

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos. "Durante o curso eu vi várias pessoas mexidas...": experiências de professoras/es em um curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-BA, 2018.

SANTOS, Fernanda Figueredo dos; SOUZA, Marcos Lopes de. Educação, gênero e sexualidade: percursos e instabilidades do fazer-se pesquisadora/pesquisador-professora-professor. *Revista Espaço do Currículo* [on line], v. 8, p. 209-222, 2015.

SILVA, Luís Augusto Vasconcelos da. Prazer sem camisinha: novos posicionamentos em redes de interação online. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 35, p. 241-277, dez., 2010.

SOUZA, Laís Machado de; SOUZA, Marcos Lopes de. "Não morreram de amor, morreram de promiscuidade, morreram por descuido mesmo": discursos de professoras sobre tendenciosidades e vulnerabilidades ao HIV/Aids mediados por artefatos culturais. *Revista Debates Insubmissos* [on line]. Caruaru, v. 1, n. 1, p. 138-157, jan./abr. 2018.

Experiências de pessoas trans: um problema de saúde para o Ensino de Biologia?

Sandro Prado Santos

Introdução

ESSE TEXTO foi produzido a partir do convite para a composição da mesa-redonda "O que se faz com a vida em nome da saúde?" no VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia e I Encontro Regional de Ensino de Biologia – Norte na Universidade Federal do Pará em Belém (3 a 6 de setembro/2018): "O que a vida tem a ensinar para o ensino de Biologia?", juntamente com os professores: Luiz Henrique Sacchi dos Santos (UFRGS) e Marcos Lopes de Souza (UESB).

Em tal encontro foi proposto os desafios de discutir "o que a vida tem a ensinar para o ensino de Biologia?", e, nesse diálogo "o que se faz com a vida em nome da saúde?". Sem pretender dar conta dos desafios propostos, mas, ao mesmo tempo, tentando contribuir para o aprofundamento das reflexões, a minha aposta foi dialogar com as categorias políticas em disputa de corpo, gênero e sexualidade, suas articulações e tensionamentos com a vida, a saúde e o ensino de Biologia.

Essa tentativa tem sido um modo de tensionar o campo da Educação em saúde na escola como produtor de processos de capturas, violências e violações, bem como uma aposta em um campo potente e de (r)existências para abordarmos questões relativas aos gêneros e às sexualidades (FÉLIX, 2016). A aposta está na potência da aliança entre sexualidades, gêneros, Educação e o campo da Educação em saúde na escola.

No processo de escolarização brasileira a saúde compõe parte de suas preocupações e atribuições no final do século XIX,

[...] considerando-se aí tanto uma dimensão assistencial, quanto o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores compatíveis com uma determinada concepção de "indivíduo saudável". De lá para cá têm sido registradas muitas leis, decretos e discussões de cunho acadêmico e político em torno dessa área que se consolidará como Saúde Escolar, mas o seu "lugar", no currículo e na vida escolar, segue sendo um lugar de disciplinamento, controle, conflitos e ambiguidades amplamente silenciadas nas grandes discussões que cercam [...] (MEYER, 1998, p. 5).

Sem dúvida, a Biologia escolar tem sido historicamente, responsabilizada e inventada como um espaço "autorizado" de tradução de discursos e noções do campo da saúde, por serem reconhecidos (ou se reconhecerem) como do campo biológico.

Na formação inicial e continuada de professores/as de Ciências e Biologia¹ e de futuros/as biólogos/as, tenho constantemente tensionado o campo da saúde com as interfaces entre educação (sobretudo a escolar), corpo, gênero e sexualidade. Tal tensionamento é decorrente da centralidade das discussões de saúde na escola continuarem circulando, historicamente, nos territórios curriculares das Ciências e Biologia com um “[...] foco nas abordagens biomédicas, com pouco espaço ou nenhum espaço para as interfaces com áreas como direitos sexuais e reprodutivos, gênero, sexualidade, direitos humanos, entre outros” (FÉLIX, 2016, s/p). O pouco espaço, autorizado pela abordagem biomédica, torna (in)inteligível qual corpo, gênero e sexualidade, quais vidas? Qual gênero, corpo e sexualidade importam nessa abordagem?

