes sobre caractere fenotípico único”. (p. 279). REECE, Jane B. *et al.* **Biologia de Campbell**. Tradução de Anne D. Villela et al. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

As linhas acionadas nos territórios do ensino de Biologia recorrem à diferenciação do cromossomo X e Y que atua na produção desbalanceada de hormônios nas vias metabólicas ou na produção de outro hormônio específico e a presença/ausência de aminoácidos em excesso.

[...] poderia pensar no cromossomo Y diferenciado, ou o cromossomo X, que está se diferenciando. Isso ainda não foi diagnosticado pela Ciência. Não há uma bandagem correta, por exemplo. Será que existe esse cromossomo diferenciado aí? Será que tem um aminoácido a menos ou um aminoácido a mais que está influenciando? [...] Uma mutação!? Eu não diria que seria uma mutação, mas que pode ter uma mudança cromossômica também. Fisiológica, hormonal.... (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Os reforços fizeram circular nos territórios do ensino de Biologia a existência de pessoas *trans* instaladas num jogo de respostas biológicas genéticas, dotando-a de uma natureza interior. Mesmo com algumas cautelas nas afirmações, a causa assentada numa determinação biológica se manteve: *“Acho que precisaria haver mais estudos nessa área para afirmarmos uma coisa dessa [...] é um mistério que não conseguimos descobrir. Eu não sei se conseguiremos. [...] Não tem uma definição. Não existe um biótipo. [...] Eu não saberia falar se existe uma influência hormonal. [...] mas tem algo que está provocando essa mudança”*. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016). No movimento do pensar nos mistérios, nas descobertas da existência de pessoas *trans*, as instalações nas determinações genéticas, mesmo com algumas instabilidades, se mantiveram.

Os endurecimentos dos territórios do ensino de Biologia apoiam-se nas narrativas da Ciência, sobretudo nas explicações genéticas, para produzir um efeito de verdade do gênero. Nas aulas ventila o modelo estabelecido do gênero binário aos corpos mulheres-útero-óvulo-XX e homens-XY-espermatozoides. A essência verdadeira das pessoas *trans* ao se reconhecerem como homens ou mulheres está na genética e nas células germinativas.

Eu gosto de pegar essa linha da ciência, naturalizar da maior forma possível todos os desdobramentos de sexualidade e de gênero que aconteceram. É natural, tem explicações fisiológicas, químicas, evolutivas para isso. [...] Eu sempre explico à genética: ‘olha, eu sou uma mulher trans, mas a minha genética é masculina. Eu tenho cromossomos sexuais onde as mulheres são XX e a minha é XY e eu produzo espermatozoides, não vou produzir óvulo’. [...] O homem trans se sente como um homem, mas a genética dele é feminina. Ele tem um órgão que é um útero, é um órgão para gerar um bebê”. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

O/a geneticista Richard Lewontin (2000) e Anne Fausto-Sterling (2006) realizam severas críticas ao mundo genocêntrico das convicções em que somos determinados pelo que nossos genes ditam, nos parecendo impossível pensar de outra maneira, como doutrina do DNA e do reducionismo do determinismo biológico.

No entanto, Bento (2015) tem destacado o crescimento nunca visto nos últimos oito anos de pesquisas que tem tentado isolar os ‘genes’ do gênero. Estas reviram ovários e medem os restos cerebrais de pessoas *trans* falecidas, não alcançando nenhum resultado. Ela vem ainda nos dizer que “[...] os estudos para determinar a Biologia dos gêneros são expressões das convenções culturais dominantes que supõem que a verdade mais profunda de nós mesmos estaria em algum lugar mapeável do corpo”. (p. 14).

Outras respostas ensaiadas foram endereçadas aos hormônios. Alterações quantitativas hormonais, sobretudo por meio da alimentação, são ventiladas como causas das alterações fisiológicas no organismo que desencadeiam a existência de pessoas *trans*. A presença de hormônios na água e na alimentação provoca interferência na produção de hormônios das glândulas do corpo, desregulando-as.

[...] penso nos hormônios femininos e masculinos. Sabemos que tanto a mulher quanto o homem produzem estrogênio e a testosterona também [...] isso pode ter uma influência no organismo [...] por isso essa mudança tem acontecido. [...] esse processo fisiológico tem muito a ver com o que nós comemos. [...] Algo que está provocando mudanças. Essas mudanças de hormônios, esses hormônios que estão na água. [...] Por isso, que às vezes eu fico pensando que é uma influência hormonal da alimentação e até às vezes por resíduo de anticoncepcional que as meninas tomam e isso vai à urina. Eu não sei se quando tratamos essa água, esses resíduos são retirados da água. [...] sabemos que muitas rações dadas aos animais têm muita quantidade de hormônio para ter um desenvolvimento maior. [...] Deve ter. Mas, o quê? Essa é a pergunta que eu estava fazendo no supermercado... Passando lá... Eu fui comprar presunto e muçarela, daí passei e vi os peixes, eu vi os frangos e na minha cabeça eu pensava... Aí eu via salsicha... ‘será que o povo come muita salsicha, muito embutido e resto de vísceras [...]’. [...] penso que a atuação dos hormônios da alimentação que caem na corrente sanguínea tem o start na hipófise [...] é justamente essa interferência na produção de hormônio que a pessoa deveria produzir, mas não produz. [...] Vamos pensar num eclipse... [...] o hormônio feminino mascararia a expressão do hormônio masculino. Como se um impedisse o outro de se expressar... [...] conseguiríamos, às vezes, numa análise bioquímica, numa comparação de dosagem hormonal. (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016).

As interações da fisiologia hormonal ofereceram uma condição estrutural e natural de explicação das experiências de pessoas *trans*.

[...] essa coisa delas não se reconhecerem no gênero que elas se expressam, eu acho que é uma coisa da natureza delas. Não vejo que houve necessariamente uma influência de criação. [...] o fisiologista admite que seria a condição estrutural. [...] Eu, quando dou aula na área do período imediatamente após a fecundação, onde as coisas estão se definindo, exponho para os alunos o seguinte: ‘Isso é o que experimentalmente fazemos. É fácil até de fazer. Se, por exemplo, a camundonga ou rata fêmea, naquela fase de definir a estrutura que vai levá-la ao sexo feminino, for submetida à presença do hormônio masculino, mesmo que ela não tenha, olha só, mesmo que ela não tenha nenhuma alteração estrutural, ela pode ter alteração no perfil. Quando chegar na puberdade, ela tem um padrão de secreção de hormônio gonadotrófico masculino. Ou seja, ela é perfeitamente feminina, fêmea, mas quando chega na adolescência o padrão de secreção hormonal, a secreção que controla o funcionamento das gônadas é masculino. Por quê? Porque lá naquela vida intrauterina ela teve a presença do hormônio masculino, que não é normal na fêmea. Então, por exemplo, vamos fazer com analogia: até que ponto uma mulher gestante, numa gestação de um embrião feminino, fêmea, até que ponto se ela experimentar um andrógeno naquele momento, isso não vai interferir no comportamento daquele filho quando chegar na fase da adolescência? Vai depender do momento, da quantidade de hormônio. Está certo? E muitas vezes, eu estou imaginando aqui que talvez as pessoas entendam que é o hormônio exógeno. Ela tem uma experiência com o hormônio exógeno. Ou seja, tomou o hormônio num momento que não deveria ter tomado. (Galo, diálogo-entrevista, março 2017).

Circularam tranquilamente pelos territórios as ideias dos experimentos realizados pela equipe do neurobiologista Gorski (1978), que restabelece o princípio de que a exposição pré-natal aos hormônios pode criar o comportamento sexual na ratazana.

Conforme Chandler Burr (1998):

O ‘modelo ratazana’, diz ele, é um modelo de transexualidade, ou seja, o sentimento, tanto do homem quanto da mulher, de terem nascido no corpo do sexo errado. Com nosso direcionamento hormonal, fizemos de maneira efetiva a fiação do sistema sexual do macho até chegarmos ao ponto em que, com toda a probabilidade, o que ele está pensando é ‘Ajudem-me! Sou mulher, me tirem deste corpo de homem!’. (p. 68-69).

Os princípios das pesquisas de Döner *et al* (1991), Meyer-Bahlburg *et al* (1996) e Hare *et al* (2009), que reforçaram a exposição pré-natal aos hormônios no comportamento sexual nos roedores é tomado como cerne na formação das pessoas trans. Com isso, vão apontando que a correspondência entre hormônio masculino e a diferenciação e desenvolvimento cerebral e comportamento masculino e feminino, passa a ser uma linha de pesquisa fundamental com as pessoas trans.

Nas aulas de Biologia, mesmo que dúvidas e incompreensões sobre a experiência das pessoas *trans* ventilem, os aspectos normativos da produção hormonal circulam no território.

[...] eu falaria, por exemplo, que a quantidade de hormônios que eles têm poderia ser inferior à quantidade de hormônio... [...] Que a quantidade de hormônios produzida não seria a mesma para que ele tivesse o estímulo ou alguma coisa assim. Mas, isso também tem que ser analisado, ou eles podem ter a produção de um hormônio a mais que não está circulando nas vias metabólicas que conhecemos normalmente. Deve-se ter conhecimento científico para afirmar isso. Nesse contexto tem um universo que não conseguimos desvendar. [...] Não podemos afirmar nada!. (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016).

A produção dos saberes disciplinares da Biologia está atravessada pelas linhas duras do inatismo do aparato genético, da constituição anatômica, da fisiologia hormonal, dos corpos biológicos imutáveis, geneticamente diferenciados, da oposição binária e mimética entre sexo e gênero, do gênero como propriedade do gene, inscrito nos cromossomos e reduzido aos processos moleculares, mecanismos bioquímicos até a propriedade físico-química de um aminoácido.

Na produção referida no parágrafo anterior, a atuação e o endereçamento dos hormônios na determinação das experiências de pessoas *trans* nos territórios prescrevem uma atuação que pode ser exógena, mas também endógena.

Mas e se a estrutura orgânica dela produziu esse hormônio? A fêmea também pode produzir andrógino. A adrenal²⁰⁴ dela pode produzir andrógeno. E essas variáveis são bem estudadas. Alterações no desenvolvimento genital influenciado por hormônio antagônico. Por exemplo, a disfunção da adrenal na fase do desenvolvimento do embrião pode fazer a puberdade precoce, pode fazer a masculinização do embrião fêmea, a feminilização do embrião macho, dependendo de qual for o hormônio e que adrenal daquele embrião pode, em função de uma disfunção, evoluir. (Galo, diálogo-entrevista, março 2017).

As experiências das pessoas *trans* são reduzidas, constantemente, ao discurso da natureza biológica de duas materialidades opostas e pré-determinadas de homens e mulheres, a partir da morfologia corporal, e, inscritas num essencialismo binário de um sexo macho/fêmea geneticamente, hormonalmente e anatomicamente verificável, que cria o significante de um gênero masculino/feminino.

²⁰⁴ São glândulas endócrinas, situadas acima dos rins.

Nessa esteira da insurgência *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, a anatomia genital, as gônadas, a configuração genética XX e XY, os gametas, o estrógeno, a progesterona e a testosterona foram (re)editados, tranquilamente pelos territórios do ensino de Biologia, como inscrições especulares do gênero sobre os corpos masculinos e femininos.

[...] quando se ensina sobre sistema endócrino, hormônios, já tem uma tabela que diz masculino e feminino, os que estão nas glândulas masculinas e são liberados e os que são produzidos nas glândulas femininas. [...] Não tem como sair disso. Quando pergunto: ‘me dê um exemplo de hormônio feminino e masculino’, os/as alunos/as já vem com a resposta.

- Sandro: *“Então, hormônio tem gênero?”*

- Carolina: *“Sim, porque lá você fala quando vai dar sistema endócrino. Aí vem masculino ou feminino”.*

- Sandro: *“Então hormônio tem gênero?”.*

- Carolina: *“Tem! Tem! [...] o local no corpo... e onde localiza. Tem!”. [...] Tem cromossomo sexual masculino ou cromossomo sexual feminino! Tem até o símbolo. [...] Tem um gênero, eu estou colocando!.* (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Há a fabricação de certos hormônios como masculinos e/ou femininos. O gênero, nesse território está intrincado nos hormônios e glândulas, sendo difícil desligá-lo das substâncias químicas e glandulares. A ideia de que os hormônios tem gênero e de como incorporou gênero nesses compostos químicos estão profundamente implantadas nos territórios do ensino de Biologia.

[...] Hormônios masculinizantes e hormônios feminilizantes. É fato que a testosterona aumenta o pelo e aumenta a massa muscular, então ela induz a um padrão que é tipicamente do corpo masculino. [...] a testosterona induz a características que são naturais do corpo masculino do ponto de vista biológico. [...] definir a testosterona como um hormônio masculinizante, porque ele induz características que pertencem a um corpo biologicamente masculino”.

- Sandro: *“Essa definição do corpo masculino vem de onde?”.*

- Alice: *“Vem do que o corpo tem, XY, saco escrotal, pênis, todo o padrão e o comportamento”.*

- Sandro: *“Posso dizer que estas características padronizadas do masculino e feminino vem de uma convenção social?”.*

- Alice: *“Não, não é uma convenção social. Isso é biológico, não tem jeito, é biológico. Nós nascemos meninos ou meninas, é a natureza. A partir daí, é claro, existem convenções sociais que dizem como vamos criar um menino e como vamos criar uma menina. Mas quem diz que nós temos dois sexos, menino ou menina, é a natureza,*

não somos nós. Desenvolvemos convenções, teorias, métodos para educar crianças que nasceram do sexo biológico masculino ou feminino, mas a diferença de sexo para mim é biológica. Agora, como eu vou me sentir em relação a isso e como eu vou ser criada de acordo com meu sexo, se eu tenho vagina ou pênis, aí depende do social. (Alice, diálogo-entrevista, abril 2017).

Nesse contexto os dizeres de Anne Fausto-Sterling ajudam a pensar a existência nos territórios de uma Biologia hormonal, que tem estado estritamente ligado a uma determinada política de gênero. O empenho em impor o gênero nas secreções internas dos ovários e dos testículos, ou seja, de certas moléculas se converterem em parte de nosso sistema de gênero. Há uma ligação das diferenças de gêneros sociais aos hormônios. (FAUSTO-STERLING, 2006). Reforços que instalaram a feminilidade e a masculinidade nas secreções hormonais internas, considerando que o estrógeno é um hormônio feminino e a testosterona um hormônio masculino.

A totalidade da condição biológica do corpo como uma descrição estática, um fato, uma natureza, como aquilo que está dado e que se pretende fazer passar por uma realidade unívoca, foram reforçadas a partir da veiculação de imagens de pessoas *trans* nos territórios do ensino de Biologia. Com a imagem do homem *trans* grávido:

Biologicamente, nasceu mulher, manteve a capacidade reprodutiva. [...] Esse sujeito não se submeteu à cirurgia, no mínimo preservou os ovários e o útero. Ok? (Pausa). [...] É complicado porque, olha só, escolheu ter um corpo masculino com formato masculino, mas manteve a essência do corpo feminino, ou seja, manteve os ovários e o útero, manteve a capacidade de reprodução feminina. Não teve a capacidade. Essa pessoa continuou ciclando, porque, para engravidar, continuou produzindo oócitos²⁰⁵ viáveis. [...] Tem elementos masculinos e femininos importantes. O aspecto físico, superficial, é masculino, mas o corpo preservou uma função biológica importante feminina, que é a capacidade de gestar. [...] Eu acho que temos de considerar os fatos e a realidade. Quando eu olho para essa foto, o que eu vejo aparentemente é um homem. Quando eu olho para essa foto, eu vejo que, na verdade, esse homem é uma mulher que se submeteu a procedimentos para tentar masculinizar o corpo. [...] Existem aqui alterações, ela fez tratamento hormonal para ficar com esse rosto, para ter essa barba, porque não tinha, para ter essa sobrancelha. Cortou o cabelo, ou seja, se submeteu a tratamento hormonal para ficar assim. Deixou o pelo crescer, tirou a mama, ou seja, ela fez procedimentos para tentar ter um corpo masculino, mas ela preservou elementos femininos do gênero. (Alice, diálogo-entrevista, abril 2017).

O fato e a realidade estão relacionados com uma diferença sexual, como uma condição estática da materialidade corporal. A capacidade de gestar do homem *trans*

²⁰⁵ Gametas femininos que ainda não atingiram a maturidade.

reposiciona verdadeiramente sua identidade enquanto mulher. Os ovários, os óvulos e oócitos são marcados como elementos femininos do gênero. O homem grávido foi tomado como uma aparência e esconde uma verdade. Referências à imagem usando o pronome “ela” foi constante, pois “[...] *eu não posso falar que é um homem [...] ele parece um homem à primeira vista, sim. Eu não posso falar que é um homem, portanto é uma mulher*”. (Alice, diálogo-entrevista, abril 2017). Os apegos e a reivindicação raivosa da lógica da diferença sexual interpretada como a significante de gênero, como numa espécie de tábua da verdade atribuem às experiências *trans* a origem do desassossego, de uma afronta à natureza e da fraude à lógica do gênero binário aos corpos mulheres-vagina e homens-pênis, numa lógica do “isso *ou* aquilo”.

Alunos/as questionam sobre a veiculação na internet de um homem grávido:

[...] os/as meninos/as falaram isso dentro de sala. [...] Entenderam e acharam que era um homem, afirmaram que era um homem [...] aí me questionaram: ‘como ele ficou grávido? O homem tem útero?’. Eu falei: ‘homem não tem útero’. Eles/as disseram ‘mas vimos na internet ele grávido’. E expliquei: ‘tá errado, o homem não tem útero’. Não entenderam que era XX, uma mulher, que biologicamente continua com útero, vulva, vagina... [...] eu aprendi que o masculino não tem útero para gerar uma criança. Seria isso na anatomia. Como eu iria explicar isso agora que ele está grávido? (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

A antropóloga Laurence Hérault em “*Procriar como mulher, engravidar como homem*”, apontou comentários que instalaram o homem grávido como uma figura constrangedora, “[...] visto que ele se apropria de uma capacidade que não é sua (engravidar e dar à luz), abolindo assim, a distinção sexualizada e criando confusão: daí, as interrogações/asserções sobre sua identidade *verdadeira*”. (HÉRAULT, 2015, p. 148). As asserções e as interrogações também se instalaram nas aulas de Biologia: “*O homem tem útero?*”; “*Acharam que era um homem*”; “[...] *o masculino não tem útero para gerar uma criança*”; “*Como ele ficou grávido?*”; “[...] *tá errado, o homem não tem útero*”; “*Não entenderam que era XX*”.

As asserções carregam referências aos órgãos e cromossomos que, supostamente, diferenciam os homens e as mulheres. Uma busca de autenticidade instalada nesses referenciais como verdade presumida de pertencimento ao masculino *ou* ao feminino. Na aula, ao dialogar com os/as alunos/as, alternativas são prescritas ao masculino e ao feminino em uma lógica binária e essencialista de correspondências *corretas* entre o sexo biológico (ser macho ou fêmea a partir da própria dotação genital e genética) e gênero. Esse jogo *forçado* gerou atritos, situações embaraçosas, borradas e

confusas pela desestabilização da bio-*lógica* que buscava pela autenticidade e não pela busca da pluralidade: “*Como eu iria explicar isso agora, que ele está grávido?*”.

Uma possível resposta a essa indagação vem de Laurence Hérault. A antropóloga lança linhas que forçam a pensar o regime universal e contraditório (do *isso ou aquilo*) da visão essencialista do gênero que habita os territórios do ensino de Biologia, potencializando a produção de espaços menos reguladores e inteiriços da escrita biológica.

Se considerarmos a identidade sexualizada de T. Beatie em termo essencialista, ou seja, em termos de propriedade, ela é efetivamente contraditória com as definições comuns da masculinidade: sua gravidez é uma negação do seu pertencimento à classe dos homens, visto que um homem, por definição não engravida. Frente a essa contradição, o reflexo de muitos [...] é qualificar sua identidade sexual: se ele engravidou, não é homem (ele é mulher, uma mulher tentando fingir que é homem [...] etc.). No entanto [...] definir/descrever uma pessoa não consiste apenas em inventariar suas características, mas, ser capaz de contar sua história [...] que a define efetivamente na sua singularidade [...] dando conta dos nexos múltiplos e variados que a ligam nos demais, fazendo que ela exista dentro de um contexto social particular. [...] ele engravida porque ele é um homem transgênero, quer dizer, não é um homem menos autêntico que os demais, mas, simplesmente, um homem com uma história particular que sua constituição corporal rende-nos presente [...] não é nada incompatível com as propriedades orgânicas do seu corpo nem com o uso que ele fez dele: ‘eu era um homem antes de dar à luz, era um homem durante minha gravidez e sou homem agora [...] não me tornei mulher novamente para engravidar. Eu sou um homem capaz de engravidar e simplesmente fiz isso. (HÉRAULT, 2015, p. 151-153).

As interrogações e as desestabilizações que aconteceram abriram brechas, fissuras e possibilidades de escapes no ensino de Biologia: O que significa um verdadeiro homem, uma verdadeira mulher? Há uma essência em ser homem ou mulher? A reprodução se sustenta, somente, por meio da heterossexualidade? O ser homem ou ser mulher são determinados unicamente pela escrita biológica? Todas as mulheres apresentam a configuração XX e útero?

No entanto, estriamentos prevaleceram no território, que começava a alisar e conter fluxos que teimavam em escorrer, no modelo estabelecido do gênero binário aos corpos mulheres-útero-XX e homens-XY-sem útero, que amarra uma verdade profunda do sexo, da natureza humana e da reprodução no campo da heterossexualidade.

Os afetos gerados pelos hiatos, do homem grávido, nos territórios do ensino de Biologia e o desvio produzido pela pergunta “*Como eu iria explicar isso agora que ele está grávido?*”, lançaram e instalaram lugares de meio nos territórios. Ao se deslocar

com esse meio, foi recuperado um texto intitulado “*Espermatozoide de mulher*” (Figura 5) do livro didático²⁰⁶ de Biologia.

Leitura

Espermatozoide de mulher

Cientistas britânicos afirmam que conseguiram obter espermatozoides a partir de células-tronco da medula óssea feminina. [...] Os pesquisadores da Universidade New Castle aguardam autorização da comissão de ética para continuar a investigação. A notícia foi publicada na revista científica *New Scientist*. Outras instituições e laboratórios no mundo, incluindo o brasileiro Instituto Butantan, estão trabalhando no desenvolvimento de espermatozoides e óvulos a partir de células de adultos dos sexos feminino e masculino. [...]

No ano passado [2007], os cientistas da New Castle teriam transformado células-tronco da medula óssea de homens adultos em espermatozoides imaturos. [...] agora, eles repetiram a experiência com células-tronco da medula óssea de mulheres, o que pode levar ao desenvolvimento de espermatozoides. [...] Uma das dificuldades é criar o espermatozoide a partir de células femininas, que não têm o cromossomo Y, que determina o sexo masculino.

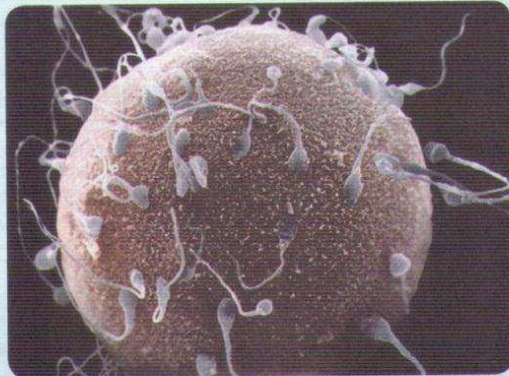
O “espermatozoide feminino” teria que ser criado em laboratórios com cromossomos artificiais ou obtidos de espermatozoides de doadores masculinos. São técnicas de manipulação biológica muito complexas. [...]

