

## RELAÇÕES DE GÊNERO, PODER E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA<sup>1</sup>

*GENDER, POWER AND EDUCATION RELATIONS: A POSTSTRUCTURALIST PERSPECTIVE*

*RELACIONES DE GÉNERO, PODER Y EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA POSESTRUCTURALISTA*

CARRIAS, Eleazar Venancio<sup>2</sup> 

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de<sup>3</sup> 

### RESUMO

Entende-se que a educação institucionalizada se insere em um contexto de emergência de novas identidades culturais e sociais. Assim, o artigo busca compreender como determinados estudantes homossexuais e transexuais se inscrevem subjetivamente em suas relações de gênero vivenciadas nas práticas de escolarização. Com base nos pressupostos epistemológicos do pós-estruturalismo, especialmente Foucault, analisam-se as relações de gênero enquanto relações de poder e relacionam-se os processos de escolarização dos sujeitos com a construção/constituição das identidades de gênero. Constata-se que as representações de gênero são um investimento sobre o corpo, no sentido de uma pretensa educação da mente.

**Palavras-chave:** Pós-estruturalismo. Relações de gênero. Poder. Educação.

### ABSTRACT

It is understood that institutionalized education enters an appearance context of new cultural and social identities. Thus, the article seeks to understand how certain homosexual and transsexual students are subjectively registered in their gender relations experienced in schooling practices. Based on the epistemological assumptions of poststructuralism, especially with Foucault, gender relations are analyzed as power relations and with the subjects schooling processes that are related to the construction/constitution of gender identities. It is found that gender representations are a body investment, in the sense of a long-awaited mind education.

**Keywords:** Poststructuralism. Gender relations. Power. Education.

### RESUMEN

Se entiende que la educación institucionalizada ingresa en un contexto de emergencia de nuevas identidades culturales y sociales. Así, el artículo busca comprender como determinados estudiantes homosexuales y transexuales se inscriben subjetivamente en sus relaciones de género vivenciadas en las prácticas de escolarización. Con base en los presupuestos epistemológicos del posestructuralismo, especialmente Foucault, se analizan las relaciones de género como relaciones de poder y se relacionan los procesos de escolarización de los sujetos con la construcción/constitución de las identidades de género. Se constata que las representaciones de género son una inversión sobre el cuerpo, en el sentido de una ansiada educación de la mente.

**Palabras clave:** Posestructuralismo. Relaciones de género. Poder. Educación.

<sup>1</sup> Agradecemos à professora Dr<sup>a</sup>. Sandra Ferraz C. D. Freire, da Faculdade de Educação da UnB, pela generosa colaboração na revisão do texto.

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA – Tucuruí – Pará – Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de Brasília - UnB – Brasília – Distrito Federal – Brasil.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo parte da compreensão de que a educação institucionalizada atualmente se insere em um contexto complexo “onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários” (SILVA, 2001, p. 7). Nesse contexto, tentamos compreender alguns aspectos de como determinados estudantes homossexuais e transexuais se inscrevem subjetivamente em suas relações de gênero vivenciadas no contexto das práticas de escolarização. Com base nos pressupostos epistemológicos do pós-estruturalismo, especialmente Foucault (1988), analisamos as relações de gênero enquanto relações de poder, e relacionamos os processos de escolarização dos sujeitos com a construção/constituição das identidades de gênero, chegando à constatação de que as representações de gênero são, fundamentalmente, um investimento sobre o corpo, no sentido de uma pretensa educação da mente – diante do que, se faz necessário propor novas práticas educativas. A tentativa de aprofundar o debate lançou mão de discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa “Relações de gênero, subjetividade e construção/constituição de identidades: um caso na educação profissional e tecnológica”, desenvolvida durante o curso de mestrado na Universidade de Brasília. Participaram dos estudos cinco sujeitos, sendo quatro estudantes e um ex-estudante que atualmente é servidor do Campus Tucuruí do Instituto Federal do Pará (IFPA). Seus discursos foram “registrados” por meio de entrevista semiaberta e da memória educativa, sendo esta um dispositivo de escrita autobiográfica “pelo qual reconhecemos a ‘emergência mínima do sujeito da enunciação’” (ALMEIDA, 2010). É possível assim pensar que nessa escrita o sujeito do inconsciente comparece com poder de construir uma verdade histórica e produzir uma nova relação a partir de suas vivências, reconstruindo sua identidade como pessoa e profissional com repercussões em sua atuação, ressignificando sua prática, independente do cenário em que esteja e/ou vicissitudes que enfrenta. Neste sentido, os sujeitos pesquisados foram colocados em um espaço de reflexividade e de retorno ao passado, especialmente às experiências escolares, de tal modo que ao “atualizarem” as vivências do passado, se depararam com o presente e as vicissitudes enfrentadas diante do saber que não se sabe. Marcas simbólicas e inconscientes, advindas de inscrições que o constituem são compreendidas como vestígios, signos que continuam produzindo efeitos também em suas ações, reconhecendo a importância do inconsciente no processo de sua formação.