Com essa argumentação, reforço que “saúde é quase sempre apresentada (ainda!!!) como ausência de doença, um fenômeno biológico e individual, cuja aquisição e manutenção (ou perda) é, em grande medida, responsabilidade individual e decorrente da prática (in)adequada das regras higiênicas” (MEYER, 1998, p. 13). Nesse sentido, há a centralidade das concepções higienista e biomédica de saúde² que vem enredando um “jeito” de como o corpo deve ser ensinado e entendido nos espaços/textos curriculares do ensino de Biologia, caracterizado “[...] pela ênfase nos aspectos biológicos, comportamentais, individuais e pela abordagem mecanicista, [...] que passa a fragmentar o corpo em sistemas, órgãos, tecidos e células, estruturando um conhecimento cada vez mais especializado sobre cada função e disfunção orgânica” (BATTISTELLA, 2007, p. 54).

Nessa esteira, a Biologia escolar em aliança com tais noções de saúde compõe mais uma instância cultural que fala, produz, explica e afirma os corpos sitiados num regime de conjugações convencionadas que produzem um efeito estável de coerência entre o corpo, o gênero e a sexualidade. A diferença sexual passa a ser produzida e endereçada a determinadas partes, precisas, da totalidade do corpo e faz delas significantes sexuais e investidos como naturais e saudáveis, fazendo coincidir desejos e identidades com determinados órgãos anatómicos precisos como “verdades” biológicas. As noções de saúde e os espaços do ensino de Biologia fazem um jogo, supostamente neutro, que nos inscreve em uma ordem de razões e julgamentos de nossas variações, aprisionando-nos, mutilando-nos, mortificando a vida e trancando-nos e higienizando-nos em uma gaiola pato-lógica da vontade do saber e do poder.

¹Aqui destaco a minha atuação como coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/CAPES – subprojeto Biologia Pontal (2012-2016) e subprojeto Biologia-Química Pontal (2018-2020) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

²Utilizo no texto a expressão “significância biomédica” para marcar uma significação que tem sido tomada em si mesma e isoladamente como uma ferramenta precisa para dizer “a verdade” no campo da saúde, despoçada dos enfoques sociais e culturais, e, que produz ressonâncias nos textos curriculares do ensino de Biologia.

No contexto dessa articulação opera o posicionamento de sujeitos e práticas sociais em torno dos eixos saudável/doente ou normal/patológico, desdobrando-se em uma política de humanidade dos corpos.

Para os corpos que fogem a 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 como destino para o alinhamento do sexo, da sexualidade e do gênero (SILVA, 2017, p. 268-269).

O jogo da política de humanidade dos corpos tem intensificado a produção de violências, exclusões, vulnerabilidades e riscos em/na saúde pública, eixos em torno dos quais têm sido produzidos processos de subjetivação de algumas experiências de vidas, sobretudo as existências de pessoas *trans*. Desse modo, podemos nos perguntar: “o que se faz com a vida em nome da saúde?” Quais territórios e subjetividades vão sendo marcados numa paisagem de privilégios, e, quais são violados, violentados, vulnerabilizados e precarizados?

Nesse sentido, apostei no diálogo com os desafios das experiências de vida de pessoas *trans*.³ “[...] tudo aquilo que a racionalidade moderna excluiu, desconheceu, definiu como passível de punição, de normalização e medicalização” (ALBUQUERQUE-JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA-FILHO, 2011, p. 9).

Entendo que o diálogo resultante da minha investigação de doutorado intitulada “Experiências de pessoas *trans* – ensino de Biologia”⁴ (SANTOS, 2018) é provocativo e potente para pensarmos as alianças entre a vida, as noções de saúde e os territórios⁵ do ensino de Biologia.

³Utilizo “experiências de pessoas *trans*” 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*. Reafirmo uma polifonia das pluralidades de experiências possíveis com/nos corpos, gêneros, sexualidades e desejos.