A *New Scientist* cita, ainda, o trabalho publicado por brasileiros do Instituto Butantan na revista especializada *Cloning and Stem Cells*, no qual eles estariam desenvolvendo óvulos e espermatozoides a partir de uma cultura de células-tronco embrionárias de ratos machos. Segundo os pesquisadores, eles ainda não sabem se os “óvulos masculinos” poderão ser fertilizados e procriar.

“Estamos iniciando experimentos com células-tronco embrionárias humanas e, se bem-sucedidos, o próximo passo será descobrir se óvulos masculinos poderão ser feitos a partir de outras células”, disse a coordenadora da pesquisa. Essas outras células, que se comportariam como as embrionárias, poderiam ser encontradas na pele humana, segundo a revista.

O Globo, Ciência, 1 fev. 2008. p. 31.

Aumento de 60 850 vezes.



Espermatozoides ao redor de óvulo humano vistos ao microscópio eletrônico de varredura. Será possível, um dia, criar células reprodutivas a partir de células somáticas? (Cores artificiais.)

Explorando as ideias do texto

1. Por que um “espermatozoide feminino”, desenvolvido a partir de células-tronco retiradas do organismo de uma mulher, não seria capaz de determinar descendentes do sexo masculino?
2. Um “óvulo masculino”, desenvolvido por meio das mesmas técnicas, poderia dar origem a uma menina?
3. O que poderia ocorrer se um “óvulo masculino” portador de um cromossomo Y fosse fecundado por um espermatozoide com outro cromossomo Y? Justifique sua resposta.

132 Unidade 2 • Genética

Figura 5: Texto – Espermatozoide de mulher

Fonte: SILVA-JÚNIOR, César da.; SASSON, Sezar.; CALDINI-JÚNIOR, Nelson. **Biologia 3**: genética: evolução: ecologia. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

²⁰⁶ SILVA-JÚNIOR, César da.; SASSON, Sezar.; CALDINI-JÚNIOR, Nelson. **Biologia 3**: Genética, evolução, ecologia. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Esse texto foi uma possível saída encontrada para explicar aos/as alunos/as, com o suporte e apoio na própria Biologia.

[...] no livro deles (alunos) tem um texto sobre espermatozoide feminino. Seria mais ou menos esse termo que eles (os autores) utilizam.

- Sandro: “Aí essa história que você mencionou do espermatozoide feminino seria uma possibilidade de explicar essa experiência do homem grávido?”.

- Carolina: “Sim. [...] Mas eles não leram isso no livro. Eu nem passei... Eu li porque eu estranhei o livro utilizar esse termo. Mas eles não viram isso no livro. [...] Li o texto e fiquei me perguntando por que usaram esse termo. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

As técnicas de reprodução assistida, que são recorrentemente abordadas nas aulas, não foram acionadas para se pensar o contexto do homem *trans* grávido. Houve um silenciamento para as pessoas *trans*. As técnicas reprodutivas, majoritariamente, foram pensadas e associadas com a relação direta entre heterossexual-gravidez-feminino-mulher-mãe; heterossexual-provedor-masculino-homem-pai é a que prevalece, sustentando a ideia da experiência da reprodução biológica no campo da heterossexualidade. (SILVA, 2012). Então o borramento: “Como [...] ele está grávido?”. O homem grávido abalou essa relação e a ideia de reprodução biológica instalada pela Biologia.

Quando Nancy e Thomas Beatie resolveram realizar o seu projeto de ter filhos, tiveram que enfrentar, como muitos casais, à esterilidade, já que Nancy tinha sofrido uma histerectomia seguida de endometriose. Não querendo adotar, o recurso ao seu alcance era, portanto, de recorrer às técnicas de Procriação Medicamente Assistida com doação de esperma, óvulos e gestação. Ao mesmo tempo, Thomas podia fornecer os óvulos e tinha um útero, pois a ideia de confiar para outra mulher o que ele era capaz de fazer não lhes pareceu uma boa opção. Daí, a decisão deles: T. Beatie desenvolveu a gestação. (HÉRAULT, 2015, p. 156).

Por não corresponder à derivação das substâncias (esperma = pai e útero + ovários = mãe) nas técnicas de reprodução assistida segundo as expectativas dos territórios do ensino de Biologia, a possibilidade de o homem grávido produzir espermatozoide feminino foi acionada. A figura “esperma = pai” e a gravidez nos modos da reprodução biológica, que materializam uma relação sexual com outro homem, foram borradas. Já que estava grávido, de onde veio o espermatozoide? Nesse contexto, acionaram o texto que trouxe técnicas de manipulações biológicas ainda em caráter experimental, que poderá, futuramente, possibilitar a reprodução (não somente)

de pessoas *trans*, por meio da obtenção de óvulos e espermatozoides a partir de células-tronco. Entretanto, mesmo que uma possibilidade, silenciamentos e afastamentos do exemplo nas aulas ocorreram.

Nos lugares de meio que foram lançados, mesmo com a tentativa de ensaiar uma resposta, o texto encontrado e recuperado no livro didático trouxe outros estranhamentos e perguntas. Um texto que ensaiou outros movimentos.

[...] sempre foi vinculado o espermatozoide ao gameta masculino, sempre foi assim! [...] Estudando em faculdade, qual é o gameta masculino? Espermatozoide. Gameta feminino? Óvulo! Onde eles são produzidos, testículo e útero, pronto! Aí nos deparamos com ‘espermatozoide de mulher’, de que forma? Como, mulher? Aí começamos a imaginar: ‘como? Onde ela está produzindo isso?’. A primeira coisa que veio, em que lugar do corpo que ela está produzindo espermatozoide, sendo que eu vim com a bagagem aprendendo que o ovário libera o óvulo. Então de onde que sai? Aí, lendo a reportagem que eu fui entender!. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Um texto que provocou timidamente as durezas dos territórios da Biologia ao deslocar a inscrição especular do gênero ao óvulo, ao espermatozoide, ao testículo, ao ovário, aos cromossomos XX e XY, fustigando as ilusões de origem. As possibilidades com as células-tronco podem desatar nós do masculino e do feminino que germinam nos territórios. A possibilidade de produção de óvulos por indivíduos XY e espermatozoides por indivíduos XX desata linhas da organicidade e das funções biológicas de um determinismo, trazendo desterritorializações.

O texto, ao anunciar “espermatozoide de mulher” e “óvulos masculinos”, provocou embaralhamentos nos arranjos das fronteiras do masculino e feminino, fazendo saltar estranhamentos que vibram uma das lições mais difíceis que podemos desconstruir ou roubar da Biologia.

A imagem do homem *trans* grávido contrariava a perspectiva de unidade e de legalidade da Biologia. As estruturas arborescentes do modelo binário dos corpos insistem em dizer que há legados, um núcleo natural do ser masculino e feminino, uma linha reta da própria biologia dos corpos. Foram desejosas de uma unidade dos corpos, um desejo de totalidade, de uma legalidade e de solifidificação das estruturas biológicas.

[...] para mim existem dois corpos: o masculino e o feminino. A natureza criou o masculino e o feminino tradicionais, como

nascemos. [...] Mas não posso deixar de ver o que a Biologia nos legou, um corpo masculino e um corpo feminino. Ou se nasce com um corpo masculino ou com um corpo feminino. Quando nascemos, o cérebro já sofreu influência de fatores hormonais. É claro que vão existir outras influências, mas não se pode mudar o biológico. Podemos mudar algumas coisas, mas não o fato de que nascemos meninos ou meninas. (Alice, diálogo-entrevista, abril 2017).

Uma territorialidade do ensino de Biologia em caminhos retos na mobilização de certezas, sistemas, verdades, finalidades. Por esse meio, os territórios pretensiosamente fazem “descobrir” um corpo, para territorializá-lo no órgão, no hormônio, no cérebro, etc. Há um movimento de fazer um corpo, manipulando, cortando os seus devires; com um corpo presente e dado. Será que ele já nasceu pronto?

Nos territórios do ensino de Biologia, a história biológica do corpo foi fincada em uma descrição estática, um fato, uma natureza, como aquilo que está dado, pressuposta como uma superfície passiva, fora do social. O corpo biológico foi considerado como *in natura*, como não intensivo, reforçando a ideia de um corpo “natural”, “universal” – um corpo morno que existe como coisa *em si, a priori*, dado antes da inteligibilidade social - e, que no caso das pessoas *trans*, apenas intensificado por meio de técnicas hormonais e cirúrgicas, pois a essência continua a mesma.

[...] não se consegue apagar os traços da história biológica e psicossocial [...] nascemos com genitália masculina ou feminina e a partir daí é criado como menino ou menina de acordo com a genitália. (Alice, diálogo-entrevista, abril 2017).

Os mecanismos psicossociais atuam unilateralmente sobre essa natureza biológica e investem com parâmetros e significados. Aqui é reforçada uma separação entre natureza e cultura. A genitália masculina e feminina fica ocultada como lugar ou superfície de inscrição.

6.2 Buracos, pulverizações, estados caóticos ou quando as afirmações clássicas da Biologia abrem espaços as outras (Bio)logias

As provocações e os questionamentos foram sendo pulverizados pelos territórios, invadindo-os em meio a forças caóticas, sem coordenadas, direções e sem imagens definidas. No entanto, movimentos nos espaços reguladores que habitam os territórios do ensino de Biologia foram reinvestidos.

[...] Se eu herdei XX, por que eu não me comporto como XX? [...] já que os meus hormônios são mais progesterona do que testosterona [...] o que é o erro desse corpo? [...]”. Ficamos em uma situação difícil, porque para a Biologia o sexo é masculino ou feminino. Sistema reprodutor masculino e feminino. Não tem como colocar o

que aconteceu? Que ele está transitando? O que é...? São experiências novas? Podem ser experiências novas, em que eles são diferentes.... (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Aqui produziram buracos, cambalearam e ficaram em estado de indecisão nos territórios. Começaram a pensar os modos de vida das pessoas *trans* como algo em vias de se fazer, enquanto experiências. No entanto, o modelo da Biologia do sexo e do sistema reprodutor não fraqueja, não titubeia e amarra a mobilidade do masculino e do feminino. Explicações de que há um erro no corpo das pessoas *trans* pulsam.

É como se eu tivesse nascido num corpo errado. Eu entendo que é assim. O meu cérebro não se encaixa nesse corpo. [...] É a questão da mente e de estar em outro corpo. [...] Está no cérebro [...] dali saem todas as ordens de comando [...] lá no encéfalo, no hipotálamo. Algo que está aí [...] tem alguma informação que está sendo mandada e não combina com o que eu tenho. [...] É como se o cérebro fosse se desenvolvendo e as outras partes fossem geradas, só que houve um erro [...] é como se eu fosse um cérebro feminino controlando órgãos masculinos. O meu cérebro sendo feminino, e o fora masculino, ou, por exemplo, eu sou menino tenho os órgãos genitais masculinos, mas não são meus, não quero, eu não aceito eles!. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Eu nasci assim [...] Eu sinto que a minha alma é feminina. Não só o meu corpo. A minha alma é feminina. E eu penso e olho no espelho e só me enxergo como mulher. É como se a minha alma estivesse no corpo errado. Isso me traz certa frustração. Mas eu penso que eu posso ser uma mulher. Eu sonho em ser essa mulher perfeita que eu idealizo, sem a genitália. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

No território recaem as linhas duras de uma lógica, de uma racionalidade que é lembrada por Judith Butler (2015): “As marcas instituídas pela diferença sexual ficam amarradas na lógica dicotômica. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre o gênero e o sexo”. (p. 26).

Com a institucionalização dessa relação mimética, “o único lugar habitável para o feminino é em corpos de mulheres, e para o masculino, em corpos de homens”, como bem destacado por Berenice Bento (2008, p. 31). Nesse sentido, o aprisionamento em um corpo errado é a significação das experiências de pessoas *trans*.

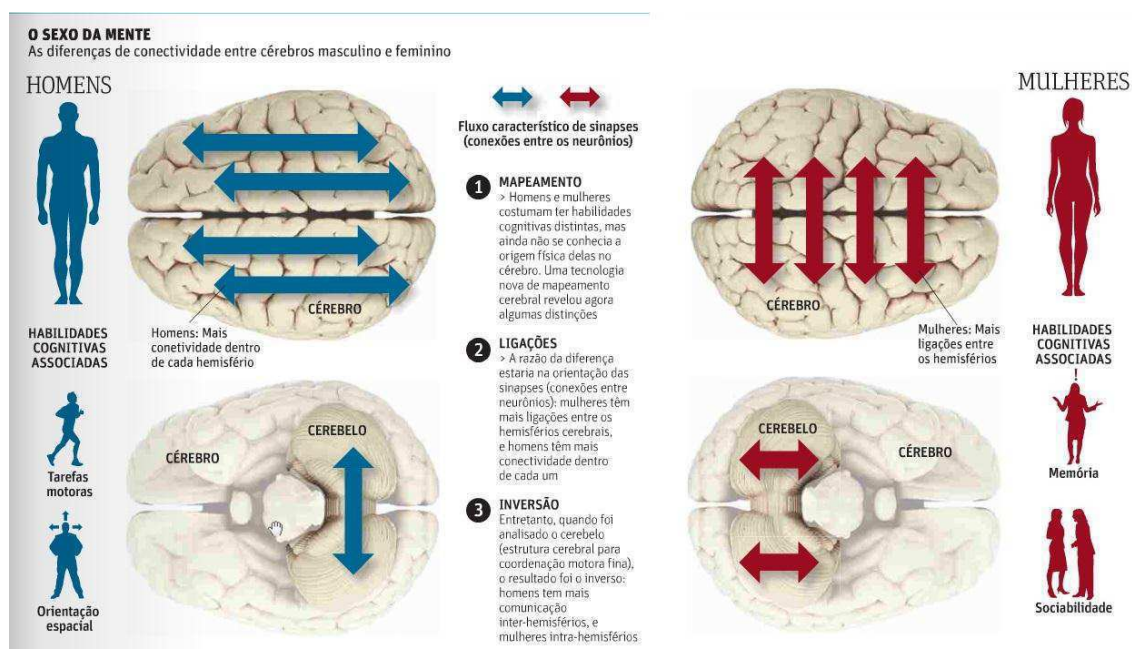
As explicações acionam uma essência e uma idealidade do gênero nos endereçamentos genéticos, hormonais e genitais, o DNA instalado como suspiro metafísico da alma e os órgãos genitais as marcas da verdade de ser homem ou mulher. Os endereçamentos permitem fazer a produção de um efeito de corpos (im)perfeitos e (in)corretos ligados a uma essencialização e naturalização das escritas biológicas. Mesmo diante de zonas de indeterminação das experiências de pessoas *trans*, “[...] Não

sei se existe um gene que tem essa informação. [...] não temos certeza, não é igual a uma Síndrome de Down que posso falar que é no cromossomo 21. [...] Não tem [...] os cromossomos são todos iguais, os sexuais, o XX e XY são perfeitos. [...] Então não é ali. [...] Então eu falo a questão do... Pensamos que pode ser a questão do hormônio, mais aí faz a análise [...] faz exame de sangue, tá normal, progesterona, testosterona, colesterol, tudo normal". (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016) as localizações das determinações em algum lugar do corpo continuaram. Nesse sentido, a verdade do endereçamento foi dada ao cérebro.

Se a célula do menino que vai ser trans é igual às nossas, se ele tem a quantidade de cromossomos iguais, se tem aquelas fases da mitose e da meiose, tudo normal, durante todo o desenvolvimento embrionário foi igual. Se as células são normais, e todos os órgãos se desenvolveram normalmente, então acabamos considerando que seria na parte do encéfalo. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

O mapa cerebral que visualiza diferença entre sexos foi acionado nos territórios. A reportagem “O sexo da mente – diferenças de conectividade entre cérebros masculino e feminino” (**Figura 6**) indicou um significado importante nos diálogos com as experiências de pessoas *trans*.

Figura 6: Reportagem – O sexo da mente: as diferenças de conectividade entre cérebros masculino e feminino



Fonte: Folha de São Paulo. 3 dezembro de 2013

Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cienciasaude/141843-mapa-cerebral-ve-diferenca-entre-sexos.shtml> >. Acesso em 20 de out. 2016.

[...] No transexual, imagina-se que aquela formação genética, a combinação dos genes, a combinação fisiológica dos produtos dos genes leva à formação do indivíduo que fisiologicamente ou anatomicamente tem um sexo, mas em termos comportamentais, no seu cérebro, ele pensa diferente. Na cabeça dele, tem outro tipo de atração [...] está dentro do cérebro. Lá no cérebro vai ter algum lugar que aquela imagem responde a uma coisa pré-criada pelo DNA, que aquela imagem vai... [...] no caso do transexual, essa atração corre uma imagem inversa (do modelo do sexo da mente que mostrei), mas nada disso tem a ver com culpa. Onde tem culpa nisso? Onde há erro nisso? Não tem nada, isso é uma questão biológica da formação do indivíduo. O indivíduo se sente assim ou se sente assim, não é? Ele se sentindo uma mulher ou uma mulher se sentindo homem [...]. (Malcon, diálogo-entrevista, março 2017).

O endereçamento das experiências em um juízo cerebral fez atualizar determinações da regulação das taxas de produção, ou não-produção, de hormônios na casualidade das experiências de pessoas *trans*.

[...] a comunicação de ordem parte do encéfalo para liberação de hormônios, a menos que essa ordem não esteja sendo dada e ele libera uma quantidade menor ou não produz [...] pode ser que essa quantidade de hormônio seja diferente, para que ele não tenha os caracteres secundários, ou tendo a mais, por exemplo... menina que tem o jeito mais masculino pode ser que a influência desse hormônio pra que ela seja mais masculina e o feminino fiquem mais inibido, e às vezes do menino também. Que ele tem um jeito mais afeminado que os outros, então eu vejo que pode ser dali que parte o estímulo pra ele estar liberando esse hormônio. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Há um grupo considerável de cientistas que defende que as experiências de pessoas *trans* estão programadas nas estruturas cerebrais. Apontam que existem diferenças sexuais nas estruturas do hipotálamo humano e em estruturas cerebrais adjacentes que parecem estar ligadas ao gênero e aos “problemas” de gênero. (SWAAB; HOFFMAN, 1995 e SWAAB *et al*, 1997).

A natureza do gênero colocada nas configurações cromossômicas produzem nos territórios as experiências de pessoas *trans* amarradas numa incompatibilidade entre o desenvolvimento cerebral específico do gênero e os genitais, dando pré-discursivamente um corpo *trans a priori* que sofrerá mudanças nas interações sociais. Mas a sua essência é pensada fora das relações. Nas interações sociais que esse corpo (já dado e que já existe) se transforma ou se adapta. Nesse sentido reforçam uma prescrição ontológica de uma subjetividade aprisionada em um corpo.

Os marcos da pesquisa de Gorski com ratazanas e da equipe de Swaab *et al* (1995, 2002, 2009, 2011) e de Kruijver, *et al* (2000) sustentam o sentimento, das

peças transexuais, de terem nascido no corpo do sexo errado. Sustentam que a identidade de gênero se desenvolve como resultado de uma interação entre o cérebro em desenvolvimento e os hormônios sexuais e que a diferenciação sexual transexual do cérebro e genitais pode entrar em direções opostas. Assim, pressupõem que a identidade transgênero resulta de uma incompatibilidade entre o desenvolvimento cerebral específico do gênero e o desenvolvimento do corpo e genitais.

Tais pesquisas científicas sofreram críticas ao transportarem os resultados para pensar a experiência de pessoas *trans*. Nessa perspectiva, fatores psicológicos e sociais começaram a ser ventilados nos territórios do ensino de Biologia, para além do estritamente biológico.

[...] Como se faz pesquisa para verificar o que acontece no cérebro desse humano? Porque, quando falamos de orientação sexual e de questões de gênero, isso não é biológico somente, não é só psicossocial. É um conjunto de fatores, são fatores biológicos, vamos dizer neurobiológicos, em conjunção com fatores psicossociais. O que eu acho muito difícil é desenvolver pesquisas na área para tentar identificar possíveis causas. Já fizeram muitas vezes experimentos em roedores e outras espécies para verificar efeito de castração com ou sem reposição hormonal. Já verificaram que, por exemplo, em ratos machos a castração logo após o nascimento e quando esses ratos são submetidos a tratamentos com estrogênio e progesterona posteriormente, eles exibem comportamentos tipicamente de fêmeas com lordose²⁰⁷, inclusive para outros machos, mas isso é no rato. Não podemos fazer esse tipo de coisa no ser humano. E no ser humano, orientação sexual e questões de gênero passam por várias questões que vão muito além dos fatores biológicos. O ser humano é um ser biopsicossocial. Então, eu acho muito difícil desenvolver pesquisa pensando em descobrir o que acontece com a pessoa transgênero, o que acontece no cérebro dela, o que acontece na mente dela. Como vamos fazer experimentos? Não é possível, porque o comportamento da espécie humana é extremamente influenciado por fatores psicossociais numa escala muito maior do que roedores. Então que se estudem roedor nesse campo, nesse campo de conhecimento. Não dá para aplicar em humanos, isso é minha visão. [...] Então é muito difícil fazer pesquisa com outras espécies que estão muito distantes de nós no ponto de vista psicossocial em relação à questão de gênero. Nunca veremos um animal demonstrando: ‘olha, eu não estou identificado com meu corpo, eu não gostaria de ter nascido nesse corpo. Eu gostaria de ser menina, eu gostaria de ser menino’. Não tem como. (Alice, diálogo-entrevista, abril 2017).

²⁰⁷ Curvatura fisiológica da coluna vertebral projetada para dentro, geralmente a posição da fêmea para ser montada pelo macho.

Fatores sociais colocaram em jogo (questionando) as assunções que pesam sobre a atitude supostamente “neutra”, “natural” e do modo habitual em relação às pesquisas que se interessam pela busca das causas das experiências de pessoas *trans*.

