

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELEAZAR VENANCIO CARRIAS

**RELAÇÕES DE GÊNERO, SUBJETIVIDADE E  
CONSTRUÇÃO/CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES: UM CASO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Brasília – DF, 2011.

ELEAZAR VENANCIO CARRIAS

**RELAÇÕES DE GÊNERO, SUBJETIVIDADE E  
CONSTRUÇÃO/CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES: UM CASO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques  
Zanforlin Pires de Almeida.

Brasília – DF, 2011.

C759r Carrias, Eleazar Venancio

Relações de gênero, subjetividade e construção/constituição de identidades: um caso na educação profissional e tecnológica / Eleazar Venancio Carrias. – Brasília: s.n., 2011.

90 f.; 30 cm.

Orientação: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

1. Psicologia – Educação. 2. Educação – relações sociais. 3. Educação profissional. I. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. II. Título.

ELEAZAR VENANCIO CARRIAS

**RELAÇÕES DE GÊNERO, SUBJETIVIDADE E  
CONSTRUÇÃO/CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES: UM CASO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 18 de agosto de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Z. P. de Almeida – FE/UnB  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia Freitas Fonseca Borges  
(Membro – FE/UnB)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Magnólia Bezerra Mendes  
(MembroUnB/IP)

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha  
(Membro FE/UnB)

## DEDICATÓRIA

Para minhas filhas, Eidra e Pietra.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, seu apoio foi fundamental, especialmente nos momentos cruciais, em que o desânimo se arremessou sobre mim.

Obrigado aos colegas de curso que, igualmente, deram-me força nos momentos difíceis.

Obrigado aos diretores e colegas de trabalho do Instituto Federal do Pará / Campus Tucuruí.

Obrigado aos amigos Silvaney e Max Delys, secretários inesperados.

Obrigado, Maria Venância (minha mãe), Pedro (meu pai, *in memorian*),

Laura (avó) e Raimundo Pedro (avô, *in memorian*).

Obrigado aos irmãos e irmãs: Delso, Aurismar, Jairo, Joábia, Gilmara e Naamã pelas orações.

Gratidão a você, Janete.

Obrigado ao Pai Eterno, que ouviu aquelas orações.

Obrigado aos membros da banca examinadora.

“Eu sou muitas pessoas destroçadas.”

*Manuel de Barros*

## RESUMO

O presente texto parte da consideração de que a educação institucionalizada se insere na complexidade do contexto do suposto esvaziamento do sujeito. Assim, investigam-se como determinados estudantes homossexuais e transexuais da educação profissional e tecnológica se inscrevem subjetivamente em suas relações de gênero vivenciadas no contexto das práticas de escolarização. Ainda, tomando-se como pressupostos epistemológicos o pós-estruturalismo e a Psicanálise, relaciona-se os processos de escolarização com a construção/constituição da identidade de gênero e conclui-se que as representações de gênero são, fundamentalmente, um investimento sobre o corpo no sentido de uma pretensa educação da mente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade de gênero. Subjetividade. Educação e Psicanálise.

## **ABSTRACT**

The text start of the consideration that institutionalized education is part of the complexity of the context of the supposed emptiness of the subject. Investigates how certain homosexuals and transgender students of vocational and technological education enroll in their subjectively experienced gender relations in the context of practices schooling. Starting from epistemological assumptions as post-structuralism and psychoanalysis, the processes of schooling relates to the construction/incorporation of gender identity. It concludes that gender representations are essentially an investment on the body in the direction of an alleged training of mind.

**KEY WORDS:** Gender identity. Subjectivity. Psychoanalysis and Education.

## **SUMÁRIO**

1.	INTRODUÇÃO	10
1.1	Contextualização geral do tema	10
1.2	Educação, identidade de gênero e psicanálise no Brasil	12
1.3	Memória educativa do autor	15
1.4	Breve Histórico do Ifpa e do Campus Tucuruí	18
1.5	Justificativa	21
1.6	Problema de pesquisa	24
1.7	Objetivos	25
2.	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	26
2.1	PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS	26
	Pós-estruturalismo	26
	Escolarização	28
	Psicanálise	30
2.3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	33
	Definição da abordagem de pesquisa	33
2.4	METODOLOGIA	33
	A análise de conteúdo	34
	Sujeitos participantes da pesquisa	34
	Dispositivos de pesquisa	35
	Procedimentos	37
2.5	A PROPÓSITO DE UM REFERENCIAL TEÓRICO	38
	Gênero: um conceito em movimento	38
	O inconsciente e a identidade de gênero	42
3	RELAÇÕES DE GÊNERO, SUBJETIVIDADE E CONSTRUÇÃO/CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES	48
3.1	O gênero e suas relações	48
3.2	Escolarização e construção/constituição da identidade de gênero	57
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	BIBLIOGRAFIA	64
	APÊNDICE	69
	ANEXO	71

## INTRODUÇÃO

[...] todos os indivíduos, graças à disposição bissexual [...] reúnem em si caracteres masculinos e femininos, de modo que a masculinidade e a feminilidade puras permanecem construções teóricas de conteúdo incerto (FREUD, 1925, p. 298).