⁴Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2014-2018) na linha de pesquisa “Educação em Ciências e Matemática”, orientada por Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Dispusemos a cartografar 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. Perseguimos e delinhamos a questão de pesquisa, a saber: Quais perturbações/endurecimentos/desafios ocorrem no ensino de Biologia a partir das experiências de pessoas *trans* no espaço escolar?

⁵Tomou “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 seguiu o caminho da produção, do desmanchamento e da reprodução dos sentidos ali expressos, desdobrados a partir dos agenciamentos que se constituíram” (SANTOS, 2018, p. 17). O território, a partir de Deleuze e Guattari (2011), é constituído por um conjunto de linhas...

Como essas vidas, segundo verdades biomédicas e higienistas do campo da saúde, e, que estão estacadas no ensino de Biologia, são conformadas? O que tem sido feito com essas vidas em nome de uma racionalidade biomédica? A lógica biomédica engendra os corpos *trans* enquanto uma possibilidade outra de corpos ou instala-os no campo patológico?

Ao olharmos para os Livros Didáticos (LD's) de Biologia, podemos observar um silenciamento e uma invisibilidade das experiências de pessoas *trans*, tensionamento expresso por Naomi⁶, bióloga e mulher *trans*. Ela diz:

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. Ano a minha profissão, mas em relação a isso (a experiência de pessoas trans) deixa a desejar. (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

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 "voce está confundindo uma possibilidade de corpo". O seu corpo da Biologia não existe. [...] é o corpo errado, porque o corpo certo é aquele que está no livro. [...] Mas quando a Biologia coloca o corpo errado, ela coloca o corpo doente. Ela coloca o corpo patologizado. [...] Não é uma possibilidade de corpo. [...] (Naomi, diálogo-entrevista, agosto 2017).

Nos processos de didatização pautados numa lógica biomédica 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 (SANTOS, 2018), sobretudo num contexto biomédico.

Com essa crítica, a ideia de confabulação de uma possibilidade de corpo faz funcionar um estado de tensão do pensamento biomédico 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 os significados biomédicos 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

direções que podem normalizar e fixar modos de existência ou investir em outras linhas que criam outros territórios, singularizando as experiências.

⁶ Colaboradora com/no diálogo-entrevista da referida pesquisa de doutorado.

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).

As marcas oficiais no campo dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENEBIO's) têm mostrado uma produção pouco engajada com as discussões das experiências de pessoas *trans* alinhadas 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 nos espaços educativos escolares (SANTOS, 2018). Nesse sentido, Naomi insiste:

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. Você dá 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).

Qual o motivo de tantas invisibilidades e silenciamentos pelos territórios do ensino de Biologia? Seriam experiências que (des)higienizam os corpos? São experiências (im)pensáveis, inimagináveis, impossíveis e incompatíveis com a noção biomédica do campo da saúde? O que as pessoas *trans* fizeram? São "inimigas/os" nas margens de sentido para o funcionamento "saúdável" do ensino de Biologia? São vidas que importam? (BUTLER, 2010). Quais os impactos das concepções higienista e biomédica de saúde, presentes no ensino de Biologia, no entredamento das vidas de pessoas *trans*? Essas vidas representam um problema de saúde para o ensino de Biologia? Quais vidas são "saúdáveis" para a composição do ensino de Biologia?

Nessa seara, o presente texto tem como objetivo apresentar e problematizar as *carto-grafias*⁷ que foram sendo produzidas nas paisagens dos territórios do ensino de Biologia em meio às experiências de pessoas *trans* e o significante biomédico.

⁷ A cartografia compõe 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. Ela é marcada como um modo de desenhar diagramas, traçando e acompanhando movimentos de poder, jogos de verdade, a composição de dispositivos, linhas de força e enfrentamentos. O ato de cartografar se presta ao enfrentamento dos dispositivos, no desmantelamento das suas linhas, produzindo rupturas e resistências em seus modos de operação (PRADO-FILHO, TETI, 2013).