[...] eu só conheço um estudo que fala sobre a heterossexualidade. Um só. O resto, todos falam sobre uma sexualidade desviante e qual seria a causa dela. Então, por exemplo, eu fiz um levantamento muito básico na minha pesquisa²⁰⁸, até porque não era o foco. Mas muitos professores tiveram acesso, por exemplo, àquela imagem que é da... é a tomografia? Da cabeça de... [...] que fizeram entre um grupo de mulheres héteros e homens héteros, um grupo de mulheres lésbicas e homens gays para mostrar que a cabeça das pessoas, dos homens héteros parecia mais com a cabeça das lésbicas. Isso foi um jeito de explicar. Daí explicaram também que, por exemplo, quando... tinham pesquisas que sugerem que quanto mais novo fosse a criança, maiores as chances delas não serem hétero por causa das taxas hormonais da mãe. Tinha pesquisas que sugerem também uma alteração cromossômica. Então, por exemplo, ao mesmo tempo em que tínhamos o duplo X, o duplo Y, ou o triplo X enquanto possibilidade também da transexualidade. Há pesquisas que indicam relação à quantidade de hormônios no alimento, de estrogênio, da soja. Outras sobre a influência da pecuária. Por exemplo, principalmente para dizer o quanto influencia na sexualidade ou nas taxas hormonais a alimentação dos frangos, que é à base hormonal. Sugerem que seja da alimentação também. A alimentação, os níveis de hormônios que são desregulados, o cromossomo, as tomografias, o jeito que sente. [...] Também, por exemplo, sobre a água. É realmente esse negócio que pessoal que toma hormônio, toma... Ah. O anticoncepcional da mãe influencia a alimentação da mãe durante a gravidez. [...] Pode ser que realmente a alimentação influencie em vários fatores orgânicos. Mas eu não acho que seja uma causa para a transexualidade. Primeiro porque não dá pra entender a transexualidade somente como um fenômeno diferente da cisgeneridade. Existem tipos e tipos de transexualidade. Mas se fosse somente por uma dessas causas não teríamos tantas civilizações. E antes mesmo disso, que tivessem sido realizadas experiências de transexualidade para justificar uma causa biológica. Para além da transexualidade como um papel social também. Então o discurso da Biologia procura entender a causa porque entende como desvio. Ninguém está preocupado em pesquisar porque as pessoas são cisgêneras. Esse paralelo parece absurdo. Então eu não estou preocupado em pesquisar o que a mãe de pessoa hetero-cis-gênero comeu durante a gestação, que faz a pessoa ser hetero-cis-gênero. Eu não vou medir as taxas hormonais dela. A menos que ela tenha um problema de saúde. Mas, por exemplo, eu mesmo não tendo um problema de saúde essas taxas precisam ser avaliadas para descobrir onde tem. Ninguém pediu o cariótipo de uma pessoa hetero-cis-gênero para saber se tem alguma coisa errada. Eu preciso ter o meu cariótipo para saber se o meu Y

²⁰⁸ Naomi comentou sobre a sua pesquisa de TCC “*Transexualidade e formação de professores/as: como são vistas/os as/os trans na escola?*”, destacando que os/as professores/as argumentam que tal experiência é endereçada aos desarranjos biológicos.

tem uma perninha a mais? Ou tem outro cromossomo que não tem?.
(Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Naomi reforça a crítica da unidirecionalidade das pesquisas que oferecerem respostas, modelos explicativos para a experiência das pessoas *trans*, sem apresentar iguais esforços para se descobrir a heterossexualidade. Essas pesquisas levam a pensar a busca de uma cura? Ou de sua compreensão? (JUNQUEIRA, 2009b). Desse modo acionam os sinais sociais e culturais desse tipo de produção científica que não podem ser negligenciadas nesse fazer. Esses são potentes para pensar no deslocamento do caráter dado, essencial e natural de um corpo “errado” que necessita de correções das disfunções e dos desvios das experiências de pessoas *trans*.

No entanto, as linhas de apelo ao imperativo biológico das explicações orgânicas, especialmente cerebrais, de captura e modelação dos corpos *trans* são instaladas nos territórios do ensino de Biologia. As experiências de pessoas *trans* ficam presas no desenrolar de um *script* que as concebem em termos de negações “órgãos sexuais” e na órbita da contradição da incompatibilidade entre o desenvolvimento cerebral específico do gênero e o desenvolvimento do corpo e genitais.

[...] ele não vai aceitar aquele corpo. É como se o cérebro fosse masculino e o que está fora fosse feminino. Eu entendo assim, porque sabemos que a pessoa não está feliz com o corpo. Então, tira isso, tira aquilo. O órgão não serve. Eu fico pensando que é um sofrimento. [...] O que mais incomoda é a parte anatômica.
(Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Nessa perspectiva, as experiências das pessoas *trans* foram posicionadas como um ‘problema’ a ser ‘tratado’ que territorializa e endurece a alteração dos corpos das pessoas *trans* para ajustá-los, tanto quanto possível, a normalidade do masculino *ou* do feminino, um acionamento das linhas do dispositivo da transexualidade (BENTO, 2006; SANTOS, 2010 e 2011) que circulam nos territórios do ensino de Biologia. Com isso, há a grande aposta no instrumento cirúrgico para fazê-los/as caber na norma que mantém a divisão de gênero. A cirurgia é retomada como uma prática de correção do sofrimento e menosprezo do corpo que revela, misteriosamente, uma vontade de recusar a materialidade dos órgãos genitais.

[...] a pessoa trans vai ser aquela que realmente optar por fazer a cirurgia [...] é como se eu aqui dentro adorasse os vestidos, as roupas, um batom, mas aí me deparo e olho e tenho um órgão masculino [...] não vejo como meu, por isso que eu quero uma cirurgia, porque ele não é meu, eu não quero isso. [...] eu fiz a cirurgia [...] Agora eu estou no corpo certo. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Uma pessoa que não se sente bem no próprio corpo em relação ao sexo, o sexo biológico que ela nasceu, onde o corpo dela se formou e ela procura por várias vias transformar esse corpo, em relação ao sexo, no que ela gostaria de ter. Aí existem várias formas, algumas pessoas fazem absolutamente tudo o que é possível atualmente fazer dentro dos limites para ter o corpo que ela considera que é o corpo de conformidade com a identificação dela. [...] Na verdade não existe um corpo errado, existe talvez um cérebro que se configurou de uma forma que não existe combinação com o corpo físico (genitália primeiramente) que se formou. [...] Então eu acho que a genitália, por ela centralizar a questão do masculino e do feminino, se torna o alvo do desejo do transexual, primeiro alvo de mudança. (Alice, diálogo-entrevista, abril 2017).

A territorialização dos órgãos sexuais como o erro nos corpos das pessoas *trans* reforça que a verdade última está na Biologia dos corpos e a cirurgia de redesignação sexual teria a responsabilidade de recolocar a harmonia entre o corpo (reduzido à genitália) e as estruturas cerebrais. Desse modo, “[...] toma-se a parte (as genitálias) pelo todo (o corpo). É como se a genitália fosse o corpo [...] em que o sexo define a verdade última dos sujeitos”. (BENTO, 2009, p. 97).

Há uma recuperação do discurso de desqualificação do órgão sexual pelas pessoas *trans*, pois traz uma ameaça do feminino ou masculino reivindicado. Aqui ele não serve, precisa ser retirado. Um alinhamento universal de sofrimento, de infelicidade e de uma incompletude, pois desaloja a exclusividade do original, do real, do verdadeiro, do essencial, do autêntico e da identidade genuína do ser masculino e feminino no campo do ensino de Biologia.

Ortega (2008) traz provocações nos manejos das linhas que compõem o território que faz caber os corpos na norma, mantém a divisão de gênero, e, objetivam produzir a normalização dos gêneros. Um jogo de forças que amarra o estranho e o incerto da corporeidade *trans* em algo familiar e previsível, traduzindo a nitidez, a visibilidade e a certeza. Evita a multiplicidade, as fendas, as rachaduras, as dobras, os limiares e os direitos da variação.

No encontro com os/as viajantes, impossível abandonar registros da dureza da lógica binária e da oposição da diferença sexual aprisionadas num cárcere genético e fisiológico que captura, naturaliza e homogeneiza as experiências das pessoas *trans* dentro das narrativas e fronteiras da Ciência. Uma dureza que fez as experiências serem roubadas e tomadas de assalto pelo significante. Experiências que foram ancoradas necessariamente ao sexo, à codificação (gen)italizante, à interioridade do biológico, tendendo a serem identificadas com a natureza, naturalizadas. Um apelo à natureza que

fechou antecipadamente, em vários momentos, a possibilidade de fissuras e questionamentos e esburacamentos.

Numa vontade de saber, o ensino de Biologia produziu uma verdade dada *a priori* nos genes, no cérebro, de modo que as experiências têm uma causalidade a partir dos complexos agenciamentos e ligações estritamente biológicas que se alastraram pelos territórios. Corpos ordenados e efetivamente classificáveis, em uma lógica binária que prescreve alternativas em dois pólos de correspondências *corretas* entre sexo biológico (ser macho ou fêmea a partir da própria dotação genital, genética e hormonal) e gênero, cujo atrito causou constantes estranhamentos, surpresas, falas exaltadas e silêncios.

Nesse jogo, o sistema binário sexual entrou sorrateiramente e de modo bastante eficiente na organização e operação de uma determinada lógica. Essas estriaram os territórios do ensino de Biologia que se alisaram ou que continham fluxos que teimavam em escorrer.

Os movimentos do/no diálogo-entrevista foram de linearidade dura que predominou e que muito transitou pelos territórios do ensino de Biologia. Linhas que vivem confinadas no plano da representação do dimorfismo sexual que faz crer num caráter vitalício da genética, dos hormônios, da neuroanatomia, sem que jamais titubeiem seus contornos. Uma ditadura do mesmo. Linhas insensíveis aos diferenciais de forças e, conseqüentemente, às possibilidades outras.

Quando as experiências *trans* irromperam em cena, convulsionando o modelo estabelecido do gênero binário aos corpos mulheres-vagina e homens-pênis no ensino de Biologia, pouco foi esboçado, em um movimento de composição de outros modos de existências para além do modelo que as amarraram em uma verdade profunda do sexo e da natureza humana. No território com linhas duras, as experiências das pessoas *trans* foram decifradas, mas não constituídas socialmente. Linhas duras que habi(li)tam as experiências.

Parecia que as experiências de pessoas *trans* não conseguiam encontrar canais para sua existencialização. Parecia que menos passagens se abriam para as experiências *trans* nos territórios do ensino de Biologia. Parecia que tinham exaurido todas as forças das possibilidades *outras* de corpos, gêneros e sexualidades. Parecia que os espaçamentos e as brechas sempre estavam cobertos pelo significante. Parecia coagular estratégias, saídas e contornos às imposições normativas do território.

O ensino de Biologia parecia a morada da verdade, da essência, do significante, da bio-*lógica*. O território privilegiado com um solo fértil para toda espécie de determinismo. Era ensurdecido para outras possibilidades. Parecia não ser possível sabotar o sistema e bloquear essa produção. Ou colocá-lo contra a parede, não para invalidá-lo, mas para problematizá-lo. Como dar uma leve sacudida nisso tudo, na seta da razão, na tolerância da surdez e na sonolência do “é”? A batalha parecia perdida.

A recorrência foi capturá-las no já sabido e estabelecido na Biologia, em uma gramática binária e tirânica, para classificá-las, organizá-las, de modo a estancar o mais rápido possível o movimento, e, aprisioná-las em seu lugar no modelo homogenizado, alimentando uma ilusão de estabilidade a favor da perpetuação da genética, dos hormônios e da neuroanatomia como os significantes e superfícies especulares (o espelho) de gênero e pouco afetadas pela lógica das multiplicidades das experiências *trans*.

As apreensões em um modelo não se deram sem dificuldades ou desafios. No entanto, sempre circulavam tentativas para (re)encontrar um centro para reinar a certeza, evitando as fendas, os buracos, as rachaduras, as dobras, os limiares. O ensino de Biologia parecia não perder sua força produtora de verdade.

Foi recorrente a emergência das linhas que compõem um plano de organização que define um corpo por seus órgãos e funções e estende essa filiação para a correspondência de identificação entre gênero e sexualidade, estacando a organicidade e as funções biológicas num determinismo. Movimentos que acompanharam a reedição constante de uma racionalidade de produção dos corpos e dos modos de vida, que sempre repunha o mesmo. Sentimentos de estar totalmente amarrado aos contornos retilíneos de uma bio-*lógica*.

Viajantes flertaram, demoraram e alguns permaneceram nas essencializações genéticas, hormonais e neuroanatômicas, produzindo a centralidade de uma interioridade que os/as capacita a ter forma dentro de uma fôrma. Nessa composição, a potencialidade de espreitar o pensamento foi uma dureza, pois nesse território o ensino de Biologia pouco perguntava, mas ensinava respostas.

Engordaram, operaram, funcionaram e tornaram os contornos mais rígidos dos dispositivos da sexualidade e da transexualidade com a reposição de normatizações e regulações. A verdade do sexo, dito biológico, circulou tranquilamente nos territórios compondo relevos de anormalidade e normalidade.

O referencial da determinação do sexo apareceu como eixo estruturante para significar a experiência de pessoas *trans*. Enquadrou, interiorizou e instalou a experiência. Ressoou como categoria explicativa na defesa da existência de um plano biológico na significação das pessoas *trans*. O sexo e gênero foram se espraiando como categorias pré-discursivas. Uma experiência produzida e dotada de uma natureza interior, da biologia da pessoa. Emparedada pela dureza dos territórios.

O encontro *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* fez emergir os usos colonizadores das explicações, estritamente, biológicas, com continuidades, (com)formações e repetições de uma organização estrutural/essencial orgânica. Uma codificação e estriamento das experiências de pessoas *trans*, portando-as com uma natureza interior. Sentimentos de sufocamento com os usos e as forças dos saberes já sabidos e consolidados nas explicações do ensino de Biologia. Experiências das pessoas *trans* foram (i)mobilizadas como indesejada, ininteligível, fracassada, sem originalidade, recorrentemente incompletas e desencaixadas em um corpo errado e equivocado. Tuteladas como carência de algo.

Nos territórios uma lógica de funcionamento da experiência de pessoas *trans* em uma forma imóvel, sedentária, uma completude na alma, na essência (e que aqui foi possível nomeá-la no campo do orgânico - hormonal, genética, neural), um fazer que foi compondo tais experiências misteriosamente anterior a tudo que é externo, acidental e, sobretudo, anterior e transcendente ao corpo que é dado de antemão (pela Biologia), desligando à experimentação de si que se materializa no corpo a partir de conexões a várias configurações, além de biológicas, políticas, sociais e culturais. Operação que habilita a aparição das experiências *trans* como condição neutra. Experiências deixadas no campo do estritamente biológico e natural, pensadas de modo despartado de uma realidade e materialidade coextensiva ao domínio social. Implantando a naturalização e a naturalidade de se ter um gênero. Uma composição como um dado natural, a-histórico, atemporal e apartado das tramas sócio-culturais, políticas.

O território das linhas duras do ensino de Biologia organizou as reflexões das experiências das pessoas *trans* atravessadas por segmentações binárias: biológico/social, natural/cultural, sexo/gênero, natural/artificial, macho/fêmea, masculino/feminino, biológico/tecnológico.

Indicações de poucas frestas, aberturas e fissuras, uma vez que as explicações biológicas circulavam tranquilamente e rigorosamente nesse território, raramente me apresentavam desconfianças sobre a Biologia sabida. Atravessamentos de uma dureza

de um saber disciplinar que pretensiosamente se considera circulando num campo neutro, num campo livre de forças. Um campo antecipadamente fechado, interdito. Uma existência nua e absoluta. Uma neutralidade que escondia a operação de unificação e totalização dos saberes disciplinares da Biologia.

Não foi fácil sair dos trilhos, nem elaborar linhas de fuga. Trilhos que foram criando para si um *corpo com órgãos*, cheio de órgãos, com organizações prévias, fixas, reguladas pela Biologia, Genética e atravessado por matérias formadas, numa tentativa de fazer coincidir as experiências de pessoas *trans* com determinados órgãos e com reações anatômicas. Um corpo que não aguenta mais, um corpo sufocado. Encontros com causalidades, pontos, clarezas, setas, adjetivos, formas, fôrmas, metáforas, conceitos.

Nesse jogo de disputas, uma força avassaladora e sedutora instala uma significação única, original e almejada essência substancial. Esse modelo de inteligibilidade aos corpos, gêneros e sexualidades foi parecendo quase intransponível e irreduzível, diante de tantas estacarias biológicas fundacionais.

Um caminhar que foi muito custoso, penoso e árduo, pois havia sentimentos constantes da impossibilidade, da indiferença, da exclusão, das amarras, do estreitamento do pensamento, da ansiedade de penetrar nas durezas e nos buracos dos territórios, fazê-lo vazar e outras tantas sensações físicas. Linhas produzidas para disciplinar os corpos, submetê-los a norma e dificultar seu trânsito. Esvaziando-os do seu potencial criativo. As desconfianças eram instaladas no encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*, pois ofereciam riscos aos esburacamentos nos extremos discursivos dos dispositivos que percorrem os territórios, possibilidades de fugir do destino homem-pênis e mulher-vagina traçado pelo corpo biologizado e emergências de desequilíbrios na produção tranquila do ensino de Biologia.

Se agarramos essa bio-*lógica* os territórios do ensino de Biologia continuarão sendo a morada da verdade, da essência, do significante. Territórios privilegiados com um solo fértil para toda espécie de determinismo e ensurdecido para outras possibilidades. Nessa perspectiva, nunca poderá perceber as sexualidades, os sexos e os gêneros como fluxos de um regime de *ex*-periment(ações), oper(ações), afet(ações), lig(ações), conjunções entre superfícies, forças, energias do campo biológico, social, histórico, e... e..., desfazendo uma totalidade orgânica que encerra subjetividades e experiências das pessoas.

Nesse sentido, a ameaça de territorialização impossibilita perceber os corpos como multiplicidades e em composições (tanto biológica quanto coletiva e política) que se desfazem do organismo, do campo da individualidade, do apolítico e do alheio ao mundo dos afetos e abrindo a conexões, experimentações, conjunções, passagens, distribuições de intensidades e (des)territorializações. (DELEUZE; GUATTARI, 2012). A territorialização reforça no ensino de Biologia que os corpos não podem deslocar e nem construir suas linhas de fuga. No entanto, o reforço não consegue a unificação “[...] mesmo quando se impõe sobre os corpos e se assenta sobre eles. Não atinge sua totalidade, pois há comunicações transversais e plurívocas, possibilitando que os corpos cavem suas rachaduras, suas bordas discordantes, façam seus movimentos”. (BRITO, 2015, p. 291).

Não foi fácil colocar em risco, rasgar e afetar o equilíbrio e a conservação das estacas fundacionais do ensino de Biologia, para que pudesse estabelecer outras interações possíveis. No entanto, falhas e movimentos inesperados aconteceram, e elas tornaram. Possível habitar o espaço *entre* os trilhos. À medida que as coisas iam sendo ditas, e, talvez, mais ainda, o modo de dizê-las foi criando diferentes relevos nos territórios do ensino de Biologia.

Aqui um retorno das durezas dos territórios do ensino de Biologia, esses foram custosos de atravessar pelos aprisionamentos, inundações das durezas, inúmeras setas da razão, ventos e intempéries que conformaram vidas. Engendraram paradas demoradas que impediram provisoriamente encontrar com outros territórios. Ansiedade por outras possibilidades. Vieram tempestades que arrebutaram os territórios estabelecidos, arrancando-os de lugar fixador dos corpos, gêneros e sexualidades, modificando-os “*n*” vezes. Neste instante, um convite a sair das durezas dos territórios que aqueceram os corpos. Pode confiar. Pronto? Vamos lá! Ah! Os movimentos outros se tornaram hiatos, conduzindo por territórios adentro. A cada parada, uma história, uma desterritorialização, vibrações de linhas latejando e atravessando territórios, sentidas, ouvidas... Ins-piraram e aí se revelam ao cartógrafo por meio de perguntas, perguntas e mais perguntas, os hiatos e esburacamentos produzidos com suas/e por seus/suas viajantes – eis os movimetnos que seguem.

6.3 Perguntas, perguntas e mais perguntas - hiatos e esburacamentos dos territórios do ensino de (e da) Biologia

Para que serve o sexo?
 O sexo é determinado?
 Por que o XX se comporta como mulher?
 É muito complexo, a Biologia não consegue explicar isso.
 (A) normalidade!?
 São experiências novas?
 Será que tem alguma estrutura que foi afetada na diferenciação biológica?
 Eu me surpreendo...
 Então eu tenho síndrome de Klinefelter?
 Sou uma professora XY.
 A parte genética é mais determinante?
 É resultado biológico da combinação entre os genes?
 É a Biologia delx?
 Ele é uma mulher, geneticamente.
 Mas então o que é isso? Tem alteração estrutural? Não sei. Pode ter?
 Posso estar equivocada.

Nessas passagens foram se traçando linhas duras e linhas que foram fissurando os segmentos duros, configurando vazamentos e processos de resistências que potencializam outros modos de se pensar corpos, gêneros e sexualidades no ensino de Biologia.

Felizmente não foi possível conter os (des)arranjos criados pelas pessoas *trans* nos territórios do ensino de Biologia. Há aí linhas de fuga, elas não deixaram de insistir.

Dificuldades e tentativas de se pensar as experiências de pessoas *trans* e que ao dar um salto até o inverificável, potencializaram nos territórios do ensino de Biologia a multiplicidade de existências “*Não temos como colocar o que aconteceu? Que ele está transitando? O que é...? São experiências novas? Pode ser experiências novas que*

eles... Diferentes...". (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016). Submerge nos territórios saltos, percursos, travessias, desmobilização de sistemas, verdades, certezas e finalidades dos saberes disciplinares da Biologia que consistem em dar de antemão uma propriedade para a existência de pessoas *trans*.

Criaram fragmentações, possibilidades e cortes na existência como acontecimento e experimentação, fugindo das modelizações, fazendo mapas. Algumas desistências em dizer que há uma determinação biológica propõem em lugar da territorialidade dura do ensino de Biologia, movimentos de desterritorialização que se façam com experiências e diferenças.

Explicações das alterações cromossômicas e hormonais não amarradas à causalidade das experiências de pessoas *trans* circularam pelas aulas de Biologia.

[...] os/as alunos/as perguntam se tem uma alteração para a pessoa querer ser menino e não menina, se existe alguma coisa que é liberado que faz querer ser ela ou que tenha alguma coisa lá dentro (referência ao DNA) que faz querer ser outro/a. Mas não tem. Não tem [...] alteração biológica.[...] Os/as alunos/as acham que deve ter algum gene, um cromossomo diferente do outro. No cariótipo não tem nada que mostra que teve alterações. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

As linhas duras que compõem os territórios do ensino de Biologia continuam demarcando as pessoas *trans* como disfunções ou imposturas biológicas e, com isso, estabelecendo uma representação de normalidade que referencia o corpo humano. Mulheres *trans* e biólogas provocaram um modo de contestação ou mesmo de resistência a um tipo de modelo de pensamento que preza pelo julgamento e pelo padrão de normalidade do masculino e do feminino, fincando a linearidade e a fixidade do sexo e do gênero.

Retomam e questionam o pensamento da representação, da norma, da referência como algo fundamental para fugir ou escapar das essencialidades, da ideia de substancialidade ou mesmo das ideias que tendem a representar e excluir as outras possibilidades. Nesse modelo circula o pensamento da exclusão pelos territórios, as coisas percorrem pelos extremos (masculino ou feminino) e não há um *entre*. As experiências desmobilizam, abalam e dão mobilidades nos territórios para outras perspectivas.

Então eu desconfio de tudo que tenha um pressuposto biológico. [...] a partir de que ponto a cisgeneridade é considerada normal para se pesquisar o por que eu não sou considerada saudável do ponto de vista biológico. E eu não acho que exista qualquer disfunção. [...]