### 1.1 Contextualização geral do tema

Já se disse que, durante toda a Idade Moderna, o ser humano ocidental mostrou-se especialmente envolvido e interessado nos discursos da sexualidade, seja colocando-se como confidente, seja como confessor (FOUCAULT, 1988). Investir sobre o próprio gênero e o dos outros, analisar os gêneros, parece ser uma forma de entender a própria identidade, e, portanto, uma forma de conhecer e de reconhecer-se como pessoa, como sujeito.

Com o surgimento da psicanálise de Freud, na virada do século XIX para o século XX, o estudo da subjetividade constituiu-se um importante centro de atenção popular. Houve quem esperasse que os estudos da alma pudessem explicar o fenômeno da sexualidade humana. Procurou-se também (e alguns ainda o fazem) encontrar na biologia as causas dos comportamentos ditos anormais, e, no âmbito da psicologia, chegou-se mesmo a sugerir “terapias” e “psicocirurgias” absurdamente agressivas à dignidade do corpo (cf. CHAZAUD, 1986), como meio de conformar o sujeito “desviante” ao padrão moral socialmente aceito e legitimado.

Essa realidade faz-nos considerar como a ignorância e a reprodução de preconceitos no âmbito da sexualidade e do gênero estão intrinsecamente ligadas às relações de poder que perpassaram a construção das subjetividades e do corpo social como um todo. E que, por isso, não é possível falar de relações de gênero sem situá-las num contexto de irreduzível complexidade.

O debate iniciado pelo movimento feminista, a partir da década de 1960, muito contribuiu para a elucidação e redefinição dos papéis de gênero e do que significa ser mulher e ser homem numa sociedade capitalista dominada pela técnica. Paralelamente a esse movimento, desenvolveu-se uma abordagem psicanalítica da identidade de gênero e das relações de gênero, como tentativa de superar visões polarizadas que, na maioria das vezes, só dividem os sujeitos, estigmatizando-os

como opressores e oprimidos, colocando-os, assim, num embate que pode deixar como saldo identidades “mutiladas”.

No caminho da superação de tais preconceitos, porém, estamos dando ainda os primeiros passos. Esta é uma época ambígua, de espaços conflitantes, como bem sintetiza Tomas Tadeu da Silva:

Vivemos num mundo social, onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, apagando tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. [...] paradoxalmente, vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e dor, sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas. [...] vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado [...] (SILVA, 2001b, p. 7-8).

Nesse contexto, alguns teóricos indicam, e outros até afirmam, que um novo paradigma começa a se definir na filosofia e nas ciências humanas (VEIGA-NETO, 1995; PETERS, 2000). Entre muitos, o mesmo está se tornando conhecido como *pós-estruturalismo*, e parece pretender a produção de novas posturas, capazes de valorizar a diferença, de conviver num mundo multicultural, de questionar a própria identidade e de situá-la no jogo contínuo com o “outro”.

Seguindo Nietzsche, os pós-estruturalistas

descrevem o sujeito em toda sua complexidade histórica e cultural – um sujeito “descentrado” e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais. O sujeito é visto (...), em termos concretos, como corporificado e generificado (...), infinitamente maleável e flexível, estando submetidos às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas. (...) Para o pós-estruturalismo, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes” (PETERS, 2000, p. 33,36; grifos do autor).

O paradigma moderno de ciência, bem como o ideal de autonomia humana que ele suporta, parece estar em franca decadência. Na verdade, 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 homem 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.

Para Elizabeth Roudinesco (2000), a sociedade atual, a sociedade das liberdades totais, caminha para o individualismo, em prejuízo da verdadeira subjetividade.

Quanto mais a sociedade apregoa a emancipação, sublinhando a igualdade de todos perante a lei, mais ela acentua as diferenças. No cerne desse dispositivo, cada um reivindica sua singularidade, recusando-se a se identificar com as imagens da universalidade, julgadas caducas. Assim, a era da individualidade substituiu a da subjetividade: dando a si mesmo a ilusão de uma liberdade irrestrita, de uma independência sem desejo e de uma historicidade sem história, o homem de hoje transformou-se no contrário de um sujeito. (ROUDINESCO, 2000, p. 13-14)

No caso da educação, esse novo cenário favorece o desenvolvimento da postura interdisciplinar, entendida em sentido amplo e profundo, para além da relação entre os saberes explicitados no currículo formal. Trata-se, portanto, de um momento histórico extremamente propício para o casamento, como quer Maria Cristina Kupfer (2007), da psicanálise com a educação. E a metáfora do casamento se justifica, pois, ao tratarmos dessa relação, “[...] estamos justamente tratando de cercar, apontar, legitimar, a presença da libido, do desejo, no ato educativo” (KUPFER, 2007, p. 8).

## **1.2 Educação, identidade de gênero e psicanálise no Brasil**

A bibliografia sobre as possíveis e diversas relações entre psicanálise e educação é vasta e remonta aos primórdios da disciplina freudiana, como afirma Jorge Luís Ferreira Abrão:

O interesse concernente à relação entre educação e psicanálise é bastante antigo, sendo esta temática discutida desde a obra de Freud, em diversas passagens esparsas ao longo de seus trabalhos. Particularmente a partir da década de 1910, este assunto encontrou lugar de destaque na obra de alguns seguidores do pai da psicanálise (ABRÃO, 2006, p. 233).