## PÓS-ESTRUTURALISMO

Michael Peters (2000) nos informa que, inspirado em Heidegger e Nietzsche, o pós-estruturalismo é um movimento interdisciplinar que tem suas bases na França, mas que, nos últimos anos, desenvolveu-se especificamente nos Estados Unidos, podendo ser “caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28). Apesar do que sugere seu prefixo, o termo “pós-estruturalismo” não se refere a um corpus que vem após o estruturalismo, em vez disso, aquele nasce no interior deste e faz disso um trunfo para melhor criticá-lo. Há quem prefira o termo “neo-estruturalismo”.

Seja como for, compreendê-lo exige uma consideração dos pressupostos básicos do estruturalismo. Este, por sua vez, tem origem na teoria linguística de Ferdinand de Saussure, que “concebia a linguagem como um sistema de significação, vendo seus elementos de uma forma relacional” (PETERS, 2000, p. 20). O estruturalismo entende que, no interior desse sistema, um elemento depende do outro, ou seja, “a identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das diferenças no interior do sistema” (PETERS, 2000, p. 20; grifo do autor).

Há entre estruturalismo e pós-estruturalismo uma série de afinidades. Primordialmente, ambos rejeitam o sujeito universal, racional, autônomo e autoconsciente, sustentados pelas teorias humanistas. Negam também que o conhecimento científico possa ter aplicação universal e que possa ser considerado a base fundamental para se chegar ao que é verdadeiro, certo e bom.

O humanismo tendia, como um motivo central do pensamento liberal europeu, a colocar o “sujeito” no centro da análise e da teoria, vendo-o como a origem e a fonte do pensamento e da ação, enquanto o estruturalismo, ao menos em uma leitura althusseriana, via os sujeitos como simples portadores de estruturas. Os pós-estruturalistas continuam, de formas variadas, a sustentar essa compreensão estruturalista do sujeito, concebendo-o, em termos relacionais, como um elemento governado por estruturas e sistemas, continuando a questionar também as diversas construções filosóficas do sujeito: o sujeito cartesiano-kantiano, o sujeito hegeliano e fenomenológico; o sujeito do existencialismo, o sujeito coletivo marxista. (PETERS, 2000, p. 31)

Entretanto, ao mesmo tempo em que critica o sujeito universal humanista, o estruturalismo mantém ambições científicas e uma tendência totalizante, ao defender “uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (PETERS, 2000, p. 22). Além disso, para definir seus conceitos, os estruturalistas fazem usos de dicotomias ou de oposições binárias fundamentais, como, por exemplo, a distinção saussuriana entre significante e significado.

Diante disso, argumenta Peters, o pós-estruturalismo surge como uma resposta *filosófica*, em vez de “científica”:

As críticas pós-estruturalistas ao estruturalismo estão, tipicamente, baseadas em duas teses fundamentais: (1) nenhum sistema pode ser autônomo (autossuficiente) da forma que o estruturalismo exige; e (2) as dicotomias definidoras nas quais o sistema estruturalista está baseado expressam distinções que não se sustentam após uma cuidadosa análise. [...] Para os pós-estruturalistas, não existe nenhuma fundação, de qualquer tipo, que possa garantir a validade ou a estabilidade de qualquer sistema de pensamento. (GUTTING, apud PETERS, 2000, p. 39)

Avaliando os processos de produção social, os pós-estruturalistas utilizam: a) o conceito de tecnologia de Heidegger para afirmar que nossas subjetividades e identidades são produzidas e reestruturadas pelas diversas tecnologias da sociedade moderna, como o cinema, a televisão, a informática, a psiquiatria e a educação; b) a concepção foucaultiana que coloca poder e saber como intimamente relacionados, reconhecendo que o poder não é apenas repressivo, mas essencialmente produtivo; e c) a noção de diferença como elemento fundamental na constituição da identidade.

Para Peters (2000), o uso do conceito de diferença é a principal marca que distingue o pós-estruturalismo do estruturalismo.

“Entretanto, o pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes.” (PETERS, 2000, p. 29, grifo do autor)

Eis o complexo e difuso mapa teórico a partir do qual desejamos pensar as relações de gênero e a educação. Como vimos, já faz algum tempo que se repete a denúncia do esvaziamento do sujeito moderno. Depois de experimentar todas as liberdades, todos os prazeres, depois de ter perdido suas utopias, de abandonar as grandes narrativas, o sujeito de hoje estaria a vagar sem saber quem é, para onde vai, ou qual é o seu desejo. Subjugado pela técnica, oprimido pelo sistema econômico e explorado como trabalhador, ele teria negado sua própria subjetividade, em troca de uma sobrevivência sem significado. “A subjetividade humana é, hoje, mais do que nunca, uma construção em ruínas” (SILVA, 2009, p. 9).