Porque para mim a transexualidade é uma experiência de gênero. Eu não acho que tenha a ver com uma disfunção biológica porque a partir do pressuposto que o corpo, que organismo feminino é de um jeito e o organismo masculino é de outro, decidimos excluir uma parte tão representante quanto esses corpos considerados normais para determinar uma norma. [...] É como se colocasse metade normal e outra que não é. Então todas as outras possibilidades não são. Isso é totalmente inadequado, ainda mais conhecendo a variedade que existe na Biologia. [...] A partir de qual corpo? Eu não conheço nenhum corpo que eu tome por referência. Tanto quanto bióloga, tanto enquanto trans, principalmente enquanto pessoa. Por exemplo, o corpo dessa pessoa representa um corpo humano? Não. Eu acho que ainda mais tendo a... eu tive a experiência de viver em outro país durante algum tempo, as experiências de gênero lá são diferentes também. Os corpos lá são diferentes. O que consideramos como um, por exemplo, principalmente em relação aos órgãos genitais, existe um outro conceito de órgão genital. Agora imagina falar sobre a espécie humana. Inadequado. Eu acho as concepções de gênero biológicas inadequadas. Falhas. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

As explicações, sobretudo genéticas, da causalidade da existência de pessoas *trans* começam a sofrer críticas. As vivências das pessoas *trans* começam a serem sinalizadas como uma (*ex*)periência de gênero com aberturas para variações contínuas e contextuais que compõem os territórios com ares de possibilidades com o corpo, com os órgãos, com vidas que quebram estratos dos territórios que as aprisionam, bem como uma autoidentificação e não uma localidade ou um estado nos genes. De acordo com ela: “[...] não sabemos se está ou não está na genética, mas não está. [...] ninguém sabe se isso é genético [...] é o ser humano, uma questão de identificação [...] as pessoas falam ‘ah... quem nasceu homem nunca vai ser mulher, XY, XX [...]’. Eu concordo que ser homem ou mulher vai muito além, muito além [...] o ser humano não se resume ao código genético dele”. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017). A autoidentificação das pessoas *trans* independem da configuração cromossômica, genital e dos caracteres sexuais secundários.

[...] eu acho que as pessoas têm que parar com isso, sabe? O que é parecer mulher? O que é parecer homem? Se ela está ali, se ela se identifica como mulher, se ela se impõe como mulher, pronto, acabou, independente [...] se ela tem traços de barba, se ela tem ossos largos, se a voz dela é grossa [...]. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

Considero que ser trans é uma possibilidade de eu ser mulher. [...] é uma possibilidade, como se ser mulher fosse também, por exemplo,

um corpo que não necessariamente tivesse vagina, útero. Para mim é uma experiência biológica. [...] quantas mulheres e mulheres existem num grupo de espécie humana? Então eu entendo, por exemplo, como uma possibilidade. Não como uma disfunção. [...] Falando sobre variedade da Biologia, eu penso em uma variedade de corpos. Então, por exemplo, a possibilidade - falando somente sobre o órgão genital - de, por exemplo, ser transexual se resume a ser um órgão genital também. Quantos órgãos nós entendemos como pênis e o que nós entendemos como vagina? Entre os ideais existem milhares de nuances. Então, para além dos órgãos genitais, que tem milhões de morfologias, há também corpos de pessoas que também não são. Por exemplo, homens que tem muito seio, mulheres que não tem muito seio, homens que têm deposição de gordura no glúteo, que são acinturados, mulheres que não tem isso, mulheres que tem barba, homens que não tem. Eu acho que qualquer atributo que seja atribuído ao masculino ou a feminino vai ser falho. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Os tensionamentos das categorias homem e mulher sustentadas pelos territórios do ensino de Biologia começam a criar relevos. Eles provocam deslocamentos dessas categorias assentadas ou especulares aos genes, aos hormônios, aos caracteres sexuais secundários e as genitálias. Esboçaram movimentos de composição de outros modos de existências para além do modelo que as amarraram em uma verdade profunda do sexo e da natureza humana, cromossomicamente. No território com linhas duras há espaços binários para as experiências dos corpos, gêneros e sexualidades, que logo são decifrados pelos cromossomos, mas não constituídos ou conectados socialmente.

Negações do primado e da antecedência dos genes e dos cromossomos na definição das experiências de pessoas *trans* provocam abalos e recrudescimentos nas explicações biológicas, dando passagem para que outras possibilidades sejam pensadas.

As estabilizações de um modelo estrutural e mecanismos hormonais foram sendo tensionadas nos territórios.

Mas particularmente eu acho que fica um pouco fora... [...] aquela pessoa que está com a transexualidade tem às vezes as funções mensuráveis exatamente normais. [...] Totalmente normais. Ou seja, ele é um masculino que se vê feminino, mas se medirmos os hormônios, estão todos normais para o masculino. Mesmo assim, ele se vê feminino ou vice-versa. Feminino que se vê masculino, mas na dosagem, os hormônios estão todos normais. Então onde está o problema? [...] tem alguns dados que mostram que esse comportamento transexual antes da puberdade, mas ele pode desaparecer nela. Então aquele menino que talvez comece a se manifestar com uma tendência transexual, pode, de fato, tê-la desaparecida com a chegada da puberdade. Ou não. Será que tem alguma estrutura que foi afetada naquela diferenciação? Porque esse tipo de comportamento não é fácil de se mensurar em animais. Então tem algo a mais aí no caso do ser humano. O ser humano chegou. [...] Ele tem algo que não está ligado na base estrutural. [...]

Então sugiro que a condição hormonal muda um comportamento. Eu estou falando do animal. Agora no caso do ser humano acho que tem uma complexidade maior. Eu acho que vai além dessa questão hormonal, de estar ou não estar naquele hormônio, estar ou não estar com aquela estrutura. [...] Eu acho que tem alguma coisa do sistema límbico²⁰⁹, alguma coisa que pode influenciar nessa parte do comportamento. Então temos algumas sinalizações que são estruturais pela condição do desenvolvimento das estruturas, influenciadas pelo genótipo, mas eu acho que no ser humano ainda tem algo mais que não conseguimos ver. Diferenças como estruturas e substâncias. [...] Geralmente, com a condição interna de formação, talvez de formação estrutural e desenvolvimento. Pode ser. Mas eu ainda acho que em função do ser humano ter um grau de cefalização maior de todos, pode ter outro fator ainda não claro com a questão estrutural. Pode não haver diferença estrutural. [...] O trans não tem condição estrutural nenhuma alterada. É uma questão dele se reconhecer ou não com aquela condição de gênero dele. Mas ele pode ter também uma condição hormonal alterada? Isso pode influenciar nessa interpretação dele para ele mesmo? Não sei. Não tenho base para discutir isso. Então como é que eu me vejo analisando essa situação? Eu acho que pode ter influência hormonal. Eu acho que pode ter alguma alteração estrutural que ela não pode ser percebida no raio X, por exemplo. Ela não vai ser percebida pelo Raio X. Mas pode não ter nada disso e ter ainda o comportamento transexual porque eu acho que tem algo acima dessa condição vegetativa, hipotalâmica. (Galo, diálogo-entrevista, março 2017).

[...] não tenho como provar que é assim no cérebro [...] não tenho como falar assim: ‘é aqui’. [...] não temos certeza, pesquisas tem sido realizadas, mas não apontam certezas. [...] Fica difícil dizer. Em relação à cirurgia, estou aqui pensando: por que alguns querem fazer cirurgia outros não? (pausa) [...] Se ele é trans, por que um aceita, não quer modificar o órgão e não incomoda? Por que para o outro incomoda? Então começa a ficar confuso (pausa). Por que alguns querem fazer cirurgia e outros convivem com eles (órgãos genitais)? Essa é a pergunta que fica para mim (...) por quê? Então não dá para definir realmente que é a questão do cérebro. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Os trajetos foram se fazendo... Ora laminares, representativos, centrados, firmados sobre a imagem de uma estrutura conduzindo a canalização dos fluxos das pessoas *trans*, ora cresciam pelo meio, dando provas de outras interações em relações de *devoir* em vez de estados estruturais. Começaram a entrar num campo de variação de sentido e inverificabilidade do que vinham determinando como verdade dos comportamentos na Biologia dos corpos.

“[...] na questão da sexualidade, eu ainda acho que estou muito preso à questão da estrutura. Até que ponto esse sujeito quando na

²⁰⁹ Representa a superfície medial do cérebro responsável pelas emoções e comportamentos sociais.

vida embrião não teve algum interferência? Que não provocou mudança estrutural, mas provocou esse algo além para ele depois não se reconhecer com aquele gênero dele? Não sei. Até que ponto fatores da cultura e da criação interferem?”. (Galo, diálogo-entrevista, março 2017).

O intervalo de formação de vida é muito complexo, extremamente complexo. Nem sabemos como é isso até hoje. Então a gente pode resultar, mas aí faço a pergunta seguinte: por que o XY, num padrão mais comum, se comporta como homem? Por quê? Por que o XX se comporta como mulher? O que acontece durante a formação dele que leva ao comportamento de ter interesse por mulher? Se comportar como homem? Por quê? Então você vê, essa informação ninguém tem ainda, ninguém sabe. O que lá na formação do cérebro, que pontos do cérebro controlam isso? Eu acho que ninguém sabe, é muito complexo. (Malcon, diálogo-entrevista, março 2017).

Como se refere Pagan (2017),

Um pênis é um órgão, uma vagina, também. Cromossomos XX ou XY são apenas versões diferentes de cromossomos com determinadas relações com a morfologia do corpo. Enriqueceria o debate se não tomarmos como fato que estes elementos biológicos estão diretamente associados a um gênero. (PAGAN, 2017, p. 7).

Os territórios antes duros começam a desconfiar do endereçamento de uma estrutura interior essencial, lançando timidamente as existências *trans* a um fora, a um (ex)terno, campo de (ex)perimentações, dando passagem e sinalizações para outras conexões, dando provas de outras interações, com os fios do fora, superfícies de contato, dobras, flexões, poros, fendas, fluxos, trocas, traçando-as sem fundação ou interioridade, singularidades que fazem tessituras pelos encontros. Uma força desestabilizadora que os tiraram do campo das certezas para a composição com outras possibilidades de vidas.

As linhas duras que permeiam os territórios do ensino de Biologia e alinhavam um modelo de racionalidade que visibiliza e cristaliza abordagens, de corpos, gêneros e sexualidades, dicotômicas, biomédicas, mecanicistas, classificatórias e desconectadas dos espaços culturais, são problematizadas por se atarem exclusivamente nas abordagens que se ocupam e criam espaços de categorizações, classificações e objetificações no ensino de Biologia.

[...] Biologia é categorização. Conseguimos criar somente quando categorizamos. Desde Lineu. Enfim, as taxonomias, essas temáticas, e eu trouxe aqui uma brincadeira que é a sistemática da mulher. O que a mulher tem que ter para ser mulher? Há quem diga "a mulher tem que ter filhos". Já viram aquela expressão 'o trabalho dignifica o homem' ? Mas o que dignifica a mulher? Está aí. Isso é o que está

no senso comum. A mulher que não tem filhos, ela não se sente mulher, por mais bem preparada e analisada que seja. Ela entra em conflito. Só que aí a gente se pergunta: será que a mulher que não tem filho, ela é mulher? Ela vai deixar de ser mulher por não ter filhos? A mulher que é mulher tem que ter seios. E aquelas que não tem? A mulher que é mulher tem que ter útero. E aquelas que não tem, não são mulheres? A mulher que é mulher tem que ter cromossomos XX, daí é onde eu entro, não é? Eu, que não tenho, vou deixar de ser mulher? Mulher que é mulher tem que ter vagina. Eu que não tenho, vou deixar de ser mulher? O que é que me faz mulher? É a característica do que eu tenho ou a forma como que eu sou respeitada? Hoje eu penso a questão do gênero não só como uma questão de categoria ou características, mas de como eu me apresento, como eu me respeito. Então é muito mais do contexto. Tem várias teorias na biologia... [...] precisamos sair dessa biologia que é simplesmente do traçar objeto, da característica daquele objeto. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

[...] a Biologia é muito prática [...] muito coisificada. Eu não acho que ela engloba, eu acho que ela não vai além [...] só é coisificado, é explicado o que é [...] eu acho que temos que pensar fora da casinha [...]. Porque se você coisifica falando que, por exemplo, um hormônio masculino, ele coisificado, é um hormônio masculino, então ele é do homem. Não é pensando que em uma mulher também pode ter isso. [...] A Biologia coloca o homem e uma mulher como uma coisa. O homem tem um órgão reprodutor masculino e mulher um feminino, pronto é isso. [...] ela não transcende, é tipo na caixinha: ‘vamos colocar a hipófise na caixinha da hipófise’, mas tudo tem uma conexão e não é só uma conexão fisiológica, é uma conexão que se pode pensar além da fisiologia. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

As críticas ao caráter coisificador que perpassa o ensino de Biologia se referem ao modo como os temas hormônios, órgãos genitais, cromossomos XY e XX são retirados de um campo de relação e tratados como coisas em si, dadas. Nesse sentido, fizeram emergir um movimento que os saberes disciplinares da Biologia realizam (no entanto é mascarado) ao dizerem sobre glândula, os hormônios e os órgãos reprodutores. Ao explicarem dizem o que (é), produzindo um efeito de uma coisa *em si*, mascarando o campo de possibilidades e conexões dos órgãos, glândula e hormônios que se abrem para aos territórios do “[...] *pode isso, isso e isso [...]*”.

Nessa perspectiva, os territórios do ensino de Biologia foram brindados com a história de vida de Thiessa, que mostrou teias de relações com os saberes da Biologia não para dizer a causa ou o que (é) a *verdade* da experiência de pessoas *trans* e sim para comporem singularidades.

Thiessa já recebeu e recebe várias críticas e acusações dizendo que ela não é uma mulher *trans*. Nos vídeos “*Eu sou uma farsa*”²¹⁰, “*Reação às minhas fotos antes da transição + comemoração 10 mil inscritos*”²¹¹, “*Sou trans mesmo? Passabilidade*”²¹² e “*Ser trans é ser julgada o tempo inteiro!*”²¹³ ela relatou as críticas: “*Estou fingindo ser trans*”; “*Ela não parece trans*”; “*Você é muito feminina para ser trans*”; “*Estou mentindo ser trans só para chamar atenção*”; “*Olha a ossatura do rosto dela*”; “*Você nem parece trans – é tão linda*”. Diante disso, ela vem tentando responder a tais críticas e acusações. Recorreu, majoritariamente, às falas de sua médica, fotos antes da transição, o documento de identidade com foto sem mostrar o nome de registro e aos saberes do campo da Biologia. Aos saberes do campo da Biologia ela fez o vídeo “*Sou trans mesmo? Passabilidade*” há a impressão de se tratar de uma aula de Biologia.

[...] acordei com um monte de gente me xingando na internet, sem eu entender o porquê. Falavam que eu estava mentindo ser trans para ganhar like, escreveram ‘ai, que absurdo’, e naquele momento eu me vi assim: ‘meu Deus, como eu vou explicar para essas pessoas a definição do que elas pensam sobre o que é ser um homem, o que é ser mulher, o que é ser um homem trans, o que é ser mulher trans’ e aí vi na Biologia uma explicação para o meu caso e porque eu sou tão passável a ponto deles falarem que eu não sou uma mulher trans, não por eu ser passável que sou uma mulher trans. [...] E mesmo se eu fosse passável e não tivesse o problema na hipófise, porque tem mulheres trans passáveis que não tiveram problemas na hipófise por terem começado a hormonização cedo [...]. (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

Esse episódio trouxe elementos para pensar algumas questões como: Qual a falha de Thiessa em ser reconhecida como mulher cis e não como trans? Quem é a voz autorizada para dizer se ela é ou não trans? Quem tem que reconhecer? O que ela precisa apresentar para ser reconhecida como trans? Qual marca precisa ser mapeável no corpo? Aqui emerge uma ideia potente para pensar o quanto a existência do humano se faz por meio de negociações. Thiessa a todo o momento está negociando a sua existência enquanto mulher *trans*, num campo de disputa de quem é a “verdade”. Uma saída para ela foi encontrada no campo da Biologia.

Eu tenho um problema na hipófise, ela não funciona, então não manda comandos. Por exemplo, as gônadas não liberam hormônios. Como eu não tive testosterona, não tive efeito dela,

²¹⁰ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=VDWwiAqGliY>>. Acesso em maio de 2017.

²¹¹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=sFeCJX-ErVg>>. Acesso em maio de 2017.

²¹² Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=qUaxQhSZ9Uc>>. Acesso em fevereiro de 2017.

²¹³ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=3i-3jy93JDg>>. Acesso em janeiro de 2018.

então as pessoas me viam e diziam ‘ah, é um menino’, ou ‘ah o que é isso? É uma menina ou menino?’. Porque eu era andrógina, não preciso tomar bloqueador de testosterona. Eu só tomo estrogênio para terminar de desenvolver o que eu não desenvolvi. [...] Só que assim, o que aconteceu comigo é um caso muito raro. Uma exceção de ter uma coincidência muito forte entre eu ser uma mulher trans e eu ter um problema na hipófise [...] Então assim, não é uma coisa recorrente, não é toda menina trans que vai ter um problema na hipófise, só casou uma coisa com a outra [...] (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

Ao retomar os saberes da Biologia, Thiessa não o faz tentando apontar uma causa, um modelo, uma essência, uma forma da existência das pessoas *trans*, mas para dizer e compor uma singularidade particular de viver e existir, que não exclui, mas multiplica. Ela menciona que não teve testosterona, mesmo existindo mulheres *trans* que a possuem e não tiveram problemas na hipófise. Ela deixa vazar as forças em prol das formas. Nesse contexto da produção da singularidade de Thiessa, ela passa a não atender aos estereótipos do que é colocado para uma pessoa *trans*. Nela, não há o que identificar de antemão. Ela não usa os saberes da Biologia para encontrar uma representação de causa-efeito de sua existência, mas, para desfazê-la dos enclausuramentos dos limites rígidos dos saberes disciplinares da Biologia.

Ela questiona: para ser *trans* tem que ter aparência masculina? Preciso apresentar “traços masculinos” ou os caracteres sexuais secundários masculinos mapeáveis no corpo, para ser reconhecida como *trans*? Thiessa deforma os códigos, inclusive os mesmos saberes que são utilizados para assentarem a causalidade das experiências de pessoas *trans* encontrados nos territórios duros do ensino de Biologia, tais como a deficiência na produção hormonal (excesso ou falta), no caso de Thiessa não credenciam ou convencem a sua existência enquanto mulher *trans*.

Os processos acionados nos territórios do ensino de Biologia, para atenderem a um corpo fincado em um modelo de princípios universais de corpo masculino ou feminino, não escapam da didatização e da neutralidade da Ciência.

Não tem nada que eu consiga imaginar estudando a Endocrinologia, a Morfologia, Anatomia que tenha um grupo que seja extremamente restrito ao outro. Eu não consigo imaginar. Eu vejo como mais uma separação que se proponha a ser Didática do que como uma proposição real. Por exemplo, aquele corpo dentro do livro de Ciências. Aquele corpo é um manequim. É uma representação humana. É um boneco. Não é humano. É uma representação humana. É tão válido quanto o boneco de palitinho. É tão válido quanto aquelas representações de humanóides na Morfologia. É uma representação. O corpo humano não é daquele

jeito. Não representa o corpo de todos os humanos. [...] A Didática no ensino de Biologia é mascarada como Didática. Por exemplo, se propõe quando você didatiza alguma coisa que a outra pessoa aprenda. Mas na verdade a pessoa, principalmente em Biologia, ela não está aprendendo. Ela está sendo doutrinação daquela forma. Quando a gente, por exemplo, coloca o livro didático [...] está lá para falar num quadrinho o que é e o que não é. E se você, por exemplo, está no que não é você não está discutindo com o professor. Você não está discutindo com o livro didático. Você está discutindo com a Ciência. E você não tem como discutir com a Ciência. Então para mim quando você didatiza algo você está normatizando algo. E ao se tentar fundamentar no discurso biológico, há pessoas que vão falar assim: ‘não tem o que fazer’. [...] É. Existe. [...] não sou eu que estou falando, é a Ciência. E assim, livra da culpa os professores disso. Porque não são eles que estão falando. Eles não têm nenhuma formação nesse sentido. Eles serem pessoas transfóbicas, estarem dentro de um ambiente que eles têm que lidar com corpos trans e não lidam. Não é uma responsabilidade. É a Ciência que fala, não o professor. [...] Fica muito forte essa concepção que a Ciência é neutra e a Medicina é neutra. Foi o que o professor aprendeu na faculdade. Então não tem um juízo de valor embutido naquela aula. Ele não fala sobre transexualidade. Não tem nada a ver com o juízo de valor dele. Se ele gosta, se ele não gosta. Por favor. [...] Muitos falam ‘eu não gostaria de discutir o tema’. Ou ‘eu não sei de que forma discutir o tema’. Mas dentro da Biologia. Por exemplo, como se você fizesse uma discussão de gênero, você vê totalmente fora da Biologia. Quer dizer, tem a discussão de gênero e a discussão da Biologia. A discussão de corpo e a discussão do corpo social. Então, por exemplo, são discussões que não coexistem assim. Elas são tratadas de forma totalmente diferentes. O professor prefere se aportar no discurso biológico, porque aí de alguma forma o argumento dele seria irrefutável. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Alice Pagan afirma:

Não faz muito tempo que discuti com uma colega da área de anatomia, sobre a forma com que ela ensinava, aos alunos da licenciatura, sobre os aparelhos reprodutores. Na ementa, ela insistia que se colocasse aparelho reprodutor masculino e aparelho reprodutor feminino. Perguntei se não seria interessante colocar apenas aparelho reprodutor, de maneira que não se desconsiderasse a condição das pessoas bigênero (hermafroditas). Segundo ela, se tratava de uma questão secundária, tida como exceção. Me pergunto, em uma área na qual organismos de transição, como o ornitorrinco, são valorizados pelo seu papel na construção de evidências sobre as possíveis ligações evolutivas entre mamíferos e aves, por que as ligações entre masculino e feminino, que sugerem a não dicotomização dos gêneros, é negada? Para quem serve esse conhecimento? [...] e nós, professores de Biologia, tacitamente, reafirmamos essa necessidade da dicotomia em nossas aulas. Deveríamos questionar não apenas para que servem as estruturas biológicas, mas principalmente, para quem elas servem? Para quem serve a dicotomização humana entre macho e fêmea a partir de uma identificação genital? Por que essa classificação não leva em conta

os organismos de transição? Como professora de Biologia, formadora de professores, tenho pensado em como essa disciplina poderia nos auxiliar a compreender tal diversidade. Uma leitura que não é simples especialmente pelo fato de que a maioria das questões que compreendemos sobre o ser humano nas Ciências Biológicas parte de análises biomédicas e mecanicistas. (PAGAN, 2017, p. 4-5).

O encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans* trouxe modos para pensar como a Ciência nos territórios do ensino de Biologia tem lidado com as discussões de experiências de corpos que fogem da normalidade. Territórios que têm se apoiado numa suposta e insistente neutralidade de suas produções fora das mediações e configurações sociais e culturais. Recorrências observáveis nas relações entre os gêneros referendadas pelas Ciências Biológicas, para conferir cientificidade nas aulas. Com isso a diferença sexual (hormônios, genitálias, cromossomos) se conforma majoritariamente num relevo natural e verdadeiro, subsumindo os aspectos culturais e simbólicos que constituem as percepções dos corpos, gêneros, órgãos e fluídos. Uma espécie de olhar puro, que observa, mas não participa daquilo que observa. As discussões de gênero, por levarem em considerações elos culturais e sociais, são colocadas para fora dos territórios do ensino de Biologia. Nesse movimento, a Biologia vai sendo reforçada como uma instância desapartada da coexistência dos componentes sociais e culturais de sua produção e naturalizada como uma fabricação neutra na procura de orientações, classificações, definições e verdades determinadas.

Encontro que fez retomar ao texto “*A Biologia tem uma história que não é natural*” do biólogo Luís Henrique dos Santos (2000). O autor ao se apoiar nos Estudos Culturais da Ciência mostra que “[...] a ciência é entendida como “neutra”, como “reveladora legítima do mundo”, tendo, portanto, compromisso com uma verdade – que já estaria no mundo” (p. 232). O conhecimento biológico “[...] por sua tradição, pelas pessoas que o fazem, pelo método que emprega etc, tem sido entendido como completamente imune a quaisquer idéias, valores, interesses, costumes, crenças, políticas etc”. (p. 243).