Entre estes seguidores, o referido autor destaca Ferenczi (*Psicanálise e Pedagogia*, 1908), Oskar Pfister (*A Psicanálise e a Educação*, 1921) e Melanie Klein (*O Desenvolvimento de uma criança*, 1921), “para citarmos apenas os mais relevantes” (idem, p. 233).

Fundamentando-se na análise bibliográfica relativa à produção psicanalítica dedicada à educação produzida no Brasil nas primeiras décadas do século XX, Abrão discute as contribuições da psicanálise na transformação das práticas educacionais, constatando que

a psicanálise esteve presente na educação de duas formas: inicialmente, pela divulgação de informações teóricas relativas aos conceitos psicanalíticos e às características do desenvolvimento emocional da criança, por intermédio de livros e cursos destinados a educadores, e, posteriormente, através da criação de uma prática de assistência ao escolar com problemas de aprendizagem ou comportamento, desenvolvida em clínicas de orientação infantil, que consistia na avaliação da criança e na orientação de pais e professores. Conclui-se que a psicanálise, enquanto fundamento teórico e prático, forneceu elementos que contribuíram para a sustentação dos pressupostos filosóficos da “Escola Nova”, que surgiu, a partir da década de 1920, como alternativa ao ensino tradicional (ibidem).

Ao longo do século, e especialmente após a Segunda Grande Guerra, as investigações se multiplicaram, de um extremo a outro, ora abordando o tema pelo viés teórico, como que buscando um “diálogo” da educação com a psicanálise, ora pela tentativa de aplicação da psicanálise no terreno escolar, visando a uma utópica e malsucedida pedagogia psicanalítica.

As relações entre psicanálise e educação têm sido, portanto, conflituosas e, algumas vezes, antagônicas. Veja, por exemplo, as posições expressas nos livros de Catherine Millot (*Freud Antipedagogo*, 1987) e Maria Cristina Machado Kupfer (*Educação para o Futuro*, 2000).

O volume significativo de trabalhos sobre o tema, sua importância tanto para a pedagogia quanto para a psicanálise e a convergência por vezes ambígua e controversa entre estas duas disciplinas têm motivado o surgimento de estudos dedicados a revisar ou compendiar as contribuições existentes sobre o assunto. (ibidem)

Quando incluo a questão do gênero nesse amplo debate, percebo que aí também é possível encontrar diversas “leituras” psicanalíticas de seus pertinentes

objetos e categorias, tais como: a masculinidade e a feminilidade, as identidades sexuais e de gênero, a homossexualidade, a transexualidade, a maternidade e a paternidade, os papéis sociais etc.

Para citar alguns exemplos:

Em seu artigo *A Medusa e o Gozo: uma leitura da diferença sexual em psicanálise*, Maria Cristina Poli (2007) pretendeu retomar, nas obras de Freud e Lacan, “algumas das principais balizas do estatuto da diferença sexual em psicanálise”. Segundo essa autora, ela própria uma psicanalista, “algumas contribuições de Foucault nos permitem avaliar a implicação política da psicanálise em relação a esse tema”.

Em 2004, o Congresso da Associação Psicanalítica de Porto Alegre teve como tema “a masculinidade”. Parte dos textos desse evento foi publicada no ano seguinte, no número 28 da Revista da mesma Associação. Destaco um trecho de seu editorial, por sua afinidade com meu objeto de pesquisa:

O divórcio entre a anatomia e a condição fálica (que se registra a partir do século XX) separa pênis e falo, assumindo este último múltiplas formas de representação. O poder deixou de depender de modos diretos de influência, relacionados à força física e ao risco de vida. A inteligência e a diplomacia, assim como a valorização da invenção e da criação, abriram espaço para que o falo pudesse se desamarrar dos corpos e de seus atributos viris.

O corpo masculino deixa, assim, de ser imaginado como a encarnação da potência por sua própria natureza. O falo circula com infinitas máscaras, até mesmo com cara de mulher. Se o pênis não é mais o representante do falo, se a relação tangencial com a morte não é mais prova da virilidade, se o homem já não pode mais tirar sua identidade da oposição imaginária entre o forte e o fraco, onde reside atualmente a masculinidade? (p. 8)

A *Educação em Revista*, de Minas Gerais, publicou o *Dossiê Psicanálise e Educação*, em abril de 2009. Seus organizadores declararam, no editorial:

O presente dossiê vem fazer coro com esse modo de entender as teorias psicanalíticas inter-relacionadas com a Educação. Longe de reduzir tais teorias a uma espécie de maturação sexual-biológica, disposta em fases contínuas de desenvolvimento, ou de considerar o complexo de Édipo, conceito basilar da Psicanálise, como uma espécie de fase a se superar, ou, ainda, longe de reduzir a noção de pulsão e de inconsciente, outros de tais conceitos, à materialidade do instinto e à obscuridade imaginária da subconsciência, desejamos, com o dossiê, fomentar esse caráter de “contra-ciência” da Psicanálise e deixar-nos conduzir por aquilo que se tornou sua base

mais fecunda, a saber, a constituição da subjetividade humana como impossível de conhecer alguma reta razão. (PEREIRA, SANTIAGO & LOPES, 2009, p.141, grifo meu).