Experiências de pessoas *trans* em meio às durezas do significante biomédico

As paisagens nos territórios do ensino de Biologia emergiram por meio do diálogo-entrevista⁸ com os/as viajantes, professores/as da área de Ciências Biológicas⁹, que me acompanharam na produção da pesquisa de doutorado. Fui experimentando, viajando e me abrindo às escutas das vozes e ruídos dos territórios do ensino de Biologia.

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 biomédico. Experiências que foram ancoradas necessariamente ao sexo, à codificação (gen)italizante, à interioridade do biológico, tendendo a serem identificadas com a natureza, naturalizadas (SANTOS, 2018).

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-as de uma natureza interior. Mesmo com algumas cauteladas 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*

⁸A entrevista foi o investimento em diálogo (DELEUZE; PARNET, 1998), uma conversa atenta às 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; SADI, CALIMAN, 2014).

⁹Professoras de Biologia da Educação Básica e professores/as de área de genética e fisiologia humana do

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 apoiaram-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.

Uma (re)produção das experiências *trans* em explicações biológicas que reforçaram o modelo de subjetividade aprisionada em um corpo com disfunções ou imposturas biológicas, indicando pouca desconfiância de uma “biologia sabida” ou de uma lógica biomédica. Experiência considerada como uma indisciplina de vida, de corpo, de gênero, de saúde e de sexualidade em que não se pode fazê-los no trânsito.

As experiências de pessoas *trans* foram 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.

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).

[...] 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 conheci todo o trabalho de realmente assumir minha identidade verdadeira como mulher trans (Alice Pagan, diálogo-entrevista, setembro 2017).

Nesse movimento há uma recuperação do discurso de desqualificação do órgão sexual pelas pessoas *trans*, pois traz uma ameaça do feminino ou masculino reinvindicado. 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 da existência. A. RUI...

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. 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 (SANTOS, 2018).

O manejo das noções biomédicas pelos territórios do ensino de Biologia faz essas ganharem corpo, mantendo a divisão e a normalização dos gêneros. Um jogo de forças que amarra o estranho e o incerto da corporeidade *trans* em algo familiar e previsível, evitando a multiplicidade, as fendas, as rachaduras, as dobras, os limiares e os direitos da variação (ORTEGA, 2008).

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. 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 genal, genética e hormonal) e gênero, cujo atrito causou constantes estranhamentos, surpresas, falas exaltadas e silêncios.

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 biomédico e medicalizante.

Parecia que as experiências de pessoas *trans* não conseguiam encontrar canais para sua existencialização. Parecia que menos passagens se abriam nos territórios. 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 dos territórios.

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 ensurdecedor para outras possibilidades. A batalha parecia perdida.

A recorrência foi capturá-las no já sabido e estabelecido na Biologia, em uma gramática biomédica, 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.

O encontro *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* fez emergir os usos colonizadores das explicações, estritamente, biomédicas, biológicas, com continuidades, (com)formações e repetições de uma organização estrutural orgânica. Uma codificação das experiências de pessoas *trans*, portando-as com uma natureza interior. Sentimentos de sufocamento com os usos e as forças dos saberes biomédicos sabidos e consolidados nas explicações do ensino de Biologia. As experiências foram (i)mobilizadas como marginais, indesejada, ininteligível, fracassada, sem originalidade, recorrentemente incompletas e desencalhadas em um corpo errado, doente, patológico e equivocado. Tuteladas como carência de algo. Lidos/as como uma fraude (SANTOS, 2018).

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 compondoo 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 a experimentação de si que se materializa no corpo a partir de conexões a várias configurações, além de biológicas, políticas, sociais e culturais. 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. Um corpo que não aguenta mais (LAPOUJADE, 2002), um corpo sufocado com as explicações biomédicas.

Aos poucos, ao longo da pesquisa, fui conseguindo sair e retornar 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.

A partir das concepções higienista e biomédica de saúde, constituintes do ensino de Biologia, quais fraudes essas experiências cometeram?