Para afastar dessa concepção precisa tomá-lo como “[...] um conhecimento inscrito na política cultural” e “[...] entendê-la de tal forma significa, portanto, questionar as relações de poder que a constituem e lhe dão uma “consistência” natural, um “aspecto” de verdade. A Biologia tem – como pretendo aqui mostrar – uma *história* que não é *natural*”. (SANTOS, 2000, p. 232-233, destaques do autor). Nesse contexto, a Biologia é “[...] um *conhecimento interessado* que [...] vem traçando, através de suas

novas e atualizadas narrativas, fronteiras muito claras entre os sexos, as diferentes orientações sexuais, o que se entende por raças, entre o que é um corpo saudável e o que é um corpo doente, entre o que é natural e o que é naturalizado etc. (p. 232). Desse modo, o autor destaca que “[...] a Biologia precisa ser perguntada quanto àquilo que está produzindo [...]”, questionada “[...] em que narrativa se está imersa para ensinar e aprender Biologia” (p. 234-235) e problematizá-la “[...] como uma produção cultural”. (p. 246). As andanças *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans* fizeram retomar linhas que raramente são consideradas nos territórios do ensino de Biologia, como o faz Luís Henrique dos Santos:

Falamos com a boca e com os olhos de uma tradição de pelo menos quatro séculos que nos ensinou um modo de ver e especificar o mundo que não é nem um pouco natural – embora o ‘jogo’ será precisamente este. [...] E a Biologia tem uma história que, longe de ser natural, é construída no tempo, tendo suas marcas, compreensões, valores... O natural [...] da Biologia é uma narrativa, entretecida por outras histórias, que dá sentido e coerência ao mundo. Falar da Biologia como narrativa passa por entender que as suas histórias produzem seres materiais muitos específicos e que a forma como se fala deles não só os descreve, mas os produz. (SANTOS, 2000, p. 253-254).

Nos processos de didatização e neutralidade científica os corpos *trans* passam a serem desconsiderados enquanto possibilidades e apresentados como alma trocada, corpo errado, em sofrimento, patologizado, exceção e doença. O falso, o meramente errado, o fantástico ou irreal. Apresentados como uma confabulação de corpo, pois não está previsto, não autorizado e não obedece aos códigos da ordem discursiva dos saberes disciplinares da Biologia.

Há o discurso da Biologia potente, enquanto medida castradora. O discurso da Biologia vai dizer que ‘o seu corpo não existe na verdade’. Vai dizer, por exemplo, que ‘você está confabulando uma possibilidade de corpo’. O seu corpo da Biologia não existe. [...] É gente que tem alma trocada. [...] Falar que é um corpo errado dói. Porque é outra coisa que fala sobre didatizar. [...] Porque, por exemplo, é o corpo errado, porque o corpo certo é aquele que está no livro. O corpo errado é você. [...] Você não se sente dessa forma por causa do corpo. Não tem nada de errado com o corpo. Como não tem nada de errado com qualquer outra pessoa que tenha pênis e gosta dele. O que é que tem? Não tem nada de errado com ter pênis. Tanta gente tem pênis. Na minha casa, meu pai e o meu irmão tem pênis também. Eles não têm corpo errado. E eu tenho que ter? Não é isso que algum órgão ou o tamanho da mama ou o tamanho do glúteo faz deste um corpo errado. Mas quando a Biologia coloca o corpo errado, ela coloca o corpo doente. Ela coloca o corpo patologizado. É um corpo errado porque é um corpo que sofre por transexualidade. Não é uma possibilidade de corpo. É uma exceção.

É uma patologia. Mas não é uma possibilidade. É uma possibilidade ruim. É uma escolha. Não é, por exemplo, um corpo que existe tal qual existem outros corpos. Não. É um corpo ruim. É um corpo patologizado. É um corpo doente. É um corpo que sofre. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Com essa crítica, a ideia de confabulação de uma possibilidade de corpo faz funcionar um estado de tensão do pensamento nos territórios do ensino de Biologia com elementos desestabilizadores, espaços de variação de hipóteses e um estranhar dos corpos como algo incondicionado, absoluto e universal. Uma possibilidade de reflexionar esses significados que os territórios oferecem e multiplicar as possibilidades de corpos. Na perspectiva das linhas duras, as afetações dos discursos da Biologia despotencializam as experiências das pessoas *trans*.

Afeta, por exemplo, primeiro a inexistência da possibilidade de ser trans. Explicar para pessoa trans que ela é daquele jeito por um viés patologizado. E para um viés patologizado, em que são orientados procedimentos às pessoas trans para buscar a cura ou a equiparação desse estado. [...] Então, já que eu vou ser uma pessoa trans, vamos corrigir isso te dando hormônios femininos. Sempre a ótica da correção. Então a Biologia violenta o corpo pela inexistência do corpo. Pelo corpo. Ainda existe, mas só no viés patologizado. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Nos territórios foram alinhavadas as experiências de pessoas *trans* “em corpos errados” a partir de tramas sócio-culturais misturadas nas ideias sobre o gênero, para além de uma perspectiva naturalizada da Biologia da pessoa. As associações realizadas das experiências de pessoas *trans* a um corpo errado foram alinhadas em uma decorrência da materialização cristalizada socialmente de causalidade e correspondência entre sexo-gênero.

[...] Muitas pessoas criam estereótipo. A pessoa trans tem ódio do próprio corpo, não é o meu caso, eu não via meu corpo, eu não enxergava meu corpo, eu não me enxergava naquele corpo. E nesse dia eu me enxerguei. Eu não esqueço, foi onde eu comecei todo o trabalho de realmente assumir minha identidade verdadeira como mulher trans. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Em texto a ser publicado, Alice Pagan rememora:

[...] me lembro de um dia marcante, na aula de *jumping*, em uma academia de ginástica, na qual olhei para o espelho da sala e identifiquei um corpo imenso, desengonçado, desproporcional, de um homem, ocupando exatamente o local onde eu, uma moça pequenina, delicada e sensível, estava. Foi um grande susto, posto ser ali, o momento no qual eu vi meu corpo, identificado naquele momento como masculino. [...] Ressalto que com o tempo prefiro identificar que aquele era sim, também, um corpo de mulher, posto que nunca me

senti no corpo errado, só me via um pouco mal arrumado com relação ao ideal de mulher que eu poderia ser. Não creio que minhas angustias fossem maiores do que aquelas de mulheres que foram proibidas pelos pais machistas de se arrumarem, cuidarem dos próprios cabelos e usarem roupas que expressassem suas personalidades femininas. (PAGAN, 2017 no prelo).

Tal rememoração coaduna com a sua afirmação nos encontros: “*Não é o meu corpo que me traz sofrimento. Mas é o desdobramento dele na sociedade. É isso que me traz sofrimento*”. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Nos territórios circularam linhas que visibilizam os sinais sociais e culturais na constituição do que se considera como um corpo errado e as reivindicações de correções.

[...] O corpo errado é questão de eu ter um pênis, ter ereção, ter homens tocando esse membro. Eu não sinto que eu sou um homem e isso, a imagem dele (pênis), o toque nele (pênis) e tudo me faz lembrar que uma parte do meu corpo é de homem. Eu não queria isso para mim. [...] E eu sendo transexual, eu não tendo feito essa cirurgia, eu acho que as pessoas ficam mais confusas. E eu tenho medo até de sofrer algum tipo de violência por sair, pela pessoa sair enganado comigo, de repente achando que eu sou mulher e na hora da relação descobrir que não. Então eu queria ser uma mulher de verdade. [...] De repente até com um relacionamento sério. (Flávia, diálogo-entrevista, julho 2017).

Conforme destacado, ela não se sente homem por ter o pênis. No entanto é na rel(ação) de homens tocando, visualizando e se confundindo com o membro que se FAZ com que rejeite-o, produzindo a ideia, ou uma verdade, de estar/ser um corpo errado. As ambiguidades podem se configurar em situações de violências e como obstáculos para viver relacionamentos afetivos e histórias de amor. Os endereçamentos genéticos e genitais essencializantes que produzem uma verdade acerca do nascimento em um corpo errado mascaram o fazer dos corpos que se dão nos encontros e interações sociais. Essa narrativa desconstrói as premissas de defesa da essência de um corpo errado.

Ecos sociais emergem como desconstrução de premissas de que as experiências de pessoas *trans* estão ontologicamente aprisionadas em um corpo. É possível visualizar linhas das expectativas sociais que materializam e cristalizam de modo tirânico a correspondência binária entre sexo biológico (genitálias e caracteres sexuais secundários)-gênero.

Eu acho que as pessoas transgênero, mesmo quando elas ainda não fizeram a transição, já conseguem se perceber do outro gênero. O menino que diz ‘nossa, eu sou uma mulher! Eu estou aqui com esse corpo de homem, mas eu sou uma mulher! Só que ninguém olha para mim e percebe que sou mulher’. Então elas querem mudar o

seu corpo para que todo mundo veja também o que você já vê para você mesmo. [...] por causa disso, desses parâmetros de mulher, tem esse corpo assim. Tem o peito, e peito é coisa de mulher. Se eu me vejo como mulher, eu tenho que providenciar um peito. Eu vou colocar uma prótese. E para eliminar esses pelos eu vou tomar hormônio, é tudo pela aparência estética. É muito estética. [...] se todo mundo no mundo tivesse uma capacidade de ver um homem com um corpo totalmente de homem falando assim: ‘eu sou mulher’, e a pessoa então conseguisse assimilar-lhe como uma mulher, ele não ia fazer nenhuma modificação no seu corpo. Mas para todo mundo assimilar você como uma mulher você tem que aparentar como uma e você parte para todas as modificações, hormônios, silicone e tudo. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Produções de furos nos territórios das explicações genéticas que prescrevem as subjetividades aprisionadas em um corpo. Elementos da expectativa social do que é ser homem e ser mulher que estão em conexão na constituição das experiências de pessoas *trans* foram acionados, apontando que a ideia de aprisionamento em um corpo é um efeito das relações do campo social e não de uma prescrição ontológica anterior ou fora das relações: “[...] *só que ninguém olha para mim e percebe que sou mulher*” e “[...] *se todo mundo no mundo tivesse uma capacidade de ver um homem com um corpo totalmente de homem, falando assim: ‘eu sou mulher’, e a pessoa então conseguisse assimilar ele como uma mulher, ele não ia fazer nenhuma modificação no seu corpo*” atualizam um movimento de relações, de um fazer, na constituição dos corpos que se dão nos encontros. É no campo da prática que os corpos percebem ou são nomeados como “errados” e não nos efeitos de uma causa do ser. Aqui há vazamentos nos territórios do ensino de Biologia, um sinal cultural e um deslocamento do ser (do corpo, do gênero e da sexualidade) como um fazer.

Outros furos foram se produzindo na concepção de gênero como uma essência genética, de um ser do gênero. Foi atualizado o gênero como um fazer, que se produz nas relações de reconhecimento na arena pública. Amanda coloca o gênero na cena da ação e disputa de reconhecimento.

Eu me sinto como mulher, mas como preciso do reconhecimento das pessoas, elas construíram a imagem que para elas mulher é isso. Então, vamos construir isso a partir de intervenções cirúrgicas e de remédios e de tudo. Porque a sociedade construiu e definiu que o gênero era aquilo. (Amanda, diálogo-entrevista, maio 2017).

Outras afetações possíveis foi pela imagem do homem *trans* grávido, que produziram um estranho estado de desterritorialização. Ficaram perdidos/as numa terra desconhecida sem, no entanto, sequer ter saído do lugar. Foram lançados/as em

territórios outros. Nesses momentos, a paisagem do ensino de Biologia foi mudando de relevo.

[...] Não nos deparamos com essa situação em sala de aula. [...] eu não tinha visto essa imagem. É uma coisa que me faz pensar: ‘como ele se sente gestando? Já que ele quis ser homem, como que ele se sente gestando uma criança?’ [...] porque será que nesse momento ele quis voltar a procriar? (pausa) Então, eu gostaria de conversar com ele (risos). Não tem resposta viu, Sandro. Nós indagamos, criamos possibilidades na mente para buscar uma resposta e a resposta não se consegue. Só a gente estando muito próximo dessa pessoa para compreender como aconteceu e que influência tem na vida dele. Não dá. Não é possível ainda responder. Talvez não seja essa resposta, nem cromossomo, nem hormonal. Comportamental? Não sei também! Porque existe um querer, né? [...] Será que, então o que eu falei, hormônio, não influenciaria? Genes influenciariam? [...] ele tem ciência que tem um órgão e condição de responder a um estímulo feminino. [...] Quanto mais você me questiona, mais eu vejo que a gente precisa discutir isso. (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016).

O encontro com o impensado mobilizou relações de forças que marcam e movimentam os territórios do ensino de Biologia. As durezas das linhas foram fraquejando, investindo em outras linhas que criam outros territórios, singularizando a experiência. Aqui, a experiência *trans* não foi inventariada em termos essencialistas hormonais e genéticos. Essas determinações foram borradas. Interesses em conhecer a história acionaram nexos múltiplos e variados na composição dos corpos e fazendo com que eles existam, não como uma essência, dentro de um contexto para além de determinismos biológicos e propriedades orgânicas. As menções “*Só a gente estando muito próximo dessa pessoa, para compreender como aconteceu e que influência tem na vida dele*” e “[...] *existe um querer*” acionam aspectos culturais e simbólicos que constituem percepções sobre corpos, gêneros, órgãos e fluídos. Os vazamentos foram produzindo ressonâncias nos territórios do ensino de Biologia.

[...] eu não falaria de sexo. Trabalharia os órgãos, os hormônios, as gônadas, as glândulas com os ciclos hormonais. Retiraria das aulas a palavra feminino e a palavra masculino. Eu não colocaria nem feminino e nem masculino. Falaria de corpo humano. [...] Eu vou começar no conteúdo de reprodução com essa imagem? Por quê? Para que eu faça uma readequação de novos conceitos, como eu falei para você, ao trabalhar o corpo humano. E não trabalhar em gênero masculino e feminino. Eu tenho que partir daqui (imagem do homem trans grávido), porque quando você me mostra essa imagem, eu tenho que repensar os meus conceitos para posicionar dentro de sala de aula. Eu tenho que partir de algo que vai levar o meu aluno a pensar e refletir. [...] eles (alunos) vão junto comigo

construir outro pensamento. (Angélica, diálogo-entrevista, agosto 2016).

A viagem foi ficando menos sufocante e já era possível sentimento de menos incômodo, pois a batalha não estava perdida. Olhares armados que só visualizavam territórios do ensino de Biologia como indestrutíveis e irredutíveis foram se decompondo. Eles podem sim comportar a multiplicidade, a diferença, o movimento, corpos, gêneros e sexualidades, convidando a pensar que um ensino de Biologia outro, também, pudesse funcionar. Alianças e apostas em uma produção do que justamente acaba por desestabilizar as representações e, junto com isso, o quadro classificatório dos saberes disciplinares da Biologia. Alianças e apostas em experiências que sempre estão em fissuras, rasuradas, no entre, cartografando resistências, mesmo que aparentemente imperceptíveis. Fizeram linhas e embaralharam os códigos.

Foram movimentos de forças/fluxos desenhando certas composições e desfazendo outras, produzindo diferenças, emergindo pequenos abalos sísmicos no modelo verdadeiro da diferença sexual estabelecido pela Biologia. Gêneros, corpos, sexualidades e Biologia se embaralharam. Uma lógica da multiplicidade e dos devires. Deslocamentos para longe dos binarismos.

Encontros com modos de vida outros das pessoas *trans* ajudaram na viagem pelos territórios de linearidade dura do ensino de Biologia, produzindo intervalos e hiatos. Na aproximação, afetamentos por outras biologias que dão passagens para anatomias, fisiologias e genéticas banhadas de vida, intensidades, multiplicidades, potências, (de)composições. Em vez de formas e funções determinadas, passam afetações, forças, vitalidades, compondo singularizações e variações. Um pouco de possíveis.

Na viagem, sempre derramava e transbordava alguma coisa, e a qualquer momento algo pode vazar, escapar às organizações binárias e à codificação. Foi possível fissurar os blocos estruturantes de corpos, gêneros e das sexualidades dos saberes disciplinares da Biologia, fazendo vibrar possibilidades outras.

[...] essa matéria do livro do 'espermatozoide de mulher'. Poderia chegar e falar se realmente através de células-tronco na pesquisa, a mulher tem essa capacidade de produzir esses espermatozoides [...] pela biotecnologia [...] eu poderia desvincular o masculino e o feminino das células (gametas) e dos cromossomos XX e XY [...] daria para desvincular isso (masculino e feminino) [...]]. (Carolina, diálogo-entrevista, agosto 2016).

[...] eu não gostaria que as pessoas soubessem da transexualidade com vias biológicas. Eu desacredito desse viés biológico para explicar a transexualidade dessa forma. Com o material, com o conhecimento que eu tenho, eu desacredito. Primeiro eu ia fazer uma discussão de corpo na Biologia sobre o corpo não representado. Acho que era essa a discussão que eu mais gostaria de fazer. Para, além disso... [...] Que o corpo que tem no livro didático, em qualquer sala de aula não vai ser o corpo de ninguém. Se você for olhar o livro didático, ficar pelado na frente do espelho, você olhar, não vai ser aquele corpo do livro. O corpo do livro didático não tem pelo. No livro didático está numa proporção áurea. O corpo do livro didático é branco. O corpo do livro didático é magro. O corpo do livro didático é totalmente saudável. O corpo do livro didático tem todos os dedinhos, todos os orgãozinhos lá dentro. Tudo certinho. O corpo do livro didático não existe. E como não existe, ele não explica todos os corpos. E entre os corpos que ele não explica, não explica o corpo negro, não explica o corpo gordo, não explica o corpo que não tem perna, não tem braço, não tem rim, não tem cabelo. Só dentro dos quadrinhos ele explica. E também não explica o corpo da pessoa trans. A Biologia explica, tenta procurar qual é o corpo da pessoa trans por um viés de achar qual é o defeito do corpo da pessoa trans. Porque ninguém está preocupado em explicar qual é o corpo da pessoa cisgênero, porque ele é daquele jeito. Então todas as pesquisas são muito tendenciosas a explicar qual que é o erro. Mas ninguém quer saber qual é o erro de ser cisgênero, porque ser cisgênero não tem erro. E era essa a coisa que eu gostaria de falar.[...] Apoio o currículo que propõe a Ciência não como regra. A Ciência com possibilidades de corpos. A Ciência como uma possível explicação para o que temos. E o currículo que temos é o que traz uma Ciência verdadeira, uma Ciência neutra. Era essa discussão que eu gostaria de fazer sobre a Ciência na escola. Que a Ciência não é neutra. Que a Ciência apresenta uma explicação e que essa explicação não é a verdade. E que o currículo que, por exemplo, eu, enquanto cientista, bióloga, eu enquanto transsexual, apoio um currículo que tem uma outra versão de Ciência. Que essa Ciência que a gente estuda é uma possibilidade. Mas tem outras possibilidades de Ciência, de aprendizado. E necessária uma inserção, porque o corpo trans não vai existir dentro dessa possibilidade, nesse currículo, nunca. Não tem. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

[...] ali onde eles defendem o que é homem e o que é mulher, porque no corpo humano masculino de um homem tem um órgão reprodutor masculino e no corpo humano de uma mulher tem órgão reprodutor feminino, ali eu já mudaria. Começaria ali. Não é porque é um homem que tem que ter necessariamente um pênis. [...] Em relação aos hormônios [...] tirar essa questão do masculino e feminino. Existem dois hormônios, estrogênio e testosterona. Tem mulher que possui testosterona e homem que tem estrogênio. Na verdade tem [...]. Porque a testosterona é um hormônio resumido ao homem, sendo que na mulher tem naturalmente. ‘Naturalmente?’ . (Thiessa, diálogo-entrevista, maio 2017).

Antes da minha cirurgia, eu tinha um pênis. Eu deixava de ser mulher por isso? Não deixava. O ser mulher vai muito além.

Quando eu pergunto ‘o que é ser mulher?’, você consegue me responder? [...] o que é ser masculino? O que é ser feminino? [...] Esse foi o grande erro da Biologia, quando ela dividiu os dois mundos. [...] algumas pessoas dizem ‘o estrogênio é um hormônio feminino’. Por quê, já que as glândulas suprarrenais produzem esse hormônio no homem? Existe estrogênio no corpo dito masculino. Por que o estrogênio é necessariamente um hormônio feminino? Por que a testosterona é necessariamente um hormônio masculino, se mulheres produzem testosterona: É isso que não faz sentido: taxar as coisas como feminino e masculino. [...] Essa objetificação das coisas” [...]. (Trecho do vídeo – “Problematizei” – Thiessa, 2017).

Alice Pagan (2017) problematiza:

Ser mulher é ter vagina? E por que continuam a dizer que uma mulher trans, que fez readequação de órgão genital, não é mulher? Ser mulher é ser XX? Mas, e o caso das pessoas XO, XXY? E a minha existência, sou uma mulher XY que tem um pênis e que não tem seios. (PAGAN, 2017, p. 5-6, no prelo).

Na mesa redonda, Alice Pagan (2017) afirma:

Eu acho²¹⁴ que uma das coisas é não dizer que é natural XX é mulher e XY é homem. É o primeiro passo. XY vai gerar determinadas características morfológicas, XX vai determinar determinadas morfologias. Entre elas, tem o XXO, XXY, tem o XO, enfim, tantas outras características, e aí você vai fugindo dessa dicotomização de que ‘só é assim ou é assado’. ‘Ah, homem é assim...’ Não! Primeiro que XY não é homem. Aí a pós-genômica, por exemplo, pode ser discutida. Faz todo o sequenciamento dos seres vivos, genômico, dos genes, e você percebe que não é um gene que define o ser [...] vai ter que discutir proteomas (conjunto de proteínas), vai discutir ‘n’ coisas e começa-se a perceber influência do ambiente na constituição do indivíduo. É toda a discussão do fenótipo. Então se eu continuar com esse discurso em sala de aula de que tal gene gera tal característica. Esquecendo que há uma cultura na sociedade por trás, que aquilo que nos constitui como homem e mulher está ligado ao cultural, então eu tenho que mudar isso. É genocentrismo, a gente não pode mais trabalhar nessa linha, a gente tem que entender que há todo um contexto cultural, ambiental, que se relaciona com os indivíduos. Então, a primeira coisa é a gente tomar consciência de que não é uma correspondência direta. XX é mulher, XY é homem. Não é direto, que tal gene vai gerar tal coisa. Não é direto. Tem que ser repensado. Acho que é sair dessas dicotomias. (Alice Pagan, mesa-redonda, setembro 2017).

E, no encontro, no diálogo-entrevista Alice Pagan (2017) reitera:

²¹⁴ Resposta dada durante a mesa redonda do VII EREBIO/NE a um estudante de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) futuro professor de Ciências e Biologia que fez um questionamento para Alice Pagan: “*Tudo que falaram me suscita uma grande dúvida, enquanto professor de Biologia de como trabalhar as questões de gênero em minhas aulas? Como abordar algo relacionado aos órgãos do corpo e as questões genéticas?*”. (notas de campo).