Já depois de iniciada esta pesquisa, tomei conhecimento de que foi apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo uma dissertação de mestrado intitulada *Transexualismo, Psicanálise e Gênero: do Patológico ao Singular* (COSSI, 2010), que propõe uma investigação teórica acerca do transexualismo, em busca de instrumentos que possam abrir novas possibilidades de compreensão e tratamento do fenômeno para além do campo da patologia. Contrapondo-se à clínica que relega o transexualismo ao campo da patologia, o autor contempla o registro do real, privilegiado nos últimos momentos da obra de Lacan, “a partir do qual o caráter patologizante da clínica psicanalítica é esvaziado: a direção é a singularidade de cada sujeito”.

Em todos esses estudos, há no fundo uma questão que, a meu ver, está na base da motivação do pesquisador, qual seja, a questão da subjetividade. Ou, em outras palavras, a questão da identidade do sujeito. É esta questão, muitas vezes “oculta” ou subentendida em alguns estudos, que quero fazer “vir à tona”, que quero explicitamente levantar, demarcada, porém, no espaço da intersecção “educação – psicanálise – gênero”. Acresço que, no caso desta pesquisa, a questão se atrela à constituição da identidade de gênero de homossexuais e transexuais envolvidos com a educação profissional e tecnológica.

### **1.3 Memória educativa do autor**

Como afirmam Rossman e Rallis (apud CRESWELL, 2007, p. 187), “o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo”. Por sua vez, Sigmund Freud (1910 [1996]) afirmava que as memórias existem, mesmo quando não nos lembramos delas, e que apenas precisamos fazê-las vir à tona pelo instrumento da palavra. É fiado nesses dois argumentos que começo a narração de minhas lembranças da vida escolar, tentando recuperar eventos que vão da primeira infância à fase adulta.

Segundo filho numa família de oito irmãos, nasci em julho de 1977, num sítio à margem da Rodovia Transamazônica, no sul do Pará. Comecei a estudar aos seis

anos, quando meu pai, preocupado com o futuro dos filhos, mudou-se com a família para outro sítio, nas proximidades do atual município de Novo Repartimento. Éramos, à época, dois irmãos e uma irmã, e fomos matriculados numa classe multisseriada que ia até a 4ª Série. Aquela casinha à margem da estrada vermelha parecia ser “O Lar das Divisões”. Uma sala dividida para duas professoras e quatro grupos, com o grupo da 1ª Série subdividido em “1ª Fraca” e “1ª Forte”. O quadro-negro simetricamente dividido a giz, com dois tipos de atividades, poderia ser visto hoje como a expressão física de uma discriminação cruel, então tida por nós como normal e necessária.

Minhas lembranças desse período são vagas. Não lembro, por exemplo, como foi meu primeiro dia de aula. Mas recordo que o método de ensino da língua era o silábico, baseado na cartilha de ABC. Aprendíamos as letras, depois as sílabas isoladas (no estilo “B com A, BA”), só então começávamos a “montar” as primeiras palavras. A matemática se aprendia a partir da memorização da tabuada. Geralmente, a professora marcava um dia da semana para “tomar a lição”. Nesse dia, quem errasse a tabuada era punido com a palmatória. Outros castigos estavam previstos, em caso de indisciplina. Lembro de uma vez em que fiquei o resto da aula de joelhos, por ter desperdiçado a merenda escolar, aspergindo um copo de leite sobre o capim. Brincava de borrifar agrotóxico sobre a plantação. Aquela rigorosa “pedagogia” tinha total apoio de nossos pais: “se apanhar na escola, apanha em casa”.

Apesar disso, quando me volto para esse período da minha vida, tenho a sensação de que tudo foi muito positivo. Como poderia esquecer minha primeira professora? Tão dedicada e carinhosa (não consigo vê-la com a palmatória na mão), que cresci pensando numa forma de agradecê-la. Quando, vinte anos depois, publiquei meu livro de poemas, meu irmão e eu percorremos, de motocicleta, quase cem quilômetros para presenteá-la com um exemplar. Ela já estava aposentada e chorou quando viu que o livro era dedicado a ela, Elza Cândido Bicalho. Minha primeira professora foi uma espécie de heroína para mim.

Aos nove anos, minha família se mudou para a pequena cidade de Breu Branco, então município de Tucuruí, no sudeste do Pará. Era o final da década de 1980, e tudo na região parecia girar em torno da construção da hidrelétrica. O ambiente cultural era novo e rico, com muitos migrantes de várias partes do país. Foi aí que comecei a experimentar certo estranhamento com o mundo à minha volta.

Meu jeito tímido e delicado parecia não se encaixar no mundo de determinação e esperteza dos meus colegas de escola.