Usaram contra a lei que nos funda como sujeitos. Disseram NÃO à lei de gênero. Disseram NÃO ao alinhamento sexo-gênero-desejo-práticas sexuais. Disseram NÃO à VERDADE de que a humanidade é feita de pênis e vagina. Disseram NÃO a essa mentira performativamente citada de que somos o que a BIOLOGIA determina. E, ao fazer isso, disseram SIM à vida! Eles/as são as falhas do sistema, a certeza de que as NORMAS não alcançam igualmente a todas as pessoas. (BENTO, 2017). Eles/as arriscaram/arriscam a própria vida “para nos ensinar que a VERDADE perversa de que somos estruturas biológicas produz exclusão e dor”. (BENTO, 2017, p. 27).

Abrindo espaços no significativo biomédico: (Bio)logias outras

Os esburacamentos nos territórios, embebidos por uma lógica biomédica, foram produzidos nos encontros as professoras: Alice Pagan¹⁰ e Luma Nogueira de Andrade 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. 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 Universidade Federal de Sergipe (UFS), e, uma conferência de encerramento no evento com a professora Luma Nogueira de Andrade¹¹ da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) – “*Biologia na escola: corpos, gêneros e sexualidades*”.

A partir dos encontros com Alice Pagan e Luma, a viagem de pesquisa foi ficando menos sufocante e já era possível sentimento de menos incômodo, pois a batalha não estava perdida. As vivências 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 os estratos territoriais que as aprisionam em categorias assentadas ou especulares aos genes, aos hormônios, aos caracteres sexuais secundários e as genitálias. Foi possível encontrar brechas e fazer fissuras no significante biomédico.

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. Enriqueria o debate se não tomarmos como fato que estes elementos biológicos estão diretamente associados a um gênero (PAGAN, 2017, p. 7).

Na aproximação, afetamentos por biologies outras que dão passagens para anatomias, fisiologias e genéticas banhadas de vida, intensidades, multiplicidades, potências, (de)composições. Em vez de formas e funções determinadas estritamente pela biologia, passam afetações, forças, vitalidades, compondo singularizações e variações no significante biomédico.

Luma Andrade, na conferência de encerramento do VII EREBIO/NE (setembro/2017), apresenta problematizações sobre o modelo de racionalidade que supostamente tem sido tomado como natural, dado, verdadeiro e que sempre esteve af nos territórios do ensino de Biologia. E, aqui, podemos marcar a concepção biomédica de saúde que circula tranquilamente pelos territórios do ensino de Biologia.

¹⁰ A professora Alice Pagan participou de outros momentos da pesquisa, sendo colaboradora com/no diálogo-entrevista.

¹¹ Ela se autoidentifica como travesti.

O modelo que, segundo ela, coordena o jogo 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 genética e funcional 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 segregado. 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).

Tudo parecia ruína, mas era só criação, (re)invenção de possíveis como experiências de afirmação da vida e da saúde, não como critérios estabelecidos, mas como critérios inventivos da existência.

Nesses encontros, com Alice e Luma, a experiência *trans* não foi inventada em termos essencialistas hormonais, neuroanômicos e genéticos, ou estritamente, biomédicos. Essas determinações foram borradas e entraram em variação. Acionou nexos múltiplos e variados na composição dos corpos e fazendo com que eles existam, não como uma essência biomédica, dentro de um contexto para além de determinismos biológicos e propriedades orgânicas (SANTOS, 2018).

Minha singularidade, por exemplo, me permite refletir o quanto inadequado é tratarmos cromossomos XX como de mulher e XY, de homens. Termino-

logia 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 transformam 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 à 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).

Corpos ditos “estranhos” e que produziram diferenças, perturbaram a plateia, titubearam os significados/significantes, multiplicaram os sentidos, gaguejaram a linguagem, estranharam as categorizações, a educação, desorganizaram os currículos dos espaços educativos, e, sobretudo, dos textos curriculares da Ciência e da Biologia escolar e fizeram vibrar as potencialidades da vida e da saúde. Uma quebra. Um furo. Negociações. Disputas. Naquele momento, elas fizeram a máquina enferrujada das concepções biomédicas e higiênicas do campo da saúde endereçadas ao gênero, corpo e sexualidade, entrar em pane ao se colocaram no espaço público produzindo novos léxicos, possibilidades outras, muitas vezes inaudíveis ao discurso normalizador.