É não ter medo de dizer o que pensa, de dizer o que sente, de falar do seu ponto de vista. De dizer: Olha, XX não é mulher, XY não é homem, XX vai determinar algumas características [...] É romper com essas coisas dicotômicas, com essas correspondências cartesianas. É ir para além disso, não deixar que essas coisas perpetuem. [...] Mas é aquela pergunta básica que a gente quase nunca se faz: 'para quem serve tudo isso? Para que serve tudo isso?'. A quem isso tudo afirma como identidade, como sociedade, não é? O modelo de Lineu, das descrições, caracterização do ser [...] essa biologia da caracterização tem que ser revista. A gente tem que trabalhar com a ideia dos contextos e não de descrever o que tem ou o que falta. Esse olhar do homem, esse olhar racional tem que ser rompido. [...] entender isso tudo dentro da Biologia também para além da morfologia e da fisiologia e começar a entender o eco social. São relações sociais que a gente estabelece com os demais seres vivos. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Os encontros visibilizam a constituição e a movimentação territorial do ensino de Biologia, com marcos multilinear, ritmos, ecos e direções que podem normatizar e fixar modos de existência ou investir em outras linhas que criam outros territórios, singularizando a experiência. Os territórios apontam um jogo de forças, valores, naturalizações e disputas que marcam e movimentam os corpos, gêneros e sexualidades como categorias políticas nos territórios do ensino de Biologia. Desafios, vazamentos, deslocamentos, mudanças, fugas e desterritorializações para outras maneiras de pensar os corpos, gêneros e sexualidades nos territórios do ensino de Biologia.

Tensionamentos dos campos fechados da Biologia ao atribuir o masculino e o feminino para, então, percorrer outras passagens. Indicações de que os corpos podem se deslocar, construir suas linhas de fuga, pois a objetificação mesmo quando se impõe e se assenta sobre os corpos, não cola a sua totalidade. Os corpos cavam suas rachaduras, suas bordas discordantes e fazem seus movimentos.

[...] Começar a refletir realmente porque eu existo do jeito que eu existo e trazer isso como algo positivo para a minha vida. É transformar isso em potencial para eu existir de uma maneira que seja realmente significativa, que possa trazer transformações a mim e ao mundo ao meu redor. [...] Então a biologia, que é a proposta que eu trago, ela pode também nos ajudar a pensarmos nessas questões existenciais, a gente tem que sair um pouco dessa ideia de que Biologia é só o objeto. Mas a Biologia não é só o organismo vivo para estudo, é a minha relação com esse organismo vivo. (PAGAN, 2017).

Ensaaios de uma existência enquanto mulher *trans* e professora XY foram potentes para refletir as singularidades na área de conhecimento das Ciências Biológicas, enriquecendo linhas na formação de professores/as de Biologia. Histórias, aprendizagens, olhares e vivências tidas e construídas com a pesquisa e a formação de

professores no campo do ensino de Biologia, a partir do momento de reconhecimento e da experiência daquilo que lhe acontece como mulher *trans* ou travesti e uma professora de biologia XY.

Esse tipo de reflexão tem enriquecido minha *praxis* na formação de professores. [...] A partir desse momento, com a tomada de consciência sobre minhas singularidades, descobri-me como o centro do meu processo produtivo: uma professora XY. É certo que reflexões sobre propósitos existenciais são ricas para qualquer pessoa e, talvez sejam bons pontos de partida também para refletirmos sobre algumas áreas do conhecimento. (PAGAN, 2017, no prelo).

As reflexões a que se refere a autora, expressas na citação acima, partiram de uma abordagem fundamentada no seu próprio processo de autoconhecimento para pensar e considerar que o ensino de Biologia toca em questões existenciais humanas e por isso é possível considerá-lo conectado a um processo de autoconhecimento como humanos ou não humanos, para além das concepções biomédicas. Ao pensar o autoconhecimento como um dos propósitos do aprendizado da Biologia, as apostas foram em sopros de uma voz que ressoe nos territórios olhares humanizados, afetivos e imbricados em conexões biocêntricas e ecossociais (antropológicos e sociológicos).

Fez retomar as discussões iniciais, que foram realizadas nos territórios do ensino de Biologia acerca do questionamento “**Que ser humano cabe no Ensino de Biologia?**”. Trouxe para a cena os textos que se ocuparam desse questionamento no **INEBIO – Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**: “Esse corpo das ciências é o meu?” (Elizabeth Macedo); “Quando o corpo é uma (des)construção cultural” (Elenita Pinheiro de Queiroz Silva) e “Que corpo/ser humano habita nossas escolas?” (Silvia Trivelato). No contexto “**Que ser humano cabe no Ensino de Biologia?**” foi evidenciada a universalização de uma identidade humana fortemente amarrada em um conteúdo biomédico e desconectada dos espaços culturais que ocupa.

Potencializaram nos territórios a passagem dos corpos, gêneros e sexualidades para além do significado de um status biológico, fazendo vazá-los enquanto espaços de conhecimentos e valores que estão em disputas e negociações, sinalizando frestas para versões de Biologias.

Minha singularidade, por exemplo, me permite refletir o quanto inadequado é tratarmos cromossomos XX como de mulher e XY, de homens. Terminologia comumente usada em livros e aulas de Biologia. Eu diria que XX, em interação com o ambiente, pode proporcionar condições para um mamífero gerar e amamentar sua prole, contudo esses cromossomos não transformarão esse indivíduo em mulher, posto que o gênero feminino é um produto da cultura. Não é o cromossomo que faz a maior parte dos homens brasileiros

gostarem de futebol, mas as marcações de gênero que estimulam os meninos desde a infância a brincar de bola, a usar uniformes de time de futebol e etc... Certamente, meus cromossomos ou meu pênis jamais ensinaram-se coisas desse tipo, pelo contrário, as pessoas é que tentavam me ensinar a ser menino. Eu mesma tentava me adequar a esse papel quando tinha menos consciência sobre mim, contudo, felizmente, descobri meu cantinho no mundo social, um cantinho que mostra a todos e a todas que há mais do que dois lugares a serem ocupados nas relações de gênero. (PAGAN, 2017 no prelo).

Provocações de fissuras e abalos nas explicações, estritamente, biológicas que habi(li)tam os territórios do ensino de Biologia. As linhas afiguradas em conexões como elementos culturais, afetivos, sensitivos, sociais e contextuais permitem entre-espacos no ensino de Biologia que inventam e disputam outras maneiras singulares de funcionar. Seus movimentos no ensino de Biologia passaram a ser permeados por uma modalidade permanentemente, tecidas por fios de afetos, sensibilidades, encontros, conexões, dando um uso polifônico nos/dos territórios do ensino de Biologia.

Pensamos assim: ‘tem que começar a aula falando sobre tecido, para órgão, para ecologia ou da ecologia para indivíduos’. Por que não começar de quem eu sou, do meu autoconhecimento, daquilo que eu sei sobre a natureza, as relações que eu estabeleço, as relações que o outro estabelece? Eu proporciono um olhar científico sobre a natureza. Por que não parte de mim? Porque às vezes eu acho que os professores gostam mais de Biologia do que do aluno da Biologia. Esta Biologia de que falamos que é uma perspectiva construtivista em relação ao sujeito-objeto, mas se preocupa mais com o objeto do que com o sujeito. Como é que eu vou construir autoconhecimento se eu só estudo Zoologia, Botânica, [Morfologia]. E quanto à Sociologia? E Psicologia? Quanto de Antropologia eu estudo para entender meu aluno? [...] é possível pensarmos então a Biologia para o autoconhecimento? Será que conseguimos? Se analisarmos o Currículo de Biologia hoje, perceberemos que é muito focado no corpo. [...] Quem é o sujeito do estudo de Biologia? Que conhecimentos eu preciso para dar voz e visibilidade ao ser humano da educação científica? Uma coisa para se pensar. É possível que o ensino de Biologia contribua para a construção de relações inclusivas e conscientes entre humanos de nossa espécie e demais viventes nesse planeta? [...] ser humano é relação, é afeto, conexão. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Insurgências nos territórios do ensino de Biologia de relações, afetos e conexões que os corpos fazem com outros territórios para além do conhecimento estável da Biologia, legitimado pela permanência de uma ‘verdade’. Possibilidades de agenciamentos territoriais do ensino de Biologia em conexões e relações com outros campos do saber, desterritorializando os lugares fixadores de corpos, gêneros e

sexualidades e das sombras que são fabricadas a partir do foco exclusivo de um único modelo de racionalidade.

[...] Não dá mais para dicotomizar como somente biológico e ficar esperando uma pílula mágica que vá resolver os problemas no ponto de vista biológico, não é? [...] um olhar mais holístico mesmo, que transcenda o que hoje entendemos como Biologia. Que vá trazer elementos da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia para entender a Biologia. (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Os encontros *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans* mostraram um conjunto revelador das forças que atuam junto aos saberes disciplinares da Biologia e como tais forças *ora* submetem corpos, gêneros, sexualidades, *ora* podem criar discursos potencializadores. A proposta movimentou e fez emergir as engrenagens dos arranjos das estruturas do ensino de Biologia, e, potencializou (re)arranjos possíveis.

Ora, se os encontros permitiram e potencializaram a contestação dos campos fechados dos territórios do ensino de Biologia, para, então, percorrer outras passagens, é porque se trata de detectar “menos unificação”, e mais fluxos, negociações, conexões, intensidades.

É possível, pois, que não exista essa coisa de ‘*o corpo*’: um envelope limitado que pode ser revelado para conter no seu interior uma profundidade e um conjunto de operações que funcionem à maneira de uma lei. Deveríamos estar preocupados não com corpos, mas com as ligações estabelecidas entre superfícies, forças e energias particulares. Em vez de falar de ‘*o corpo*’, precisaríamos analisar como um [...] ‘regime de corpo’ foi produzido, descrevendo a canalização de processos, órgãos, fluxos, conexões, bem como o alinhamento de um aspecto com outro. (ROSE, 2001, p. 170, destaques do autor).

Nos territórios do ensino de Biologia, as sexualidades, os sexos e os gêneros também fluem como um regime de *ex*-periment(ações), oper(ações), afet(ações), lig(ações) entre superfícies, forças e energias, desfazendo uma totalidade orgânica que encerra subjetividades e experiências do sujeito. Eles estão mergulhados num campo de ligações e operações com um conjunto de fluxos que não intercepta especificamente às genitálias, fazendo percorrer não-linearidades, zonas de variações, conjunções com o campo biológico, social, histórico e... e... Eles devêm singularizações, experimentações, criações a partir dos movimentos dos corpos que seguem linhas pelos territórios do ensino de Biologia, (des)fazendo formas, organismos, (des)potencializando forças num princípio rizomático. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Os territórios do ensino de Biologia oscilam entre dois planos a partir dos movimentos dos corpos: de um lado, as superfícies de estratificação e (órgão)nização sobre as quais eles são bloqueados e submetidos ao juízo, e, por outro lado, o plano no qual eles resistem, insistem, criam e fluem como Corpo sem Órgãos (CsO). No entanto, majoritariamente o plano das resistências é vencido e enterrado.

Luma Andrade (2017), na conferência de encerramento do VII EREBIO/NE, apresenta problematizações sobre o modelo de racionalidade que supostamente tem sido tomado como natural, dado, verdadeiro e que sempre esteve aí nos territórios do ensino de Biologia, foram lançadas. O modelo que, segundo ela, coordena o jugo das funções (gen)italizantes, pela interioridade do biológico, pelos polos de correspondências *corretas* e funcionais entre sexo biológico (ser macho ou fêmea a partir da própria dotação genital, genética e hormonal) e gênero, tem uma história, de disputas e negociações, que se impôs e se prolonga no triunfo de colocar estacas no pensamento.

[...] temos uma racionalidade que não é uma racionalidade que às vezes dialoga com outras racionalidades, outros saberes. Porque nós ainda estamos no processo de educação que é muito cartesiano, muito segredo. As coisas não entram em diálogos e a gente tem que problematizá-las. O corpo não é só corpo, não é só célula, não é só pele, o meu corpo ele é algo mais que isso. E como eu vou estudar corpos sem compreender os outros elementos que compõem esse corpo? E que esses elementos também influenciam na fisiologia desse corpo? [...] a importância de transitar entre as áreas das ciências da natureza, e as suas tecnologias para a área das ciências humanas [...] reivindicar um processo de multidisciplinaridades, interdisciplinaridades, mas a gente às vezes esquece de produzir diálogos [...] e cada um vai trabalhar dentro da sua racionalidade. E aí entramos em choque em elementos que compõem o corpo. E aí, como falei, não é só célula, não são só órgãos, não é só organismo, existem outros elementos que vão interferir, inclusive as relações sociais. Elas interferem na fisiologia e na anatomia dos nossos corpos, por isso a importância de buscarmos diálogo com outras áreas. (Fala de Luma Andrade, VII EREBIO/NE, setembro 2017).

No entanto há vitalidades nos territórios que foram e precisam constantemente ser reabilitadas.

[...] nós vamos fazer uma trajetória em cima de uma reflexão dos pensamentos das ciências e da Biologia. E aí quero compartilhar com vocês muitas indagações, que inclusive podem despertar vocês para outras possibilidades. E aí é importante, porque é uma quebra. O fato de estar aqui, numa conferência de encerramento desse evento, simboliza o quanto de necessidade e de reconhecimento que vocês estão dando para a compreensão de outras racionalidades, de saberes, de serem atrelados ao pensamento tradicional da Biologia e das ciências da natureza. (Fala de Luma Andrade, VII EREBIO/NE, setembro 2017).

Uma quebra. Um furo. Negociações. Disputas. Reabilitação da ideia: “a Biologia tem uma história que não é natural”, com Santos (2000). Com isso foi rasgado o pano, o véu de engano que encobria o “sempre foi assim” escondido sob a noção de “natureza”.

Flechas lançadas em situações incômodas e aberrantes que ressoaram nos territórios do ensino de Biologia. Haveria um movimento em alguns trabalhos do campo das ciências, sobretudo da Biologia, que foram excluídos, enterrados da/na história do pensamento. O que podem esses conhecimentos que foram enterrados? As exclusões seriam armadilhas normativas que tecem aquele modelo de racionalidade? O que as exclusões enredam sobre os corpos, gêneros e sexualidades nos territórios do ensino de Biologia?

Tal movimento afirma condições de emergência da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da revisão e reabilitação das tradições esquecidas de alguns sociólogos, biólogos, biofísicos, dentre outros. Deleuze deu “[...] toda a atenção necessária aos vencidos, que frequentemente são portadores de devires mais interessantes do que aqueles, logo institucionalizados, dos vencedores”. (DOSSE, 2010, p. 138). O texto recorrido no diálogo com os/as professores/as e futuros/as professores/as de ciências e Biologia intitula-se “*A reabilitação dos vencidos*” da obra “*Gilles Deleuze & Félix Guattari: Biografia Cruzada*”.

Na fala de Luma Andrade, no VII EREBIO/NE, ela questiona: “*Será que as ideias das ciências ditas exatas e da natureza sempre foram assim? Que saberes produzimos? Que saberes reproduzimos? Que saberes esquecemos? Por que esquecemos?*”. (Fala de Luma Andrade, VII EREBIO/NE, setembro 2017).

Aos poucos, ao retomar aos pensadores do campo das ciências exatas e naturais que tanto interessou a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, os territórios foram deslizando, tensionando, reavivando movimentos que foram abafados e exumando espaços menos reguladores que abrem brechas, variações, movimentos, conexões. A partir da fala de Luma, me vi perguntando: nos espaços menos reguladores dos territórios do ensino de Biologia, o que os corpos, gêneros e sexualidades podem? A minha resposta, ao imergir nas referências por ela citadas, foi a de que é preciso libertar os corpos dos jugos das funções, da organização, do organismo, do dualismo e se conectar, compor, encontrar com processos, operações, forças, formas e... e...

No encontro, um desejo violento, combativo de um regime fechado e estratificador que pouquíssimas vezes foram explorados, como campo de disputa e negociações, e colocados como um campo interessado, e, constantemente entupidores

de qualquer tentativa de multiplicidades. A pergunta “**Será que as ideias das ciências exatas e da natureza sempre foram assim?**” lançou-me a linhas de fuga e não evitei o tensionamento de um jogo que majoritariamente, nos territórios da Biologia, parece ser jogado sem nenhum interesse. Os pensamentos dos autores, do campo das ciências exatas e naturais, retomados por Deleuze foram enterrados. Um jogo desinteressado?

Reforçava Luma na conferência: *Que saberes produzimos? Que saberes reproduzimos? Que saberes esquecemos? Por que esquecemos? Porque alguns aparecem e outros são esquecidos ou não são reconhecidos?*. Os modos de fazer as perguntas, foram adensando, afiando e reverberando nos territórios do ensino de Biologia. Com isso, fez insurgir outro funcionamento que põe a trepidar as ideias triunfantes, fazendo emergir o não-dito que coexiste no interior de um mesmo território. Para fugir do regime de verdade, de organização, de funcionalidade e desaprisionar os corpos, gêneros e sexualidades será preciso inverter a mesa, exumando possibilidades outras nos territórios do ensino de Biologia.

Ventos agitados, corpos movediços. Imagens de boca, língua, cu, vaginas, vulva, pênis acompanhadas em grau de velocidade e lentidão, num movimento e repouso nos slides após slides, que ela/Luma apresentava, num desenterrar e fazer agitações na aparência funerária dos corpos, gêneros e sexualidades dos territórios frios do ensino de Biologia. Torcidas pelas tempestades, pelas velocidades dos embates, por essas violações, para arrebuentarem os territórios estabelecidos, arrancando-os do lugar fixador de corpos, gêneros e sexualidades.

As leituras de Deleuze e Guattari apresentadas por Luma assinalaram para as reverberações nos territórios do ensino de Biologia, com campos de saberes distintos, hibridizações com as ciências da natureza e as ciências humanas, com outros modos de combinações e conexões sem órgãos, com as multiplicidades e as intensidades da filosofia da diferença, entraram pelas frestas, escorreram, melaram, borraram, contaminaram... Mesmo que tenha assustado alguns, a fala fez aparecer um debate que potencializou o trânsito de professores/as de Biologia no encontro com as encruzilhadas e coordenadas das funções/organizações dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.

Nesse exercício, foram apresentadas sinalizações e faíscas de desconfianças de que existe manipulação e racionalização do que se diz sobre as diferenças a partir das organizações, classificações, e, há considerações de que as ideias das ciências exatas e da natureza nem sempre (certamente!) foram assim. Estas sinalizações e faíscas estão vinculadas às relações de poder, de como se processa, como se faz e quais noções de

sexo, gênero, corpo, sexualidade, razão, verdade, ciência e política são postas em circulação nos territórios do ensino de Biologia; a produção das dinâmicas de batalhas, disputas e negociações do que pode ser dito, reproduzido, ensinado, esquecido, não dito, reconhecido e não reconhecido; e ainda sabotamentos da engrenagem de organização, dos corpos cheios de órgãos.

As armadilhas normativas engendradas pelas exclusões de determinados pensamentos da História pela racionalidade ocidental já não são mais possíveis esconder que a Biologia, os corpos, os gêneros e as sexualidades são formas de politização da vida, territórios de batalhas, disputas e negociações. As exclusões enredam a despotencialização de outras possibilidades de des(órgão)nização dos corpos, gêneros e sexualidades nos territórios do ensino de Biologia. Ao reabilitar os conhecimentos que foram varridos da cena das ciências exatas e da natureza, Luma estabeleceu contrapontos ao modo único de corpos, gêneros e sexualidades impostos em todos os orifícios.

Vibrações dos territórios retomaram... **“Por que existimos, da maneira que existimos?** Certamente essa pergunta não se aplica apenas às minorias, mas a todos os seres vivos do planeta, especialmente à espécie humana” (PAGAN, 2017, p. 1, destaque nosso), *“[...] começamos a desenvolver uma coisa que eu digo que é consciência existencial, porque todo momento tem sempre alguém dizendo assim “por que você existe do jeito que você existe”? [...] Isso nos eleva, isso nos faz pensar”* (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

E nesse sentido tal questionamento me fez retomar ao encontro com Susana, escrito no (pre)texto da tese, em que fui (*força*)do num *dever-trans*, num *dever-outro* que lançaram flechas a partir daquilo que aconteceu. Sauane teimou em escorrer e compôs as (in)clusões dessa tese.

Fissuram modos de ser, consolidados pelas linhas duras...

Eu sou nada linhas duras...

aventuras... (A) ... estruturas duras, traçando outros percursos...

O que me caracteriza tem que ter vagina...

lá e fazem cirurgia...

que toda mulher trans merece mais presença social.

Cromossomo XX

Agua de ser quem você é... equivocada

(p 33)

- Malcom
- Galo
- Alice
- Amanda
- Thessa

me aqui e uma mulher, geneticamente.

Será que tem alguma estrutura que foi afetada na diferenciação biológica?

Eu me surpreendo...

Está dentro do cérebro?

Para que serve o sexo? normalidade!?

O sexo é determinado?

Sou uma professora XY.

Aparte genética é mais determinante?

É a formação biológica do indivíduo? É resultado biológico? É só isso?

É a combinação dos genes?

↳ interação genética?

É a Biologia de X?

Por que o XX se comporta como mulher?

É muito complexo ~~acho~~ ^{Biologia não consegue isso.} que ninguém sabe.

mas então o que é isso? Tem alteração estrutural? Não sei. Pode ter?

Então eu tenho a síndrome de Klinefelter?



Chegar ao fim de uma pesquisa é, ao mesmo tempo, uma vitória e uma frustração. Uma vitória, porque nos dá a sensação de que conseguimos, ao menos, dizer o que queríamos. Uma frustração, porque sabemos que ainda há tanto por dizer. No fundo, desejaríamos poder dizer tudo sobre aquilo que nos afeta. Não falo aqui de um afeto banal, falo de algo mais profundo – um afeto que altera nossas certezas, que nos desorienta (senão não seria um afeto), que nos lança em outros caminhos. Caminhos que não são nossos, caminhos que cruzam a nossa própria travessia, que abrem mil outras possibilidades e que nos fazem girar, descentrados sobre nós mesmos. Não é isso um afeto? (SCHÖPKE, 2012, p. 191).

Imagem da projeção:

Disponível em: < <http://www.danzaeffebi.com/chi-danza-dove/aterballetto-roma-con-un-trittico-di-coreografie-firmate-da-philippe-kratz-jiri-kylian-e-andonis-fofiadakis/> >. Acesso em 18 de fevereiro 2018.

Foto: Fabíola Simões Rodrigues da Fonseca

7 (IN) CONCLUSÕES COM AS PAISAGENS MOVENTES...

Escrevo-lhes, numa manhã nublada e nos ritmos de uma canção e canto de pássaros, para compartilhar esses caminhos que cruzaram a minha travessia pelos territórios do ensino de Biologia.

As (in)conclusões acontecem na composição Sauane, com um tom provisório e experimental. Foi ela que me colocou num território esburacado, lacunoso, linhas... linhas... com aberturas, afetações, instabilidades, devires, provisoriedades, (in)constâncias, desmontes, variações, titubeações, vacilações.

Sauane me fez aproximar e olhar para os buracos que compõem os territórios, dando vazão, passagens e deslocamentos para pensar Biologias outras. Ela me fez habitar os buracos sem fundo, sem centro, mas não vazios. Fiquei esburacado e me tornei outros na composição dos meus muitos corpos.