Em outra direção, ou melhor, buscando tantas outras direções quantas forem possíveis, as abordagens pós-estruturalistas não buscam, simplesmente, compreender as representações do que significa ser homem ou mulher, masculino ou feminino. Ao contrário, por meio de deslocamentos conceituais, tenta percorrer os rastros que potencializam um devir-outro, capaz de ser vivido, simultaneamente, como experiência estética e como invenção de si.

Este Si expressa não uma subjetividade, mas uma singularidade, uma individuação em rede operadora de “nexos de intensidade”, “conectividade e paixão”, “exorcismo da disjunção”, “pensamento relacional”, “solidão povoada”, “inter-relação de interferências”, “movimento de criação” (CORAZZA, 2018, não paginado).

Mais do que nunca, as questões em torno das relações de gênero se mostraram relevantes para a educação, especialmente quando a escola é acusada de praticar uma certa ideologia de gênero. Ora, sabemos que, há muito tempo, a escola tem estado preocupada com a emancipação do Homem, a autonomia do sujeito, exercendo funções de tutoria, tanto que adquiriu o status de um ente dotado de intencionalidade própria (ou não estamos fartos de ouvir que “a culpa é da educação”, que “a educação não trabalha a realidade aluno”?). Acontece que, desde algumas décadas, também somos advertidos sobre a “dupla identidade da educação moderna: como projeto emancipador e como estratégia de governo” (SILVA, 1995, p. 258).

A escola não apenas falhou no cumprimento das promessas iluministas (VEIGA-NETO, 1995), como também utilizou o discurso do humanismo e da racionalidade para dissimular sua outra face, a do controle social, da representação e da repetição do Mesmo. Concomitantemente, a escola apregoava ideias de democracia, liberdade pessoal, e se empenhava em instituir hierarquias e vigiar a emergência de singularidades subversivas – em suma: vigiar os corpos, conter a Vida e seus fluxos de diferença pura.

Em outra direção, seguindo Foucault, as teorias pós-estruturalistas da educação dão grande importância à maneira como o corpo é concebido e vivido no espaço escolar, uma vez que o entendem não apenas em sua dimensão biológica, mas principalmente em sua política, historicidade e contexto cultural. A crítica pós-estruturalista combate, assim, tanto a metafísica

que separa corpo e mente, quanto a visão do corpo como dado irrefutável e suficiente em si mesmo.

## O GÊNERO E SUAS RELAÇÕES

Neste artigo, admitimos o entendimento de Joan Scott sobre a categoria *gênero*, por considerarmos que sua concepção leva em conta tanto os aspectos sociais do gênero quanto a relação deste com o corpo.

Gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais, entre homens e mulheres, mas, sim, que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo [...]. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é “puro”, não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. (SCOTT, 1994, p. 13)

A partir desta compreensão, as abordagens pós-estruturalistas da construção/constituição das identidades e relações de gênero procuram levar em consideração tanto as relações entre os diversos gêneros como as relações que se dão entre sujeitos de imediato identificados como pertencentes ao mesmo gênero. Pois a diversidade e as singularidades, os embates e conflitos, as identificações e os estranhamentos não se manifestam apenas na relação entre os polos masculino e feminino, mas também – e, às vezes, de maneira surpreendente – no interior de cada polo. Como observamos em entrevistas realizadas por nós com homossexuais e transexuais estudantes da educação profissional, cada sujeito tem sua própria maneira de vivenciar e conceber a sexualidade e a identidade de gênero.

## AS RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS: RELAÇÕES DE PODER

Nossa concepção de gênero como categoria relacional e como um saber sobre o corpo é tributária da abordagem foucaultiana das “relações de poder”, fundamental para a análise das relações entre os gêneros. Com Foucault, o poder deixa de ser uma concentração de forças restrita a personagens e instituições autorizadas ou autoritárias, para tornar-se um fluxo de relações, operando de forma múltipla, constante e instável. Assim, “[...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 89-90).

O poder é forasteiro, polimorfo e sem dono. Essa visão do poder obriga-nos a olhar por novas lentes as relações entre seres que se declaram humanos e sexuados. Podemos dizer das relações de gênero o mesmo que Foucault disse das relações de poder, isto é, que são “correlações de força desequilibradas, heterogêneas, instáveis, tensas” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Isso equivale a criticar fortemente os próprios objetivos que marcaram o início da “segunda onda” do feminismo (a partir dos 1960). Na opinião de Joan Scott (1992, p. 65), a evolução do feminismo passou, até agora, por três planos: “da política para a história e daí para

a análise”. Uma vez que a maior parte desse percurso foi constituído pelo ativismo político (a reivindicação dos direitos iguais) e pelo historicismo (a tentativa de escrever uma história da mulher ou de inseri-la na história do Homem), as teorias de inspiração foucaultiana encontraram no feminismo mais um campo fértil para a crítica da estrutura social.