Lembro-me de um dia, em que, na hora do intervalo, um garoto gritou: “Ele corre igual um gayzinho!” Achei estranho, mas não me incomodei, porque eu sequer conhecia aquela palavra. Agressões desse tipo começaram a se repetir, tanto na sala como no pátio. Logo eu estava envolvido em brigas, das quais quase sempre saía perdendo. Por causa disso, minha mãe era frequentemente chamada a comparecer à escola, o que me deixava ainda mais constrangido. Foi assim durante todo o primário.

Da 5ª a 8ª série, as manifestações preconceituosas foram lentamente diminuindo, mas, internamente, eu vivia uma crescente “crise existencial”. No início, não a relacionava com minha sexualidade, e, inconscientemente, creio que a sublimava, dedicando-me aos estudos e aos livros.

Ao final do Primeiro Grau, decidi cursar o Magistério, fascinado que estava pelo mundo acadêmico. Foi durante esse período que pude compreender que minha “crise existencial” era mais complexa do que eu imaginava. Ela estava diretamente relacionada com minha identidade sexual, ou melhor, com uma orientação homossexual que eu insistia em negar. Apesar disso, continuei acreditando que deveria manter o foco nos estudos; acreditava que tudo podia ser apenas uma fase, que um dia eu constituiria família e seria uma pessoa “normal”.

Em 1998, passei no primeiro vestibular que houve em Tucuruí, e fui cursar pedagogia na Universidade Federal do Pará. A vida na faculdade mudou minha visão de mundo. Foi lá que participei das primeiras discussões sobre relações de gênero, nas aulas de Teoria do Currículo. O ambiente, porém, não estava livre de piadas sobre homossexuais e expressões machistas. Mas as coisas eram ditas de modo menos grosseiro. Muitos preconceitos permaneciam lá, só que velado. E em alguns momentos, eu mesmo me via agindo de modo preconceituoso com homossexuais “assumidos” e com as mulheres, apesar de, em toda minha vida escolar, minha relação com as mulheres sempre ter sido melhor do que com os homens.

Mas eu sabia que precisava crescer nesse assunto, por vários motivos: para compreender a mim mesmo, para me tornar mais humano nas minhas relações sociais, e para contribuir, na minha atuação como professor e pedagogo, em favor

da erradicação ou, pelo menos, diminuição de atitudes machistas no ambiente escolar.

#### **1.4 Breve Histórico do IFPA e do Campus Tucuruí**

Pensar sobre a construção/constituição de identidades de gênero no contexto da educação profissional e tecnológica é um empreendimento que exige, desde já, dois movimentos: um, de retorno (voltar-se para a história), e outro, de prospecção (lançar-se para o futuro, compreendendo que o futuro começa agora, nas condições históricas atuais).

Segundo informações no site (<http://www.ifpa.edu.br/>), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) foi criado em 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices do Pará, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. A escola compreendia o Ensino Primário, cursos de desenho e oficinas de marcenaria, funilaria, alfaiataria, sapataria e ferraria. Em 1930, a Escola de Aprendizes transformou-se em Liceu Industrial do Pará e, em 1942, em Escola Industrial de Belém.

Na década de 1960, o liceu foi transformado em Autarquia Federal, com autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. Passou então a atuar com o ensino profissional em nível de 2º grau, com os Cursos Técnicos de Edificações e Estradas, com o nome de Escola Industrial Federal do Pará, quando foram criados os cursos de Agrimensura e Eletromecânica. Em 1968, nasce a Escola Técnica Federal do Pará.

Com a descoberta das jazidas minerais de Carajás e Trombetas, em 1975, a Escola Técnica criou os cursos de Mineração e Metalurgia para formar profissionais visando à geração de emprego e renda na região. No final da década de 1970, foi a vez do curso de Processamento de Dados, para acompanhar a informatização da indústria. Em 1980, a Escola assina convênio com o Parque de Material Aeronáutico de Belém. Começa o curso pós-técnico de Manutenção de Aeronaves. Era criada a primeira Escola de Mecânicos Civis de Aeronaves, parceria entre o Centro e o Departamento de Aviação Civil. Todos os formandos em Manutenção de Aeronaves foram contratados pela aviação civil em 1991.

Em 1995, é a vez dos cursos Pós-Médios em Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Metalurgia e Processamento de Dados. Em 1996, o Curso Técnico de

Trânsito é criado em parceria com o Departamento Estadual de Trânsito do Pará. Os cursos técnicos Pós-Médios nas áreas de Química, Radiologia Médica, Registro de Saúde, Pesca e Turismo foram implantados em 1998, para atender à necessidade de formação de recursos humanos nas áreas tecnológicas e de desenvolvimento do Estado.

Consolidaram-se também as Unidades Descentralizadas de Ensino Técnico (UNEDs), a fim de atender às solicitações do município de Altamira, com o curso Técnico de Agrimensura para a demanda da agroindústria. Os cursos de Lapidação e Artesanato Mineral foram implantados em 1990, em decorrência da parceria firmada com a Paraminérios, ligada ao Governo do Estado, para formar profissionais do polo mineral na região.