Então aqui não falo de um afeto banal, mas falo de algo profundo que alterou certezas, me desorientou e está me lançando em outros caminhos. Uma paisagem que não consegui dar título... e nem é essa a pretensão. Poderiam me perguntar: seria conveniente falar em afeto, quando se trata de um estudo que, a princípio, deve ser imparcial? (SCHÖPKE, 2012). Estar afetado por Sauane ofusca o meu olhar e entendimento das reflexões cartografadas ao longo dessa pesquisa? Ou será que essa escolha de pesquisa é já resultado desse afeto? Nesse sentido, reforço que “talvez não haja razão para falar de algo que não nos diga respeito. Talvez seja preciso que alguma coisa nos toque profundamente para nos fazer falar e agir”. (SCHÖPKE, 2012, p. 191).

Com esse atravessamento, percorri um campo do *não-saber* do meu *eu* que fez vibrar meu corpo para além do organizado, do significado e do sujeito. Ela arrancou o meu corpo do organismo. Puxa pra lá, puxa pra cá: sentidos. Engendrou uma produção de ruídos, faíscas. Fez a norma em mim, enlouquecer e se perguntar: o que é isso? Uma (*ex*)periência. Fui (*força*)do num *dever-trans*, num *dever-outro* que lançaram flechas a partir daquilo que me aconteceu. Sauane teimou em escorrer. Foi um encontro que me interpelou a agir. Encontro não com a finalidade de descobrir “quem sou eu”, mas como me faço ao me desfazer. Somos afetados, não nos fazemos sozinhos. O meu corpo, que retorna dessa viagem de pesquisa, não é o mesmo que iniciei essa jornada. Algo mudou: movimento que produziu diferenças.

Sauane foi uma tarefa penosa para me fazer movimentar o pensamento, pois ele foi muito segmentado ao longo da minha formação em Ciências *Biológicas*. Nessa

lógica Sauane seria uma impossibilidade, imobilizada como ininteligível, fracassada, sem originalidade, recorrentemente incompleta e desencaixada em um corpo errado e equivocado. Pude vislumbrar a possibilidade de experimentar outras vitalidades nos territórios.

Sauane permitiu ao meu corpo ser corpo, sem antecedentes, ser corpo presente, em jogo, em ação, corpo em diálogo e em negociação. Corpo que flui como um regime de *ex*-periment(ações), oper(ações), afet(ações), lig(ações) entre superfícies, forças e energias, desfazendo uma totalidade orgânica que encerra subjetividades e experiências do sujeito. Ele devêm e flui como CsO.

O que quero dizer é que gosto deste corpo. Não me incomoda existir neste meu corpo de “homem”, o que me incomoda é como sou visto como “homem”, contornado por limites previamente estabelecidos e que desconsideram possibilidades que os corpos têm de serem outros. O que me estranha e violenta é o fato de um dia terem dito “é um menino” e, por conta dessa gramática ditatorial, territórios inteiros terem sido anulados, abafados, silenciados, reprimidos e não tornados experimentações.

Sauane foi um jogo que me atravessou para ser mais do que somente aquilo que me foi permitido e autorizado.

Por isso, precisei começar pelos devires, pelo meio, entrando em outros movimentos, outros acontecimentos, agenciamentos outros, outros encontros, desterritorializando uns lugares e territorializando outros.

Desse modo, durante dois anos fiquei com esses ruídos, faíscas e me perguntando: que afetações isso traz para minha atuação enquanto professorx de Biologia? Essa aventura, que pude percorrer pelo meio, violentou as *verdades* dos saberes disciplinares da Biologia sobre corpo, gênero e sexualidade? O que tenho aprendido à medida que me reconhecem como Sauane? Com que Sauane se compõe? Com que se conecta? Uma jornada de autoconhecimento? Os efeitos Sauane não pararam.

Os questionamentos criados pela insurgência de Sauane foram reiterados com recordações erráticas das experiências da professora Alice Pagan. Na tentativa de fazer pensar “*Porque você existe da maneira que existe?*”, Sauane juntamente com os/as companheiros de viagem compuseram um desenho do encontro *Ensino de Biologia - experiências de pessoas trans*.

A emergência de Sauane provocou abalos no meu propósito existencial e no modo como fui escrevendo e lendo o campo do ensino de Biologia. Foi um encontro

que potencializou a expansão de um pensar num ‘eu’ e num ensino de Biologia à medida que me desfez enquanto S(*and*)ro e me conectou com outras possibilidades de existência. Com isso, ela se tornou potente para pensar Biologias outras e alvo de questionamentos para se explicar, para se materializar, para ganhar vida.

A convocação constante de Sauane para explicar “*Por que você existe da maneira que existe?*” apresenta conexões e ressonâncias ao campo da Biologia. Nessa perspectiva, Sauane como intermediadora dessas (in)conclusões paisagem pelos territórios do ensino de Biologia, também compõe uma cartografia de um mapa aberto dos seus segmentos, poderes, linhas, e dos seus pontos de desterritorialização.

Esses encontros me diziam: resista, re-exista, insista em novos fluxos. Muitos não quiseram me dar respostas, mas fazer questionamentos para movimentar o pensar e o fazer no/do/com ensino de Biologia. Quão intensamente produtivo foi meu encontro com eles e elas. O que muitos deles/as lançaram ao ensino de Biologia não seguem mapas e nem trajetos definidos. Carregam possibilidades de outras vitalidades.

Apresentei uma dificuldade em fomentar encontros com outros possíveis que atravessam os territórios do ensino de Biologia. Dificuldade que estava atrelada a uma naturalização do que é dado, a determinação pela binaridade homem/mulher, Biologia/cultura e... e...

Percorrendo escolas, laboratórios, universidades, esquinas, pontos de batalha, eventos... Senti e encontrei a vitalidade que outros possíveis atravessam esses territórios que fazem fugir, fissurar os saberes disciplinares da Biologia, mesmo que de modo ligeiro e de pouca duração.

Então, esboço essa paisagem para conotar sensações ao me colocar nos territórios do ensino de Biologia como Sauane, que outrora visualizei zigzagueando pela segmentaridade dura da lógica binária e da oposição da diferença sexual aprisionadas num cárcere genético e fisiológico que captura, naturaliza e homogeneiza as experiências das pessoas *trans* dentro das narrativas e fronteiras da Ciência, uma dureza que fez Sauane ser roubada e tomada de assalto pelo significante.

Linhas duras do dimorfismo sexual que faz crer num caráter vitalício da genética, dos hormônios e da neuroanatomia que criam um *corpo com órgãos*, cheio de órgãos, com organizações prévias, fixas, reguladas, numa tentativa de fazer coincidir as experiências de pessoas *trans* com determinados órgãos e com reações anatômicas.

Estranhamentos! Sauane não deveria estar produzindo diferenças, multiplicidades, em devir... dando prova de outras interações e possibilidades? Como

ela produz sua existência em territórios em que os saberes disciplinares da Biologia exauram as forças das possibilidades *outras* de corpos, gêneros e sexualidades? E ao sentir-me como Sauane, resisti, chorei e sorri em meio as linhas de fugas que provocaram deslocamentos nas categorias assentadas ou especulares aos genes, aos hormônios, aos caracteres sexuais secundários e as genitálias.

Nessa viagem pelos buracos espero que os/as leitores também tenham tido possibilidades de encontrar espaços de projeção de sentidos outros nos territórios do ensino de Biologia e de sentirem-se esburacados/as por eles.

Não é isso um afeto?

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE-JÚNIOR, Durval Muniz de.; VEIGA-NETO, Alfredo.; SOUZA-FILHO, Alípio de. Uma cartografia das margens. In: _____. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. 2.edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 9-12.
- ALVAREZ, Johnny.; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- ANDRADE, Francisco Leal de. **Biologia e gênero na escola: um diálogo ainda marcado por reducionismo, determinismo e sexismo**. Curitiba: Appris, 2016.
- ÁRAN, Márcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema *sexo-gênero*. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. IX, n.1, jan./jun. 2006, p. 49-63.
- ÁRAN, Márcia.; MURTA, Daniela.; LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.4, 2009, p. 1141-1149. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000400020>
- BAGABLI, Beatriz Pagliarini. A diferença trans no gênero para além da patologização. **Periódicus**, v.1, n.5, mai./out. 2016, p. 87-100.
- BARROS, Letícia Maria Renault de.; BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Pista da Análise – O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; TEDESCO, Sílvia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia – a experiência da pesquisa e o plano comum**, v.2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 175-202.
- BARROS, Laura Pozzana de.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar éacompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.
- BARZANO, Marco Antonio Leandro. Currículo das margens: apontamentos para ser professor de Ciências e Biologia. **Revista Educação em Foco**, v.21, n.1, mar./jun. 2016, Juiz de Fora/MG, p. 105-124.
- BASTOS, Felipe. Diversidade Sexual na prática de professores/as de Ciências: da polêmica ao (re)conhecimento escolar. 37º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? **Anais...** Florianópolis/SC, out. 2015a, p. 1-18.
- BENEDETTI, Marcos. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Coleção Sexualidade, Gênero e sociedade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. A diferença que faz diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. **Bagoas** – Estudos Gays: Gêneros e sexualidades, v.3, n.4, 2009, p. 95-112.

BENTO, Berenice. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. **Cult**, São Paulo, 2014, p. 20-24.

BENTO, Berenice. Determinismo biológico revisitado: raça e gênero. **Revista Cult**, ano.18, nº. 198, fev. 2015, p. 12-14.

BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

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

BORBA, Rodrigo. **O (Des)Aprendizado de si**: transexualidades, interação e cuidado em saúde. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2016.

BRITO, Maria dos Remédios de. A escrita-devir como experimentação: para uma cartografia de si. In: CHAVES, Silvia Nogueira.; BRITO, Maria dos Remédios de. (Orgs.). **Formação e docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011, p. 239-255.

BRITO, Maria dos Remédios de. Anais Nin e suas “viagens ao estrangeiro”: misturas experimentais nos devires do corpo e da sexualidade. In: _____. **Entre as linhas da educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física (Coleção contextos da ciência), 2015, p. 285-302.

BRITZMAN, Déborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v.21, n.1, jan./jun. 1996, p. 71-96.

BURR, Chandler. **Criação em separado**: como a Biologia nos faz homo ou hetero. Tradução de Ary Quintella. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BUTLER, Judith. Inversões Sexuais. Tradução: Sandra Maria Azeredo. In: PASSOS, Izabel C. Friche. **Poder, normalização e violência**: Incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 91-108.

BUTLER, Judith. Desdiagnosticando o gênero. Tradução de André Rios. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, 2009, p. 95-126.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. 2.ed. Bueno Aires: Paidós, 2010.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona, España: Paidós, 2015.

CARDIM, Leandro Neves. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, nº 41, p. 77-111. 2001.

CÉSAR, Maria Rita de Assis.; ALTMANN, Helena. Apresentação. **Educar**, Curitiba, n. 35, Editora UFPR, 2009.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 23-60.

COLAPINTO, John. **Sexo trocado: a história real do menino criado como menina**. Tradução de Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CORRAZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-128.

CORRAZA, Sandra Mara.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: CORBIN, Alain.; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARRELO, Georges. **História do corpo: As mutações o olhar. O século XX**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? E outras interinvenções**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRUZ, Elizabete Franco. A identidade no banheiro: travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. In: Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e Poder. **Anais...Florianópolis/SC, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, ago./2008**, p. 1-8. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Elizabete_Franco_Cruz_05.pdf. Acesso em 06 de Agosto de 2015.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Tradução de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja Passagens, 1996.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... Tradução de Tomaz Tadeu. **Educação & Realidade**, v.27, n.2, jul./dez. 2002a, p. 10-18.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa Filosofia Prática**. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3.ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013a.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**: Gilles Deleuze. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles.; PARNET Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34. 2010.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, v.1**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34. 2011.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, v.3**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34. 2012a.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, v.4**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34. 2012.

DINIS, Nilson Fernandes. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul./dez. 2008, p. 355-361.

DOEL, Marcus. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 77-110.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari**: Biografia cruzada. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ETTER, Fernanda. [et al]. Sentidos de sexualidade em produções acadêmicas: Investigando os anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2012). **Revista SBenBio**, Niterói, v. 7, p. 2085–2096, 2014.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismo em duelo. Tradução de Plínio Dentzien. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, n. 17-18, 2001/02, p. 9-79.

FAUSTO-STERLING, Anne. Sistemas de gênero: Hacia una teoría de la sexualidade humana. In: **Cuerpos sexuados**: La política de género y la construcción de la sexualidade. Tradução de Ambrosio García Leal. Barcelona: Melusina, 2006, p. 279-304.

FERREIRA, Marcia Serra.; SELLES, Sandra Escovedo. Análise de livros didáticos em Ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora/MG, v.8, n.1/2, 2004, p. 63-78.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de António Ramos Rosa. Lisboa: Portugália Editora, 1966.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin**: o diário de um hermafrodita. Tradução de Irley Franco. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento** - Ditos e Escritos II. Organizador: Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Universo *Trans* e Educação: construindo uma área de conhecimento. 37º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? **Anais...** Florianópolis/SC, out. 2015, p. 1-17. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3602.pdf>>. Acesso em 02 de fev. 2016.

FREITAS, Martha C. **Meu Sexo Real**: a origem somática, neurobiológica e inata da transexualidade e suas consequências na reconciliação da sexualidade humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FUGANTI, Luiz. Devir. In: FONSECA, Tania Mara Galli.; NASCIMENTO, Maria Livia do.; MARASCHIN, Cleci. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 75-79.

GALLO, Silvio. Escola: entre a perversão e a transgressão. In: SARAIVA, Karla.; GUIZZO, Bianca Salazar. (Orgs.). **Educação em um mundo em tensão**: insurgências, transgressões, sujeições. Canoas: Editora da ULBRA, 2017, p. 33-43.

GROSZ, Elizabeth. Corpos reconfigurados. Tradução: Cecilia Holtermann. **Cadernos Pagu**, n.14, 2000, p. 45-86.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HÉRAULT, Laurence. Procriar como mulher, engravidar como homem. In: BENTO, Berenice.; FÉLIX-SILVA, Antônio Vladimir. (Orgs.). **Desfazendo gênero**: subjetividade, cidadania, transfeminismo. Natal, RN: EDUFRRN, 2015, p. 145-163.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012.

JUNCKES, Ivan Jairo.; SILVA, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. **Revista de Didáticas Específicas**, n.1, p. 148-166, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a, p. 13-51.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b, p. 367-444.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia.; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 76-91.

KASTRUP, Virgínia.; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; TEDESCO, Sílvia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia** – a experiência da pesquisa e o plano comum, v.2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 15-41.

KIRST, Patrícia Gomes. Redes do olhar. In: FONSECA, Tania Mara Galli.; KIRST, Patrícia Gomes. (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 43-52.

KIRST, Patrícia Gomes *et al.* Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, Tania Mara Galli.; KIRST, Patrícia Gomes. (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 91-101.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, n.2, v.27, jul./dez. 2002, p. 123-130.

LANZ, Leticia. O sexo, o gênero e as pessoas transgêneras. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande/RS, v.5, n.1, jan./jun. 2017, p. 13-23.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./abr. 2002. Tradução João Wanderley Geraldi, 2002, p. 20-28.

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

LEITE-JÚNIOR, Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias "travesti" e "transexual" no discurso científico. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2011.

LEWONTIN, R. C. **Biologia como ideologia**: a doutrina do DNA. Tradução de F.A. Moura Duarte; Francine Muniz e José Tadeu de Sales. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 2000.

LINS, Daniel. **Antonin Artaud**: o artesão do Corpo sem Órgãos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 1ª edição. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v.2, n.25, jul/dez. 2000, p. 59-76.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. "O estranhamento queer". **Labrys – Estudos Feministas**, jan./jun. 2007, s/p.

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012, p. 363-369.

MACEDO, Elizabeth. Esse corpo das Ciências é o meu? In: MARANDINO, Martha.; SELLES, Sandra Escovedo.; FERREIRA, Marcia Serra.; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. (Orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p. 131-140.

MACEDO, Elizabeth. Um discurso sobre gêneros nos currículos de Ciências. **Educação e Realidade**, v.32, n.1, jan./jun. 2007, p. 45-58.

MACIEL-GUERRA, Andréa T.; SILVA, Roberto B. de Paiva e.; GUERRA-JÚNIOR, Gil. Determinação e diferenciação sexuais normais. In: MACIEL-GUERRA, Andréa T.; GUERRA-JÚNIOR, Gil. **Menino ou menina?** Os distúrbios da diferenciação do sexo. São Paulo: Manole, 2002, p. 4-17.

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, p. 259-272.

- MISKOLCI, Richard. A teoria *Queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**, v.8, n. 2, 2000, p. 9-42.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 281-305.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Sobre a Bicha do Bem: queerizar a ética da pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, out./dez. 2016, p. 1229-1250.
<https://doi.org/10.1590/2175-623653233>
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. **Pro-posições**, v.23, n.3, set./dez. 2012, p. 159-178.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010>
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas Pós-Crítica em Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 281-306.
- ORTEGA, Francisco.; VIDAL, Fernando. Mapeamento do Sujeito Cerebral na cultura contemporânea. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde – RECIIS**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, jul./dez, 2007, p. 257-261.
- ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PAGAN, Alice Alexandre. Biologia para o autoconhecimento: algumas considerações autobiográficas. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina. 3 a 6 de julho de 2017. **Anais...** Florianópolis/SC, p. 1-9.
- PAGAN, Alice Alexandre. O ser humano do ensino de Biologia: uma abordagem fundamentada no autoconhecimento. In: VII Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 5. VII EREBIO/NE. Universidade Regional do Cariri. 06 a 09 de setembro. **Anais...** Crato/CE, p. 1-13. (no prelo).
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v.30, n.1, jan./jun. 2005, p. 67-82.
- PASSOS, Eduardo.; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PERES, William Siqueira. Travestis: subjetividades em construção permanente. In: UZIEL, Anna Paula.; RIOS, Luís Felipe.; PARKER, Richard Guy (Orgs.). **Construções da Sexualidade**: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS. Rio de Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, 2004, p. 115-128.
- PERES, William Siqueira. Travestis brasileiras: construindo identidades cidadãs. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al* (Orgs.). **Movimentos sociais, Educação e Sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2005a, p. 53-68.
- PERES, William Siqueira. **Subjetividade das travestis brasileiras**: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania. 2005. 202f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005b.
- PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 235-263.
- PERES, Wiliam Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora/MG, v. 12, n.2, jul./dez. 2010, p. 57-66.
- PEREIRA, Tamires Tolomeotti.; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Um currículo degenerado: os Planos de Educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. **Revista Artemis**, Vol. XXII no 1; jul./dez. 2016, p. 73-84.
- PINHO, Raquel.; BASTOS, Felipe. Sentidos de sexualidade nos anais dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES (2001-2015). VI Enebio e VIII Erebio Regional 3. **Revista da SBEnBio**, Maringá/PR, n.9, 2016.
- POCAHY, Fernando.; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora/MG, v. 12, n.2, jul./dez. 2010, p. 125-135.
- PRINS, Baukje.; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Buther. Tradução de Susana Bórneo Funck. **Estudos Feministas**, ano 10, 1º semestre de 2002, p. 155-167.
- PRADO-FILHO, Kleber.; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as Ciências Humanas e Sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, jan./jun. 2013, p. 45-59.

REGIS, Vitor Martins.; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia: estratégias de produção de conhecimento. **Fractal - Revista de Psicologia**, v.24, n.2, mai./ago. 2012, p. 271-286.

RIBEIRO, Cláudia Maria.; SILVA, Ricardo de Castro e. Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(e)ducação. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora/MG, v. 12, n.2, jul./dez. 2010, p. 147-154.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. Despedir-se do absoluto. **Cadernos de subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade. Programa de Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, número especial: Gilles Deleuze, jun. 1996, p. 244-256.

ROLNIK, Suely. Antropofagia zombie. **Brumaria8**: Arte y Revolución. Sobre historia(s) del arte, Documenta 12 Magazine Project, 2007.

ROLNIK, Suely. Políticas da hibridação: evitando falsos problemas. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.12, 2010, p. 14-21.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

ROUGHGARDEN, Joan. **Evolução do gênero e da sexualidade**. Tradução de Maria Edna Tenório Nunes. Londrina: Editora Planta, 2005.

SANTOS, Helane Súzia Silva dos.; BRITO, Maria dos Remédios de. Sexualidades na escola: desejos em fragmentos de papel... In: BRITO, Maria dos Remédios de.; SANTOS, Helane Súzia Silva dos. (Orgs.). **Variações deleuzianas**: educação, ciência, arte e... São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 57-71.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: marcas de distinção nas práticas escolares. In: SILVA, L, H. S. dos. (Org.). **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999, p. 194-212.

SANTOS, Luís Henrique dos. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 229-256.

SANTOS, Maria de Fátima Lima. **A construção do dispositivo da transexualidade**: saberes, tessituras e singularidades das experiências *trans*. 2010. 183f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Maria de Fátima Lima. A invenção do dispositivo da transexualidade: produção de ‘verdades’ e experiências trans. **Em Pauta:** Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), v.9, n.28 2011, p. 117-130.

SANTOS, Sandro Prado.; MARTINS, Matheus Moura. Configurações do Campo do Ensino de Biologia e suas composições com as transexualidades. V Seminário Internacional em Educação Sexual: saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero. **Anais...** Maringá/PR, abr. 2017. ISSN: 2177-1111.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SELLES, Sandra Escovedo. Desafios da formação e da prática de professores de Biologia: abrindo janelas. In: BARZANO, Marco Antônio Leandro.; FERNANDES, José Artur Barosso.; FONSECA, Lana Cláudia de Souza.; SHUARTZ, Marilda. (Orgs.). **Ensino de Biologia:** experiência e contextos afirmativos. Goiânia: Índice Editora, 2014, p. 13-26.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Quando o corpo é uma (des)construção cultural. In: MARANDINO, Martha.; SELLES, Sandra Escovedo.; FERREIRA, Marcia Serra.; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. (Orgs.). **Ensino de Biologia:** conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p. 141-150.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. As práticas e as produções curriculares das Ciências e Biologia sobre o corpo no Ensino Fundamental e Médio. In: PEREIRA, Marsílvio Gonçalves.; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. (Orgs.). **Ensino de Biologia:** fios e desafios na construção de saberes. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2008, p. 249-258.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Das noções de corpo no Ensino de Biologia aos dizeres sobre sexualidade. In: 33ª Reunião Anual da ANPED. 17 a 20 de Outubro de 2010. **Anais...** Caxambu/MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6937--Int.pdf>>. Acesso em 20 de mai. 2014.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Tecendo Percursos para pensar o corpo. In: 34ª Reunião Anual da ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. **Anais...** Natal/RN Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2332_int.pdf>. Acesso em 21 de ago. 2014.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e Sexualidade no Ensino de Ciências: experiências em sala de aula. In: 35ª Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. 21 a 24 de outubro de 2012. **Anais...** Porto de Galinhas/PE, p. 1-16.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no Brasil. **Revista Suplemento Exedra – Sexualidade, Gênero e Educação**. 2014, p. 26-45.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Outras experimentações de corpos, gênero e sexualidades em Ciências e Biologia. In: NORONHA, Claudianny Amorim.; SÁ-JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens**: propostas e reflexões. Natal: EDUFRN, 2017a, p. 251-272.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O que a escola e a universidade têm a ver com a vida da população LGBTQI? **Jornal da UFU**, jul./ago. 2017, n. 176. Disponível em: <comunica.ufu.br>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; CICILLINI, Graça Aparecida. Cultura, educação e produção curricular na Biologia: o tema corpo humano como pretexto. In: SELLES, S. E. et al. (Orgs.). **Ensino de Biologia**: histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 149-172.