Não ignoramos a importância histórica daqueles primeiros momentos nem desmerecemos a grande contribuição dos primeiros estudos da mulher, que foi mostrar as relações entre homens e mulheres como sendo construídas por desigualdades sociais – mas foram as contribuições pós-estruturalistas que aprofundaram essa argumentação e redimensionaram o entendimento das relações de gênero.

Se não há um poder central e unificado regendo o todo social (FOUCAULT, 1988; LOURO, 1997), o discurso que se fundamenta na opressão e submissão das mulheres como fato histórico fica evidentemente comprometido. Reconhecer o “dominador” na figura masculina é reafirmá-la como superior e, portanto, legitimar hierarquias e (re)estabelecer diferenças. Tal como em Foucault, que estava menos interessado em saber se houve, ou não, uma repressão sexual imposta às sociedades ocidentais, e muito mais preocupado em demonstrar de que forma se operou a construção social da nossa sexualidade, sob a perspectiva das relações entre os gêneros o que importa não é atacar ou defender uma hegemonia cultural masculina. A analítica pós-crítica intenciona colocar em relevo o papel dos múltiplos discursos e das práticas de escolarização através dos quais as relações de gênero são apresentadas, representadas e (re)significadas pelos sujeitos.

Nesse sentido, o fato de muitas estudiosas feministas, nas últimas décadas, evitarem falar em defesa da “mulher oprimida” deve ser levado em conta. Elas reconhecem que nenhuma relação social é unilateral, nenhuma pessoa é passivamente dominada. “Afim, homens e mulheres através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 1997, p. 40).

A voz de Guacira Louro sobre as constantes negociações, avanços, recuos e revoltas coloca-se lado a lado com a fala de uma de nossas entrevistadas, em particular:

Eu me sinto super normal, me sinto à vontade. Só tenho algumas restrições, por exemplo, de alguns colegas mesmo... Agora, chegarem pra mim, falarem coisas que me magoou, fazendo tipo uma relação com a minha escolha, a minha opção sexual [*sic*], isso não me impediu de ser eu mesma, mas teve alguns momentos que acho que passou dos limites, e foi um pouco desagradável. Em questão dos professores, dos meus educadores, eu sempre tive o apoio de todos. Só que a gente vê mais respeito em relação a gêneros por parte de uns do que de outros. Então, eu tive professores que desde o início, quando souberam da minha identidade dizendo que era Alícia<sup>4</sup>, que é a que eu me apresento à sociedade, passaram a me chamar de Alícia, outros pelo fato de religião, não me viam assim. (PARTICIPANTE “C”)

A fala acima, entretanto, não deve ser interpretada no sentido da vitimização do sujeito. Retomando Foucault, o que determinados sociólogos classificariam de relação entre opressor e oprimido deve ser entendido da seguinte maneira: “correlações de forças múltiplas” vão se desdobrando até formar “uma linha de força geral que atravessa os

---

<sup>4</sup> Em todo o texto, adotamos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados.

afrontamentos locais e os liga entre si. [...] As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos” (FOUCAULT, 1988, p. 90). Não é difícil compreender a voz de Foucault se atentarmos ao eco que nos vem imediatamente: as relações de poder são intencionais e anônimas (FOUCAULT, 1988, p. 90-1), no sentido em que não estão desvinculadas de objetivos. Entretanto, não há nenhum mentor (sejam grupos ou instituições) dessa racionalidade. Em suma, é impossível identificar o autor das estratégias que “objetivizam” as relações sociais.

Além da instabilidade e da intencionalidade anônima que caracterizam as relações de poder, a abordagem foucaultiana oferece mais dois argumentos que identificamos a propósito da hipótese da dominação inexorável do macho.

O primeiro diz respeito à afirmação “onde há poder há resistência”. Ou seja, as correlações de poder e, por extensão, as relações de gênero “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam nas relações de poder [e de gênero] o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Nunca me calei, podiam falar o que quisessem, eu não me calava. Às vezes eu tava morrendo de medo, imagina, aquele bando de marmanjos contra mim, mas eu fingia que não, que eu não tinha medo, e enfrentava, porque com as palavras eu sou boa! Se a briga fosse verbal, quase sempre eles perdiam. Ai, me apelidaram de “bicha abusada”. (PARTICIPANTE “D”)

Mas a resistência não é um simples endurecimento ou uma oposição obstinada, ela não é o “outro” do poder, não se processa fora dele. Pelo contrário, é – ela própria – uma estratégia flexível de poder. Então, podemos afirmar que, como quaisquer relações de poder, as relações de gênero são constituídas por resistências. Na empresa, na igreja, no ônibus, na praia, na prisão, na escola, na aldeia, no hospital, no cinema, em casa – onde quer que encontremos o “outro”, somos afetados pelo seu olhar, somos resistidos(as). O corpo social está pulverizado de resistências.

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. (FOUCAULT, 1988, p. 92).