Isso nos oferece a impossibilidade de lidar e fechar o corpo, o gênero, a sexualidade e a saúde no ensino de Biologia em explicações biomédicas marcadas pela ausência de nuances e sem instâncias, ou em uma estabilidade pretensiosamente biológica. Tal operação abre espaço para uma educação em saúde *menor*¹², produzindo um funcionamento que esburaca a educação em saúde maior pautada, exclusivamente, na lógica biomédica que impõe um caminho único aos corpos, gêneros, saúde e sexualidade (como o mais “saúdável”, como “normal”).

Corpos movedições que desenterraram, violentaram e agitam a apatência fúnerária dos corpos, gêneros e sexualidades, arrancando-os de um lugar biomédicalizante e nos indagando: Mas, e, a vida, companheiros/as? Elas apostaram e arriscaram a não jogar suas existências para as amarras das noções biomédicas e medicalizantes do campo da saúde, e, se implicaram/insurgiram nas disputas para arrebitarem os territórios estabelecidos, tensionando e afirmando concepção de saúde como uma política de afirmação da vida.

¹²Conceito que utilizo a partir do deslocamento da conceitualização de uma *educação menor* proposta por Sílvia Gallo (2016). Considero uma *educação em saúde menor* como uma máquina de resistência que arranca o lugar fixador dos corpos, gêneros e sexualidades, modificando-os “n” vezes, fazendo percorrer não-linearidades, zonas de variações e alianças com o campo biológico, social, histórico (CARTO, 2016).

Considerações Finais

As experiências de pessoas *trazis* foram marcadas e posicionadas numa dureza territorial aos significantes biomédicos. No entanto, mesmo diante de tais durezas foram acionados (des)arranjos na centralidade das concepções higienista e biomédica de saúde que vem enredando um “jeito” de como o corpo deve ser ensinado e entendido nos espaços/textos curriculares do ensino de Biologia. Em nome dessa centralidade, (Bio)logias outras têm sido anuladas, invisibilizadas, abafadas, silenciadas, reprimidas e não tornadas experimentações, ou seja, nega e retira as vidas de sua potência de acontecer.

Retomo aqui aos questionamentos iniciais como espaços para a potencialização da saúde como uma política de afirmação e de produção de vidas: Quais vidas são “saúdáveis” para a composição do ensino de Biologia? As vidas das pessoas *trans* representam um problema de saúde para o ensino de Biologia? São “inimigas” nas margens de sentido para o funcionamento “saúdável” do ensino de Biologia? O que essas vidas têm a nos ensinar sobre saúde?

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.
- BATISTELLA, Carlos. Abordagens Contemporâneas do Conceito de Saúde. In: Fonseca, A. F. (Org.). *O território e o processo saúde-doença*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p. 51-86, 2007.
- 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.
- _____. O avesso da tristeza: luta e resistência em João Nery. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D.; NIGRO, C. M. C. (Orgs.). *Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação homenagem a João W. Nery*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 15-30.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*, v.4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34. 2012.
- FÉLIX, Jeane. Gênero, sexualidade e educação em saúde nas escolas: algumas reflexões. *Revista Coletiva*, número 18, jan./fev./mar/abr, 2016. Disponível em: < <http://anteriores.coletiva.cf/index.php/artigo/genero-sexualidades-e-educacao-em-saude-nas-escolas-algumas-reflexoes/>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & Educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, D.; GADELHA, S. (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002, p. 81-90.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento. In: _____ (Org.). *Saúde e Sexualidade na escola*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 5-18.
- 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.
- _____. 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 de 2017. *Anais...* Crato/CE, p. 1-13. (no prelo).
- PRADO-FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as Ciências Humanas e Sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.38, jan./jun. 2013, p. 45-59.
- SANTOS, Sandro Prado. *Experiências de pessoas trans - ensino de Biologia*. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- 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: EDUFURN, 2017, p. 251-272.

TEDESCO, Sílvia 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.