SILVA, Fabiane Ferreira da. Lições de sexualidade na escola. In: SILVA, F. F. da.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011b, p. 146-157.

SOUZA-FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 94-123.

SPIZZIRRI, Giancarlo. Transexualismo e neuroimagem. **Diagnóstico e tratamento – Associação Paulista de Medicina**, v.17, n.1, 2012, p. 32-35.

TADEU, Tomaz.; CORAZZA, Sandra.; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEDESCO, Silvia Helena.; SADE, Christian.; CALIMAN, Luciana Vieira. Pista da entrevista – A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; TEDESCO, Sílvia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia** – a experiência da pesquisa e o plano comum, v.2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 92-128.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. **Dispositivos de dor**: saberes-poderes que (con)formam as transexualidades. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2013.

TRIVELATO, Silvia Lúcia Frateschi. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, Martha.; SELLES, Sandra Escovedo.; FERREIRA, Márcia Serra.; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (Orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimento e valores em disputa. Niterói: EdUFF, 2005. p. 121-130.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus monstros**. 3.ed. Lisboa: Editora Vega. Coleção Passagens, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª edição. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 35-81.

ZOURABICHVILLI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ZOURABICHVILLI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Transexperiências – ressonâncias para o Ensino de Biologia na escola”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Sandro Prado Santos. Nesta pesquisa nós estamos buscando (i) Analisar os sentidos, saberes produzidos/apropriados sobre (e a partir de) das transexperiências e suas ressonâncias nas formas de ensinar Biologia na escola; (ii) Problematizar os sentidos produzidos por sujeitos escolares sobre (e a partir de) corpos trans; (iii) Identificar os saberes produzidos/apropriados por sujeitos escolares sobre as transexperiências; (iv) Levantar as ressonâncias que corpos trans lançam sobre as formas de ensinar Biologia na escola. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Sandro Prado Santos na escola que você trabalha, no horário que melhor lhe convier e antes de iniciar as atividades do projeto. Na sua participação você apresentará o seu entendimento sobre a articulação entre o ensino de Biologia e as transexperiências. No decorrer da pesquisa você será submetido a entrevista e grupos focais. As entrevistas serão agendadas previamente e realizadas nas respectivas escolas que se encontram (horário de módulo, reuniões pedagógicas, antes do início das aulas ou no término). Essa etapa constitui o primeiro momento de construção dos dados da pesquisa e informadas à equipe gestora da instituição, conforme assegurado pela declaração de co-participação. Os grupos focais ocorrerão posteriormente à realização e transcrição das entrevistas. A ocorrência desses será em horários do contra turno escolar e no próprio espaço da escola (realizaremos a consulta e agendamento das disponibilidades). Os custos de transporte e do lanche destinados as/aos colaboradores/as da pesquisa serão cobertos pelos pesquisadores. A condição para participação no grupo focal é ter participado da entrevista. Caso no momento de realização do grupo focal não tenha a composição de pelo menos 6 sujeitos *Trans* e 6 professores/as, que tenham participado da entrevista, o mesmo será realizado em outro momento acordado pelos/as participantes. Através da entrevista serão obtidas informações sobre Ensino de Biologia, *Transexperiências* e Corpo no espaço escolar. Com o objetivo de aprofundar a análise das articulações que sujeitos trans e professores/as de Biologia estabelecem entre corpos *trans* e os saberes da Biologia, bem como levantar possibilidades de outros textos sobre corpo humano a partir das *transexperiências* no espaço do ensino de Biologia, serão organizados grupos focais. Todo o material coletado não terá fins lucrativos, e será totalmente destruído após análise e qualquer informação coletada destes materiais resguardará sua identidade. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O risco consiste na identificação enquanto participante da pesquisa. Contudo, todos os dados serão analisados confidencialmente e substituiremos o nome civil por nome fictício (pseudônimo). Caso suscite problemas psicológicos, nos participantes, em virtude da pesquisa os mesmos serão encaminhados para um atendimento por uma equipe de profissionais (psicopedagogos) presente no espaço escolar. Esses profissionais estão adaptados no acompanhamento de sujeitos com alto risco de vulnerabilidade no espaço escolar. E este procedimento será mantido nas publicações advindas da pesquisa. Os benefícios serão: contribuir para as reflexões das possibilidades/potencialidades de discussão de corpos *transsexuais* no e com o ensino de Biologia, bem como levantar possibilidades de outros textos sobre corpo humano a partir das *transexperiências* no espaço do ensino de Biologia. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Sandro Prado Santos – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Rua 20 nº 1600, B. Tupã, Fone: (34) 3271-5240, CEP 38.304-402, Ituiutaba-MG e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco G, Campus Santa Mônica, Faculdade de Educação/UFU – FONE: (34) 3239-4212 – Uberlândia - MG. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, _____ de _____ de 2016/2017.

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Sandro Prado Santos

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

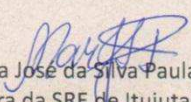
APÊNDICE II - Autorização da Instituição Co-Participante



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ITUIUTABA
GABINETE - GAB

Autorização

Autorizo os pesquisadores Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Sandro Prado Santos, desenvolvedores do projeto de pesquisa “Transexperiências – ressonâncias para o Ensino de Biologia na Escola,” a realizarem as seguintes etapas da pesquisa: acesso a escola para apresentação da pesquisa, realização de entrevistas e grupos focais, com a utilização do espaço físico desta Instituição.


Maria José da Silva Paula
Diretora da SRE de Ituiutaba

Maria José da Silva Paula
MASP: 251.236-6
Diretora da SRE de Ituiutaba

APÊNDICE III - ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DO DIÁLOGO – ENTREVISTA



Doutorando: Sandro Prado Santos

Orientadora: Professora Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Pesquisa: **TRANSEXPERIÊNCIAS – RESSONÂNCIAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NA ESCOLA**

Aluna Trans

Saudações...

Você se reconhece como... (referente à identidade de gênero e à orientação sexual) Por quê?

Nome social X Civil:

Escolaridade:

Atuação Profissional:

Religiosidade:

Raça/etnia:

O que entende por experiências de pessoas *trans*?

Como você se posiciona em relação às pesquisas científicas que buscam as causas das experiências de pessoas *trans*?

Quais as suas lembranças do período escolar? Uso do banheiro? Nome social? Quais experiências mais gratificantes?

Você já foi discriminada na escola? Por quê?

Como os/as professores/as relacionavam com você?

Como foi o seu processo de fabricação? Como começou? Em qual momento? Quais procedimentos utilizados? Quais os efeitos?

O que aprendeu no Ensino de Biologia que contribuiu no processo de fabricação de sua experiência? O que você gostaria de ter aprendido?

O que é dito ou ensinado nas aulas de Biologia sobre as experiências de pessoas *trans*?

Em algum momento o/a professor/a de Biologia lidou com essa temática no espaço aula? Você poderia relatar alguma situação?

Como o Ensino de Biologia poderia contribuir com as discussões das experiências de pessoas *trans* no espaço escolar?

Agradecimentos!

Professora *trans*

Saudações...

Você se reconhece como... (referente à identidade de gênero e à orientação sexual) Por quê?

Nome social X Civil:

Escolaridade/Formação:

Atuação Profissional:

Religiosidade:

Raça/etnia:

Tempo de docência:

O que entende por experiências de pessoas *trans*?

Como você se posiciona em relação às pesquisas científicas que buscam as causas das experiências de pessoas *trans*?

Quais as suas lembranças do período escolar? Uso do banheiro? Nome social? Quais experiências mais gratificantes?

Você já foi discriminada na escola? Por quê?

Como os/as colegas professores/as relacionavam com você?

Como foi o seu processo de fabricação? Como começou? Em qual momento? Quais procedimentos utilizados? Quais os efeitos?

O que aprendeu no Ensino de Biologia que contribuiu no processo de fabricação de sua experiência? O que você gostaria de ter aprendido?

Em algum momento, enquanto professora de Biologia, discutiu sobre essa temática no espaço de aula? Você poderia relatar alguma situação? O que você ensina?

O que é dito ou ensinado nas aulas de Biologia sobre as experiências de pessoas *trans*?

O que você gostaria de ensinar em uma aula de Biologia sobre as experiências de pessoas *trans*? Você poderia falar mais sobre como seria essa aula?

Como o Ensino de Biologia poderia contribuir com as discussões das experiências de pessoas *trans* no espaço escolar?

Agradecimentos!

Professor/a não *trans*

Saudações...

Nome fictício: (Será solicitado ao/a professor/a que se atribua um nome fictício a ser utilizado no relatório da pesquisa).

Formação:

Atuação profissional:

Tempo de docência:

Religiosidade:

Raça/etnia:

O que entende por experiências de pessoas *trans*?

Quais as suas experiências com alunos/as que se autoidentificam como *trans*? Quais suas lembranças mais marcantes?

Como você se posiciona em relação às pesquisas científicas que buscam as causas das experiências de pessoas *trans*?

Em algum momento, enquanto professor/a de Biologia, discutiu sobre essa temática no espaço de aula? Você poderia relatar alguma situação? O que você ensina? Como se sentiu?

Como a Biologia tem dialogado com as experiências de pessoas *trans*?

O que é dito ou ensinado nas aulas de Biologia sobre as experiências de pessoas *trans*?

O que você gostaria de ensinar em uma aula de Biologia sobre as experiências de pessoas *trans*? Você poderia falar mais sobre como seria essa aula?

Como o Ensino de Biologia poderia contribuir com as discussões das experiências de pessoas *trans* no espaço escolar? Na fabricação do corpo?

Agradecimentos!

APÊNDICE IV - Distribuição dos Dossiês por periódico, ano, instituição e organizadores/as

Título do Dossiê	Periódico	Ano	Instituição	Organizadores/as
Gênero e Educação	Revista Educação & Realidade	1995	UFRGS	Marisa C. Vorraber Costa
Produção do Corpo	Revista Educação & Realidade	2000	UFRGS	Rosa Maria Bueno Fischer
Gênero e Educação	Revista Estudos Feministas	2001	UFSC	Guacira Lopes Louro e Dagmar Estermann Meyer
Gênero, Sexualidade e Educação	Educação em Revista	2007	UFMG	Dagmar Estermann Meyer e Guacira Lopes Louro
Educação, Gênero e Sexualidade	Pro-posições	2008	UNICAMP	Joaquim Brasil Fontes
Gênero, Sexualidade e Educação: novas cartografias, velhos problemas	Educar em Revista	2009	UFPR	Maria Rita de Assis César e Helena Altmann
Gênero, Sexualidade, Cinema e Educação	Revista Educação em Foco	2009	UFJF	Anderson Ferrari
Gênero, Sexualidade e Educação	Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação	2010	UFJF	Anderson Ferrari
Gênero e Sexualidade no espaço escolar	Revista Estudos Feministas	2011	UFSC	Cristiani Bereta da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro
Educação, Corpo e Sexualidade	Revista da FACED Revista entreideias: educação, cultura e sociedade (desde 2012)	2011	UFBA	Edvaldo Souza Couto Nelson de Luca Pretto
Feminismos e Educação: olhares, ênfases e tensões	Revista Labrys – Revista Estudos Feministas	2012		Dagmar Estermann Meyer e Rosângela de F. R. Soares.
Gênero, Sexualidade				Maria Rita de Assis

e Educação: feminismos, pós- estruturalismo e Teoria <i>Queer</i>	Educar em Revista	2014	UFPR	César; Dagmar Estermann Meyer e Jamil Cabral Sierra.
Gênero, Sexualidades e Teoria <i>Queer</i> : diálogos com a Educação	Revista Periódicus	2014	UFBA	Constantina Xavier e Márcio Caetano.
Gênero e Educação	Em aberto	2014	INEP	Luci Mara Bertoni Ana Lúcia Galinkin
Diversidade na escola: gênero e sexualidade	Revista Retratos da Escola	2015	CNTE	Leda Scheibe Roselane Fátima Campos
Resistências, experiências, afetividades, imagens, corpos... abrindo os porões e a poética das relações de gênero, sexualidades e educação	Pro-posições	2016	UNICAMP	Anderson Ferrari; Cláudia Maria Ribeiro e Elisabeth Franco Cruz.
Gênero, sexualidade e educação escolar	Ensino em Re- Vista	2016	UFU	Elenita Pinheiro de Queiroz e Silva
Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidades para a Educação em tempos de conservadorismos	Revista Ártemis	2016	UFPB	Frederico Cardoso e Anderson Ferrari
Gênero, Sexualidades, Política e Educação	Revista Artes de Educar	2017	UERJ/UFRR J/UNIRIO	Denize Sepulveda Amana Mattos
Educação, Sexualidade e Gênero	Revista Café com Sociologia	2017	Independente	Jainara Gomes de Oliveira Leandro Leal de Freitas Rafael Dantas Dias
Pessoas <i>trans</i> na escola	Revista Diversidade e Educação	2017	FURG	Joanalira Corpes Magalhães

APÊNDICE V - Trabalhos encontrados nos dossiês

Dossiê: Gênero, Sexualidade e Educação: novas cartografias, velhos problemas Periódico: Educar em Revista	
Título do Trabalho	Autores/as
Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”	Maria Rita de Assis César
Dossiê: Gênero, Sexualidade, Cinema e Educação Periódico: Revista Educação em Foco	
‘ <i>Ma vie en Rose</i> ’: gênero e sexualidades por enquadramentos e resistências	Anderson Ferrari
Dossiê: Gênero, Sexualidade e Educação Periódico: Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação	
Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(e)ducação	Cláudia Maria Ribeiro Ricardo de Castro e Silva
Corpo polissêmico: a trajetória e os atos de currículos de uma professora que transita na inteligibilidade social de gênero	Márcio Rodrigo Caetano Regina Leite Garcia
Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção	Fernando Pocahy Priscila Gomes Dornelles
Travestis, escolas e processos de subjetivação	William Siqueira Peres
Dossiê: Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar Periódico: Revista Estudos Feministas	
Na escola se aprende que a diferença faz a diferença	Berenice Bento
Dossiê: Gênero, sexualidades e teoria <i>Queer</i> : diálogos com a Educação Periódico: Revista Periódicus	
Por uma educação rizomática: sobre as potências <i>queer</i> , a política menor e as multiplicidades	Rodrigo Borba e Fátima Lima
Dossiê: Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidades para a Educação em tempos de conservadorismos	
Os/as <i>trans</i> são vistos/as na escola?	Naomi Neri Santana Alexandre Luiz Polizel Eliane Rose Maio
Dossiê: Educação, Sexualidade e Gênero Periódico: Revista Café com Sociologia	
O conjunto das exclusões: intersecções entre vivência(s) <i>trans</i> * e ambiente escolar na cidade de Natal/RN	Tarcisio Dunga Pinheiro
Corpo e agência: temas para experiências didáticas	João Roberto Bort Júnior
Dossiê: Diversidade na escola: gênero e sexualidade	
Sexualidade e Transexualidade: desafios na formação em pedagogia	Vera Márcia Marques Santos

Dossiê: Pessoas <i>trans</i> na escola	
Sobre vulnerabilidade escolar de estudantes trans	Fernando Guimarães Oliveira da Silva Eliane Rose Maio
Construção de novos olhares a partir do cinema: encenando novas educações, sexualidades e des-gêneros	Carlos Augusto Silva Dhemerson Warly Santos Costa

APÊNDICE VI - Trabalhos encontrados no Banco de Teses Capes

Código do Trabalho ²¹⁵	Ano	Tema/Colaboradores/as	Tipo	Instituição
Termo de Busca: “Transexual AND educação”				
C01	2014	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes, enquanto aluna e professora	Mestrado	UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
C02	2016	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes	Mestrado	UFRJ
C03	2015	Pessoas Trans na escola enquanto percepção	Mestrado	UFRRJ

²¹⁵ **C01** – SANTOS, Tiago Zeferino dos. **Quando o ‘estranho’ resolve se aproximar**: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. 2014, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2014. **C02** – MORAES, Cristiano da Silva Brasil de. **Transexual, transversal, transgressão**: o que dizem docente sobre pessoas trans* na escola. 2016, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. **C03**- SILVA, Luciano Marques da. **Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na Educação de Jovens e Adultos do município de Nova Iguaçu**. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015. **C04**- SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade**: a experiência escolar e outras tramas. 2010. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. **C05** - FRANCO, Neil. **Professoras Trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. **C06** - REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2013. **C07** – MARTINS, Lucivando Ribeiro. **Entre ocios, truques e atraques**: a produção de confetos sobre a experiência de educadoras Trans do projeto TRANS FORMAÇÃO. 2016. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. **C08** – CRUZ, Elioneide Cardoso. **Educação e travestilidades, no foco: trajetórias escolares das travestis em situação de ‘pista’ na cidade de Macapá**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. **C09**- SILVA, Aline Ferraz. **Currículo e Diferença**: cartografia de um corpo travesti. 2014. 104f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. **C10** - ACOSTA, Tássio. **Morrer para nascer travesti**: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. **C11** - MONTREOZOL, Jeferson Renato. **Sobre a educação aquedada**: uma análise da relação entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal. 2011. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011. **C12** – BRAVIN, Rodrigo. **(Trans) pensando a educação social: os sentidos de ser (trans)educadora social**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. **C13** – ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2012. **C14** – OLIVEIRA, Carina Dantas de. **Travestilidades e Juventudes**: conteúdos submersos no contexto escolar. 2014. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo: 2014. **C15** - BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola**: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009. **C16** - SALES, Adriana. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

		de outros agentes		
C04	2010	Pessoas Trans na escola enquanto memórias	Mestrado	UFPR
Termo de Busca: “Transexuais AND educação”				
C05	2014	Pessoas Trans na escola enquanto professoras	Doutorado	UFU
C06	2013	Pessoas Trans na escola enquanto professoras	Mestrado	UFRGS
C07	2016	Pessoas Trans enquanto educadoras sociais	Mestrado	UFPI
C08	2016	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes e enquanto memórias	Mestrado	UFRJ
C09	2014	Pessoas Trans na escola enquanto memórias	Doutorado	UFPEl
Termo de Busca: “Travesti AND Educação”				
C10	2016	Pessoas Trans na escola enquanto memórias	Mestrado	UFSCar
C11	2011	Pessoas Trans na escola enquanto memórias	Mestrado	UFMS
C12	2016	Pessoas Trans enquanto educadoras sociais	Mestrado	UFES
C13	2012	Pessoas Trans na escola enquanto estudantes e percepção de outros agentes	Doutorado	UFC
C14	2014	Pessoas Trans na escola enquanto estudantes	Mestrado	UNESP
Termo de Busca: “Travestis AND Educação”				
C15	2009	Pessoas Trans na escola enquanto memórias e enquanto professoras	Mestrado	UFRGS
C16	2012	Pessoas Trans na escola enquanto estudantes	Mestrado	UFMT

Fonte: Banco de Teses Capes.

APÊNDICE VII - Trabalhos encontrados no Banco de Teses Capes que tangenciam a discussão

Código do Trabalho²¹⁶	Ano	Tema/Colaboradores/as	Tipo	Instituição
Termo de Busca: “Transexual AND educação”				
CT01	2015	Pessoas Trans na escola enquanto memórias	Doutorado	UFPA
Termo de Busca: “Transexuais AND educação”				
CT02	2008	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes	Mestrado	UFC
CT03	2014	Pessoas Trans na escola enquanto memórias	Mestrado	UEMG

²¹⁶ **CT01** – DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As Representações Sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida**. 2015, 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2015. **CT02** – JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade Sexual na escola**: um ‘problema’ posto à mesa. 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. **CT03** – ELIAN, Isabella Tymburibá. **Memórias escolares dos sujeitos LGBTTT**: a escola como mediadora das identidades sexuais e de gênero. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. **CT04** – PAMPLONA, Renata Silva. **O Kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012. - **CT05**- SILVA, Jesualdo da. **Gênero e sexualidade no ambiente escolar**: concepções das diretoras frente a preconceitos e discriminações com estudantes LGBTTT. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2015. **CT06**- SILVA, Jerry Adriani da. **Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: limites e possibilidades da efetivação do direito à educação. 2016. 310f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. **CT07**- LONGARAY, Deise Azevedo. **A (re)invenção de si**: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: 2014. **CT08** – ALMEIDA, Neil Franco Pereira. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. **CT09** - TORRES, Raimundo Augusto Martins. **Sexualidade e Relações de Gênero na escola**: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/as docentes. 2009. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. **CT10** – BRAGA, Denise da Silva. **Heteronormatividade e sexualidade LGBT**: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na consolidação das sexualidades não normativas. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. **CT11**- COELHO, Leandro Jorge. **Diversidade sexual e Ensino de Ciências**: buscando sentidos. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, São Paulo, 2014.

CT04	2012	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes	Mestrado	UFSCar
CT05	2015	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes	Mestrado	UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
CT06	2016	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes e enquanto estudantes	Doutorado	UFMG
CT07	2014	Pessoas Trans na escola enquanto memórias e enquanto estudantes	Doutorado	FURG
Termo de Busca: “Travesti AND Educação”				
CT08	2009	Pessoas Trans na escola enquanto professoras	Mestrado	UFU
Termo de Busca: “Travestis AND Educação”				
CT09	2009	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes	Doutorado	UFC
Termo de Busca: “Transgêneros AND Educação”				
CT10	2012	Pessoas Trans na escola enquanto memórias	Doutorado	UERJ
CT11	2014	Pessoas Trans na escola enquanto percepção de outros agentes	Mestrado	UNESP

Fonte: Banco de Teses Capes.

APÊNDICE VIII - Trabalhos encontrados no GT 23

31ª Reunião Anual da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação Caxambu – MG. Outubro/2008	
Título do Trabalho	Autores/as
Quatro intervenções para uma Pedagogia <i>Queer</i>	Maria Rita de Assis César
32ª Reunião Anual da ANPED: Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? Caxambu – MG. Outubro/2009	
Um nome próprio: travestis e transexuais nas escolas brasileiras	Maria Rita de Assis César
Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e dos gêneros: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências	Neil F. Pereira de Almeida Maria Veranilda Soares Mota
33ª Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década Caxambu – MG. Outubro/2010	
Vidas na fronteira: Corpos, gêneros e sexualidades: estranhando a normalidade do sexo	Denise da Silva Braga
34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social - Natal – RN. Outubro/2011	
A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola	Denise da Silva Braga
35ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI - Porto de Galinhas – PE. Outubro/2012	
Histórias de vida de professores e professoras travestis e transexuais brasileiras: uma proposta metodológica de pesquisa	Graça Aparecida Cicillini Neil F. Pereira de Almeida
36ª Reunião Anual da ANPED: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas Educacionais - Goiânia – GO. Outubro/2013	
Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência da Rede Trans Educ Brasil	Marco A. Torres
A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais	Dayana Brunetto Carlin dos Santos
Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados	Neil F. Pereira de Almeida Graça Aparecida Cicillini
Gilda e a vida queerizada	Jamil Cabral Sierra
37ª Reunião Anual da ANPED: PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira- Florianópolis – SC. Outubro/2015	
Corpos e subjetividades trans na escola e nos movimentos sociais: a reivindicação das tentativas de capturas por meio das normativas sociais	Dayana Brunetto Carlin dos Santos
Universo trans e Educação: construindo uma área de conhecimento	Neil F. Pereira de Almeida Graça Aparecida Cicillini
38ª Reunião Anual da ANPED: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís – MA. Outubro/2017	
Docência Trans*: Entre a decência e abjeção	Dayana Brunetto Carlin dos Santos
<i>Trans</i> experiências: Ressonâncias para o Ensino de Biologia na escola	Sandro Prado Santos

Fonte: Anais do GT 23 da ANPED