O segundo argumento é tão afim ao primeiro que pode ser confundido, para nosso benefício, como sendo seu corolário. Pois se as relações de gênero são constituídas por resistências, é porque toda relação de poder é *produtora* (FOUCAULT, 1988, p. 90). As práticas sociais entre mulheres e homens não são confrontos entre representações fechadas. Constituem, na verdade, uma “transferência”: práticas de significação que se interpenetram e se modificam mutuamente, numa troca de elementos semióticos. Como escreve Tomaz Tadeu da Silva, falando de relações sociais:

Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação constituímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade

cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos de outros grupos (SILVA, 2001, p. 21).

Diante da pergunta: “Quais as primeiras lembranças que vem à sua memória quando você pensa sobre vivências com outros homens e outras mulheres na escola?”, uma participante, transexual, respondeu:

Eu acho que a falta de respeito de ambos para comigo, da minha identidade, de não me aceitar do jeito que eu era, de tentar colocar na cabeça deles, tentar colocar pra mim, que eu era homem e tinha que assumir minha identidade masculina, que a identidade feminina pra mim não passava de utopia... Isso sim, acho que é a primeira coisa que vem na minha cabeça... Não dá de esquecer. (PARTICIPANTE “C”)

Do ponto de vista da teoria pós-estruturalista, a relação com o outro gênero é o resultado temporário de uma produção social, resultado este que também está produzindo novas relações, novas identidades sociais. Além disso, a relação entre os gêneros é uma organização processual que também está constituindo a si mesma, permanentemente.

A educação escolar, se quiser ser justa e humanizadora, não poderá ignorar a dimensão subjetiva que a constitui. Resgatar o desejo das(os) estudantes e professoras(es) e dar lugar à expressão de suas subjetividades significa caminhar na contramão de um sistema que hoje, mais do que nunca, trata o ser humano como coisa, como produto de mercado.

## AS RELAÇÕES NO INTERIOR DO PRÓPRIO GÊNERO

A análise das relações de gênero passa também pelo reconhecimento da variabilidade interna de cada polo da dicotomia masculino/feminino. Como escreve Luiz Alberto de Freitas (s.d., p. 173) no seu estudo sobre As identificações na obra de Freud: “Não há um homem ou uma mulher, mas sempre os dois, apenas um mais que o outro”.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido [...]. (LOURO, 1997, p. 31-32)

Louro faz um apelo para “que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidade que se constituem socialmente” (LOURO, 1997, p. 34). Quer dizer, não basta olhar para as relações entre os diferentes gêneros. É preciso ainda analisar cada gênero na sua organização interior, observando de que forma são constituídas as relações entre sujeitos que aparentemente compartilham de uma mesma identidade de gênero. Pois, supomos, nem no interior do polo com o qual me identifico estou livre do confronto com o “outro”. Senão, vejamos o que diz, por exemplo, um participante de gênero e sexo masculinos que se reconhece como bissexual, mas não sem confrontos “internos” à própria identidade:

Lá estava eu, com meus seis anos. Primeira série. [...] Tinha medo também de uns meninos bem maiores que eu e mal encarados. Sentia-me frágil diante deles, temia que eles abusassem de mim. Sempre temi isso. Até hoje. [...] Até hoje eu não sei o que sou, tenho atração por meninas e por meninos. (PARTICIPANTE "A")

A masculinidade e a feminilidade estão sempre traçando linhas pelo tecido social e frequentemente se atravessam e se cruzam. Mas cada uma delas é, em si, um universo de tracejamentos, de nós indecifráveis, de negociações, de vozes negadas ou abafadas, enfim, de relações e microrrelações.

Assim como nem a voz feminina nem a voz masculina, utilizando o discurso mais elaborado, pode falar uma em nome da outra, da mesma forma uma acepção particular sobre o próprio gênero não pode representar o pensamento de todos os sujeitos incluídos nesse gênero que se queria uno. Se, como homem, por exemplo, declaro pertencer ao gênero masculino, tenho de fazê-lo reconhecendo que este gênero está em aberto: diferentes homens o constituem, com diversas maneiras de experienciar sua masculinidade; homens que estão em constante movimento.

Evidentemente, até certo ponto do movimento feminista, foi útil falar em torno de uma ideia de identidade coletiva da mulher. Com o objetivo de reunir forças para a militância, foi alardeado o que seriam os elementos comuns da identidade feminina.

A desconstrução da realidade histórica das mulheres ecoou e contribuiu para o discurso da identidade coletiva que tornou possível o movimento das mulheres nos anos 70. Esse discurso produziu uma experiência feminina compartilhada que, embora levasse em conta as diferenças sociais, enfatizava o denominador comum da sexualidade e as necessidades e interesses a ela vinculados. (SCOTT, 1992, p.83)

Não podemos, de modo algum, negar ou ignorar que o processo de produção das identidades envolva marcadores sociais semelhantes. Não podemos afirmar que, num grupo de pessoas do mesmo gênero, não existam elementos comuns de identidade, ou melhor, de identificação social. O que jamais se pode perder de vista é que essas "semelhanças" são subjetivadas diferentemente em (e por) cada sujeito.