Em 1997, foi instituída pelo Ministério da Educação a verticalização da Educação Profissional, nos níveis Básico, Técnico e Superior. Em janeiro de 1999, através do Decreto nº 18/MEC, a Escola Técnica foi elevada à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), com a finalidade de atuar nos níveis e modalidades da educação profissional, ou seja, o Básico, o Técnico e o Tecnológico equivalente à educação superior.

Essas informações parecem dar conta de que, malgrado alguns recuos e retrocessos, e certos comprometimentos com o setor privado, o IFPA vem tentando, nesses cem anos de existência, atender às exigências sócioeconômicas, culturais e tecnológicas dos seus alunos, num processo de integração com o sistema de produção e o desenvolvimento regional, chegando mesmo a constituir-se numa referência educacional, científica e tecnológica no Pará.

Quanto à história do Campus Tucuruí, a Portaria nº 1.769, de 21 de dezembro de 1994, criou a antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí - UnED, pertencente à então Escola Técnica Federal do Pará (ETFFPA), hoje IFPA-Campus Tucuruí, inaugurada em 10 de abril de 1995, para viabilizar o projeto de interiorização do ensino técnico profissionalizante que visa à formação de mão-de-obra especializada para atender às necessidades das empresas da região sul-sudeste do estado do Pará, como Eletronorte, Camargo Corrêa Metais (hoje Dow Corning), Companhia Vale do Rio Doce, etc.

No Campus, inicialmente, foram implantados os cursos de Eletrotécnica e Saneamento, contando com o ingresso de 120 alunos, divididos em 03 (três) turmas de 40 alunos cada. Posteriormente, outros cursos em diferentes modalidades foram

oferecidos em decorrência da demanda do mercado de trabalho. Cria-se em 1996 o Curso de Processamento de Dados, e em 1997 os cursos Técnicos Especiais em Eletrotécnica e Processamento de Dados, com duração de dois anos, oferecidos a alunos egressos do Ensino Médio.

Em 2002, por meio de parceria com a Prefeitura Municipal de Tucuruí, este Campus implantou os Cursos Técnicos Pós-médios em Aquicultura, Planejador de Turismo, e Manutenção de Microcomputadores; os de Tecnologia em Controle Ambiental, Informática e Saúde Pública, e ainda o Curso Normal Superior para formação de professores. Esse convênio permitiu o ingresso de 600 alunos na Unidade.

Em 2006, foi implantado o curso técnico de edificações, modalidade subsequente. Em 2007, a Unidade permitiu-se um novo desafio: a implantação da educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos – PROEJA – no curso de Edificações. Para atender estas demandas, a instituição contava com um pequeno número de efetivos: dezessete docentes e um técnico administrativo, sem falar na infraestrutura precária, como a falta de laboratórios devidamente equipados, o que comprometeu a qualidade do ensino em alguns cursos.

A grande mudança na identidade institucional aconteceu em 2009, quando foi sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, afirmando que os Institutos Federais têm por finalidade, ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A partir daí a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) foi transformada em Campus.

Ainda em 2009, grandes foram os desafios para adotar este novo modelo de instituição, como a descentralização de recursos financeiros e maior autonomia na gestão. Essas novas atribuições implicaram em ações substanciais, como a capacitação dos servidores, ampliação do quadro efetivo de servidores, oferta de novas modalidades de ensino, acréscimo do número de vagas ofertadas, e o fomento da pesquisa e da extensão. De tal modo que, ainda hoje, a instituição

encontra-se num processo de construção da sua identidade. Ela trabalha com todos os níveis e modalidades de ensino, do Ensino Fundamental ao Superior. Seus estudantes compõem uma gama de diversas gerações, com estudantes provenientes de diversas classes sociais, incluindo adolescentes e idosos.

Essa diversidade estende-se – é claro – às categorias de raça, religião, gênero e identidade sexual. Especialmente no tocante às últimas, tenho notado uma expressiva presença de homossexuais e transexuais, tanto masculinos como femininos. Notei ainda que eles parecem compor certo *espectro* dentro do Campus: aqui e acolá, estranhamentos e constrangimentos irrompem, seja na sala de aula ou nos corredores, perturbando a “a ordem natural das coisas”.

### 1.5 Justificativa

Estudar a maneira como estudantes relacionam sua história de vida com a escolarização praticada na educação profissional, incluindo a forma como a memória do envolvimento com essas práticas contribui para a construção das identidades desses estudantes, pode trazer resultados ao mesmo tempo desafiadores e surpreendentes. “Em toda sua complexidade, a memória guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história como inscrito nas entranhas do atual, ainda que haja diferenciação entre o vivido e aquilo que se inscreve no psiquismo [...]” (ALMEIDA, 2006, não paginado).

Do ponto de vista histórico e social, esta pesquisa, ao resgatar memórias de discentes, pode (re)afirmar o valor de compreendermos melhor a trajetória e os impactos das práticas pedagógicas e do processo de escolarização como um todo, levando em conta a construção de subjetividades e a maneira como esses sujeitos têm reagido a essas práticas. Além disso, o próprio ato de “resgatar” a memória pode fazer com que os sujeitos envolvidos confrontem suas lembranças com as contingências de hoje e renove ou reforce neles o desejo de “sair das determinações atuais” (BOSI, 1994, p.81).