No discurso da identidade coletiva, entretanto, permanece o essencialismo do sujeito universal, excluem-se "mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como 'verdadeiras/verdadeiros mulheres e homens'" (LOURO, 1997, p. 34). A tentativa de abarcar todas as diferenças pode silenciar vozes dissonantes ou, pelo menos, eleger vozes como autorizadas a falar em nome do outro "semelhante". Detalhe incômodo: "Quem fala *pe*lo outro controla as formas de falar *do* outro" (SILVA, 2001, p. 34, grifos do autor).

Considerar, nos gêneros, *as diferenças dentro da diferença* foi uma prática introduzida sob o impulso da política de identidade dos anos 1980, quando diferentes grupos femininos (negras, judias, lésbicas, operárias, mães solteiras etc.) passaram a desafiar "a hegemonia heterossexual da classe média branca do termo "mulheres", argumentando que as diferenças fundamentais da experiência tornaram impossível reivindicar uma identidade isolada" (SCOTT, 1992, p. 87). Começava, então, o processo de desconstrução da identidade una entre as

feministas. Mas, com isso, a ideia de identidade coletiva não se desfez, e ela, a identidade, apenas se revelou fragmentada internamente. Diferentes cacos tentando compor um vaso riscado de clivagens.

Nos confrontos internos ao gênero masculino, por exemplo, tem sido praxe subestimar caracteres de conotação supostamente feminina (sensibilidade, vulnerabilidade, passividade, vaidade etc.). Um preconceito que nos faz pensar em sujeitos que só clandestinamente e/ou marginalmente chegam a participar da luta pelos significados, como os homossexuais – olhados como homens que perderam a identidade masculina, homens-sem-gênero, ou pior, com “gênero trocado”. Vejamos este caso:

[...] algumas pessoas, alguns alunos, tentavam tipo que impor, que eu pelo fato de eu ter nascido do sexo masculino, que eu teria que ser homem, que eu teria que me vestir de homem, que não aceitavam que eu me vestisse de mulher, chegavam até falar assim: “Tu é homem, eu não vou te chamar de Alicia, porque tu é homem [...]”. (PARTICIPANTE “C”)

Em casos assim, os discursos produzidos por e para indivíduos de um suposto “eu” coletivo, associados a experiências próprias inscritas no inconsciente, podem fazer com que alguns elementos desse grupo passem a se ver e/ou serem vistos como o “outro” dentro do “eu”. Um “eu” mais próximo que o “outro” de sexo oposto, portanto mais ameaçador.

## EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO/CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO

Pela perspectiva pós-estruturalista, “o processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 1997, p. 63), sendo, pois, necessário prestarmos atenção aos “detalhes” da vida cotidiana, admitindo que os mesmos podem estar conectados com as grandes tecnologias de produção cultural, como a religião, a mídia eletrônica e a lei. Esse entendimento geral aplica-se igualmente à abordagem do papel da escolarização na produção da nossa identidade de gênero.

Quando perguntamos aos nossos entrevistados se, em sua opinião, a educação escolar, o processo de educação como um todo, incluindo a educação profissional, interferiu na constituição ou construção de sua identidade de gênero, a maioria das respostas apontou a existência de uma força que se opera principalmente pela linguagem, e visa a interferir (isto é, ser coparticipante) no processo de constituição da identidade do outro:

[...] algumas vezes, por exemplo, conversando com outras pessoas, e elas tentaram colocar em xeque que... que eu não seria contratado por certa empresa, que eu não poderia desenvolver certos trabalhos, pelo fato de eu ser travesti, de eu andar travestido de mulher. Pessoas assim que chegaram a falar pra mim que era errado, que eu podia ser homossexual, mas que eu podia me vestir de homem, porque existiam outras pessoas que faziam isso. (PARTICIPANTE “C”)

Ora, as análises pós-estruturalistas que tentam compreender como a escola concebe e representa os gêneros, argumentam que são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em

especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural” (LOURO, 1997, p. 63, grifo da autora).

De nossa parte, ressaltamos que análise da construção/constituição da identidade de gênero através da – passando pela e não somente na – escolarização envolve, necessariamente, uma consideração dos investimentos que se fazem sobre o corpo em tempo e espaço escolares. O corpo é a pedra fundamental de toda construção subjetiva.

Para Freud<sup>5</sup>, por exemplo, “o Eu é, sobretudo, corporal, não é apenas uma entidade superficial, mas ele mesmo a projeção de uma superfície” (FREUD, [1923] 2011, p. 32). “Ou seja, o Eu deriva, em última instância, das sensações corporais, principalmente daquelas oriundas da superfície do corpo”.<sup>6</sup>

Nos discursos analisados, o corpo se impõe, a todo o momento. Veja, por exemplo, como ele aparece numa conversa que, inicialmente, não tinha o corpo em mente:

PESQUISADOR: Durante as aulas na escola técnica, ou mesmo antes disso, em outros momentos da tua vida, houve algum momento em que você gostaria de ter proposto algo, alguma ação, alguma metodologia que contemplasse ou dessa oportunidade pra expressão de sua subjetividade ou da sua identidade de gênero?

PARTICIPANTE “B”: Teve, teve sim. Na escola técnica, [...] principalmente por ter uma resistência muito grande à minha orientação sexual, nós queríamos fazer trabalho na área do teatro... E tinha trabalhos que dava pra nós apresentarmos através de expressão corporal. Só que a turma, por ser mais homens, muitos não aceitavam, achando que aquilo era coisa de... de gay. Nós tínhamos um grupo de expressão corporal aqui, quem cuidava era o professor de Arte, professor Vidal. [...] Como eram trabalhos a ser apresentados na área de arte, de língua portuguesa, a gente queria enfatizar alguma coisa. Assim, eram muitos homens na sala, era uma briga muito grande, porque eles não aceitavam. Eles diziam que aquilo ali não era pra homem.

A existência de discursos como esse – “isso não é coisa pra homem” – reforça o argumento de Jeffrey Weeks, para quem as intervenções das diversas instâncias sociais, incluindo a escola, têm procurado “nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais” (WEEKS, 1999, p. 42). Na opinião de Louro (1999), a escola pratica uma pedagogia da sexualidade que leva ao disciplinamento dos corpos.

De muitas formas, a escola sugere a maneira como devemos experimentar nossos corpos e quais sentimentos lhes são adequados. Tudo parece pronto. Há um corpo feminino que deve existir para um corpo masculino e há uma orientação ideal para mulheres e homens: a hegemônica heterossexualidade. Quando lá se fala de relação de gênero, a discussão não vai além dos “papéis sociais”. A questão da identidade de gênero se reduz ao problema dos comportamentos individuais, ignorando-se sua dimensão psíquica, cultural e simbólica. Na escola, como em outros espaços, espera-se que se possa colocar o corpo (masculino ou feminino) “no seu devido lugar”, isto é, supondo que certas posições são naturais a um determinado sexo.

<sup>5</sup> A referência a Freud, neste trabalho que tem como foco o pós-estruturalismo, não deverá causar estranheza, uma vez que vários autores já abordaram a noção de estrutura na Psicanálise, principalmente depois de Lacan: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 2008).

<sup>6</sup> Essa última citação foi acrescentada, no texto original, como nota de rodapé autorizada por Freud.

As práticas escolares, como todas as outras [...] também imprimem no corpo de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos, comportamentos, que, num determinado momento e espaço social, são considerados como adequados à formação de meninos e meninas. (LOURO, 1995, p. 89)

Assim, concluímos que o corpo é o ponto de partida do processo produtivo do qual estamos falando. Por um lado, “os corpos não têm nenhum sentido intrínseco” (WEEKS, 1999, p.38). Por outro “constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade” (LOURO, 1999, p.14). Em outras palavras, o corpo funciona, em primeiro lugar, como a referência que justificará a forma hegemônica de construir/constituir as identidades de gênero. Em segundo, ele será o primeiro alvo desse processo. Mas será também um veículo que falará de um dever como se este fosse uma presença; um meio de alcançar o alvo final, que é a educação da mente, processo perante o qual os sujeitos visados reagem constantemente, cada um a seu modo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a complexidade das relações de gênero, bem como a importância das implicações do processo de escolarização na constituição das identidades de gênero, podemos ensaiar novas atitudes e procedimentos que apontassem para uma real superação de nossos preconceitos. Podemos desenvolver, no espaço intraescolar, práticas educativas que levassem em consideração, de forma crítica: 1) a maneira como experimentamos e significamos nossos corpos, e 2) as diversas “políticas de identidades” executadas pelas pedagogias culturais<sup>7</sup> circulantes na sociedade e que certamente atravessam a escola.

Podemos admitir, com Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2001), que o currículo escolar é mais do que forma e veículo de conhecimento: o currículo é prática de significação, é representação, é texto de poder, é documento de identidade e, como tal, está diretamente envolvido na produção da identidade e da diferença, podendo flexionar ou endurecer a maneira como olhamos a nós mesmos e os outros.

Podemos questionar em sala, com alunas e alunos, o regime de representação do gênero e da sexualidade, no qual “a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades” (SILVA, 2001b, p. 49). Não apenas falar pelos(as) excluídos(as), mas deixar que eles e elas falem por si.

E não apenas atentar para as vozes, mas também ouvir os silêncios, pois estes podem ser uma forma de comunicar algo que não pode ser dito (FOUCAULT, 1988); uma forma de manter a hegemonia das “identidades que por funcionarem como norma, não aparecem como tais” (SILVA, 2001b, p. 49). Abrir o jogo: a norma funciona melhor se não for nomeada. Quantas vezes professores(as) têm preferido o silêncio, na intenção de evitar “situações constrangedoras”?