Do ponto de vista acadêmico, nossa pesquisa poderá confirmar, ou não, que a memória tem a dizer sobre o mundo real muito mais do que imagina nossa “consciência política” (STALLYBRASS, 2000); que a memória mesma pode ser constitutiva do processo de escolarização e por isso merece mais atenção em nossas construções epistemológicas e práticas pedagógicas.

A relevância de se pesquisar as questões do gênero e da identidade na educação profissional se afirma pela necessidade do próprio meio acadêmico de propiciar a criação de momentos e espaços sintonizados com os anseios dos diferentes grupos sociais aos quais deve servir, e de estar a par dos debates que movimentam outros espaços de produção de saberes.

Há que se considerar também que, há quase meio século, o movimento feminista vem se modificando e crescendo de forma rizotônica, estendendo suas garras não só por empresas, sindicatos e partidos políticos, mas também igrejas, teatros, ONGs, instituições jurídicas, escolas e universidades, chegando a conquistar o apreço de grandes estudiosos das ciências humanas e sociais. A teoria feminista não ficou obsoleta, ao contrário do que talvez alguns tenham profetizado ao vislumbrar o advento da era “pós-moderna”. Antes, inteligentemente se metamorfoseou, redefinindo seu objeto teórico, ressignificando suas categorias analíticas e ampliando seus objetivos.

Toda posição em relação às visões reducionistas de mundo, entre elas as de inspiração androcêntrica, deve ser sempre uma fuga e uma tentativa de superação de preconceitos. Isto deve ficar entendido desde logo para que se redunde no erro de enaltecer os estudos de gênero como aqueles que, por valorizarem a diferença, finalmente conduzirão homens e mulheres ao estabelecimento de relações harmoniosas entre si e ao “verdadeiro” conhecimento do “outro”.

Consciente de minhas próprias limitações, minha perspectiva rejeitará a fórmula “eu = eu ≠ outro”, em que meu grupo, minha cultura, meus valores são o referencial todo e único na minha aproximação com o “outro”. Ora, em nossa sociedade, pelo menos (!) nos termos das ocorrências cotidianas, o “outro” se define pela negação do “eu”. O “outro” é o esquisito, o anormal, o estranho. É aquele que foge às regras, que extrapola os limites e, portanto, não só pode desestabilizar minha própria estrutura psíquica (haja vista os assassinatos motivados por homofobia, por exemplo), como também ameaça a ordem “natural” das estruturas sociais do grupo do “eu”, o grupo no qual tento enquadrar minha identidade.

Mais de cem anos após o nascimento da psicanálise, que tributava à histeria feminina “uma contestação da ordem burguesa que passava pelo corpo das mulheres” (ROUDINESCO, 2000, p. 25), hoje

Nos países democráticos, tudo se passa como se já não fosse possível haver nenhuma rebelião, como se a própria ideia de subversão social ou intelectual se houvesse tornado ilusória, como se o conformismo e o higienismo próprios da nova barbárie do biopoder<sup>1</sup> tivessem ganho a partida. (idem, loc cit.)

Para evitar a ameaça da diferença do outro, criam-se mecanismos de controle e punição, de restabelecimento contínuo da ordem. Mas a ordem estrutural não existe. O que existe é uma complexa rede de relações, linguagens, desejos e possibilidades. A “ordem” é fervilhante. O normal é a diferença. Por isso, nunca é bastante discriminar e marginalizar, nunca é possível conter o “outro”. Então, como último recurso, apela-se para a aniquilação, real ou simbólica<sup>2</sup>, para citar apenas uma das mazelas que a civilização moderna produziu e que esta geração insiste em sofisticar.

Diversas vezes esse tipo de violência atinge sua expressão física, por exemplo, quando um índio é queimado vivo por adolescentes “civilizados” em Brasília, ou quando um homossexual é assassinado por *skinheads* em São Paulo. Mas a aniquilação desses sujeitos de “identidades marginais” dá-se também de forma menos chocante, camuflada. Os códigos civis e penais, a moralidade, a religião, as tradições, a escola, o vestuário, etc. são mecanismos utilizados para destruir o “outro” incorrigível e ameaçador, no sentido em que, se não o podem enquadrar, negam sua existência. E ainda há os aniquilados antes de nascer, pois a violência contra o “outro” não é só efetiva, mas também preventiva (cf. Foucault, 1988 e 1977).

Tomando o problema da violência como exemplo suficiente dos dilemas sociais que cercam o modo como cada um expressa sua subjetividade, não seria a identidade uma questão de sobrevivência?

É por isso que estudos sobre a identidade (de etnia, de classe, de gênero etc.) são relevantes também para a educação, já que durante tanto tempo esta esfera da vida social 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

<sup>1</sup> “Michel Foucault deu o nome de biopoder a uma política que pretende governar o corpo e a mente em nome de uma biologia erigida em sistema totalizante, e que assume o lugar da religião.” (ROUDINESCO, 2000, p. 25)

<sup>2</sup> Não estou a dizer que o simbólico não é real. Apenas quero enfatizar aspectos de diferentes formas de violência contra o “diferente”.

culpa é da educação”, que “a educação não trabalha a realidade aluno”?). Acontece que desde alguns anos 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 e da manipulação política. Ao mesmo tempo em que apregoava ideias de democracia e liberdade pessoal, a escola esteve empenhada em instituir hierarquias e vigiar a emergências de identidades subversivas.