Especificamente, no *locus* de educação profissional (Campus Tucuruí – IFPA) dos nossos entrevistados, observamos que a questão da identidade do gênero e da orientação sexual é

---

<sup>7</sup> Henry Giroux e Shirley Steinberg utilizam a expressão “pedagogias culturais” para referirem-se à ideia de que os sujeitos são educados e regulados não apenas pela escola, mas também através de muitos outros espaços e artefatos culturais (programas de TV, filmes, filmes, brinquedos, catálogos, esportes, shopping centers etc.) (COSTA, 2002: 144).

geralmente ignorada nos discursos docentes em sala de aula. O fato curioso é que esse silenciamento ainda chega a ser visto como uma atitude justificada, como a melhor opção frente à discriminação e a intolerância. Inclusive na opinião de um desses sujeitos “diferentes” – tal é força cultural e psíquica dos discursos hegemônicos: “Ela é ignorada pra tentar deixar a pessoa mais confortável, pra evitar constrangimentos, sabe? Acho que os professores fazem isso pensando em evitar mais discriminação.” (PARTICIPANTE “B”).

Ora, sabemos que, no Brasil, a educação profissional pertence a uma tradição muito mais austera do que outras modalidades. Na maioria das vezes, mesmo na esfera pública, ela está articulada com um regime inteligentemente perverso, causador de subordinações econômicas, sociais e identitárias. Em tal regime,

É o outro, como homossexual, que aparece como identidade inteira e exclusivamente definida pela sexualidade. A identidade feminina é marcada por falta em relação à do homem. A identidade subordinada é sempre (...) a identidade marcada. (...) Eis aí a ironia fundamental: no regime dominante de reprodução é a identidade subordinada a que carrega a carga, o peso, da representação (SILVA, 2001, p. 49).

Esse entendimento, vale ressaltar, nada tem de pessimista. Pelo contrário: em relação à necessidade de construir relações solidárias e transformadoras, é bastante afim. Como escreve Marisa Vorraber Costa,

[...] contribuir para que se possa compreender as divisões do mundo como produções que operam no corpo discursivo e simbólico forjando a identidade e a diferença é uma das muitas formas [...] de participar das lutas políticas por uma sociedade menos discriminadora e excludente (COSTA, 2002, p. 147, 146).

Nossa atenção aos diversos discursos (escritos e falados) demonstrou que, tanto nas relações entre os diferentes gêneros como nas relações com o próprio gênero, é grande a força de aparatos, regimes e interdições sobre os indivíduos para que aceitem as representações de gênero legitimadas ou permaneçam agindo de acordo com os padrões da “civilização” moderna. Frente a isso, a luta pela igualdade de gênero deve ser tanto uma luta pela igualdade entre os gêneros como uma luta por igualdade de ser diferente no interior de cada gênero.

As possibilidades são infinitas. Todos e todas estamos perambulando, inconscientemente: ora como um corpo metamórfico – só assim é possível sentir-se normal, igual: incluindo-se em diferentes situações; ora assumindo uma identidade fragmentada, esquizofrênica – só assim é possível continuar subversivo: em pedaços.

## REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **Das memórias educativas**: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8, 2010, São Paulo. Proceedings online. FE/USP, Disponível em:

- [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=en&nrm=abn) . Acesso em: 30 out. 2019.
2. CORAZZA, Sandra Mara. **Rede de Pesquisa Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação**. Porto Alegre, 04 a 12/12/2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escriturasrede/> . Acesso em: 04 ago 2019.
  3. COSTA, Marisa Vorraber. **Poder, discurso e política cultural**: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elisabeth (orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
  4. FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
  5. FREITAS, Luiz Alberto Pinheiro de. As Identificações na Obra de Freud [fotocópia]. S/l: **Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle**, s/d.
  6. FREUD, Sigmund. [1923] **O Eu e o Id**. In: Obras Completas, v. 16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
  7. LACAN, Jacques. **O seminário**, livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
  8. LOURO, Guacira Lopes. **Produzindo Sujeitos Masculinos e Cristãos**. in VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). Crítica Pós-estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.
  9. LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
  10. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
  11. PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
  12. SCOTT, Joan. **Prefácio a Gender and the politics of History**. Cadernos Pagu, Campinas, n.3, p. 11-27, 1994.
  13. SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In BURKE, Peter. (org.). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

14. SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
15. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: autêntica, 1999.
16. SILVA, Tomaz Tadeu. **O Projeto Educacional Moderno**: Identidade Terminal? In VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.
17. SILVA, Tomaz Tadeu. **Nós, ciborgues**: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
18. WEEKS, Jeffrey. **O Corpo e a Sexualidade**. In LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

### **Eleazar Venancio Carrias**

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como pedagogo do Campus Tucuruí do Instituto Federal do Pará (IFPA).

### **Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida**

Mestra em Educação e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado na USP. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

### **Como citar este documento:**

CARRIAS, Eleazar Venancio; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **RELAÇÕES DE GÊNERO, PODER E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 68-83, jan. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v29i1.14436>