Não cremos que a escola, como comunidade social, precise ser “conscientizada” a respeito dos problemas implicados nas hierarquizações sexuais e de gênero. “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 1997, p. 57). Por outro lado, “a educação (...) como agência de mudança cultural e de produção de identidades, está situada numa posição estratégica para qualquer projeto de mudança radical do político e do social” (SILVA, 1995, p. 253).

Mais do que nunca, a escola é hoje um espaço de disputa. Mas também pode ser um lugar de “enamoramientos”. A tão falada pluralidade cultural lançou a educação diante de um caleidoscópio de responsabilidades. Certamente, casamentos teóricos (psicanálise e educação?) não serão a solução para seus problemas, mas, como Joan Scott, acredito que fazer teoria é fazer política, que a teoria “pode nos iluminar a política de nossa prática [educativa]” (SCOTT, 1992, p. 95).

## **1.6 Problema de pesquisa**

Considerando que a educação profissional e tecnológica, como toda a educação institucionalizada, insere-se na complexidade desse contexto de suposto esvaziamento do sujeito, pretendo investigar:

- *Como estudantes homossexuais e transexuais da educação profissional e tecnológica, no Campus Tucuruí do Instituto Federal do Pará, se inscrevem subjetivamente em suas relações de gênero vivenciadas no contexto das práticas de escolarização?*

Para tanto, cercamo-nos das seguintes questões norteadoras:

- Como esses alunos e alunas relacionam sua história de vida, mormente suas vivências de gênero, com as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional e tecnológica?
- Que desejos e/ou interdições são evocados na memória desses discentes, quando falam sobre a relação de sua identidade de gênero com a experiência da escolarização?

## **1.7 Objetivos**

### **1.7.1 Objetivo geral**

- Analisar como determinados estudantes da educação profissional e tecnológica se inscrevem subjetivamente em suas relações de gênero vivenciadas no contexto da formação profissional, a partir da memória e dos discursos dos próprios sujeitos pesquisados.

### **1.7.2 Objetivos específicos**

- Identificar as formas pelas quais determinados alunos(as) relacionam sua história de vida, especialmente suas vivências de gênero, com as práticas de escolarização na educação profissional e tecnológica.
- Analisar, em termos gerais, a natureza dos desejos que são evocados na memória desses estudantes, quando falam sobre a relação de sua identidade de gênero com a experiência da escolarização profissionalizante.
- Investigar que relação pode haver entre o processo de escolarização e a construção/constituição da identidade de gênero.

## **CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Todo pesquisador deve estar ciente de que teoria e método são indissociáveis no ato investigativo. Explícito, nas próximas linhas, meus fundamentos ou pressupostos epistemológicos e minha opção metodológica. A abordagem filosófica pós-estruturalista, a escolarização como processo produtivo de sujeitos, e a psicanálise como “ciência do inconsciente” compõem o recorte epistemológico que fundamentou a pesquisa, de caráter qualitativo e realizada segundo os procedimentos da análise de conteúdo.

### **2.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS**

#### **Pós-estruturalismo**

Desde já, gostaria de tentar esclarecer o lugar a partir do qual estabeleço minha perspectiva de análise e, para tanto, lanço mão da contribuição de Michel Peters (2000), um dos mais eminentes estudiosos do pós-estruturalismo na atualidade.

Peters 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” (idem, 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, está claro que 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” (ibidem, 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” (ibidem; 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 conhecimento científico possa ter aplicação e que possa ser considerado a base fundamental para se chegar ao que é verdadeiro, certo e bom.

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” (ibidem, 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, o uso do conceito de diferença é a principal marca que distingue o pós-estruturalismo do estruturalismo.)

## Escolarização

A partir dessa perspectiva, posso dizer que a educação (em termos gerais), como a escolarização (em termos específicos), é um processo produtivo amplo e complexo, e não se restringe à relação ensino–aprendizagem da pedagogia tradicional nem ao embate de ideologias das teorias críticas.

Do ponto de vista pós-estrutural, a escolarização é um processo produtivo amplo e complexo, e não se restringe à relação ensino–aprendizagem da pedagogia tradicional nem ao embate de ideologias das teorias críticas. A escolarização é, fundamentalmente, um processo de produção social; um espaço ético de montagem e engendramento de sujeitos, de produção de diferenças e identidades, onde circulam discursos, significados e representações, onde saberes são instituídos. Por conseguinte, não se deve pensar nela como um processo afetando exclusivamente alunas e alunos. Todos e todas que compõem o rosto (ou máscara?) da escola são por ela escolarizados, ou melhor, são continuamente por ela produzidos.

A propósito, junto com essa afirmação é preciso

ressaltar que a ênfase ao poder produtivo da escolarização supõe uma dinâmica do processo de produção/reprodução que ataca, frontalmente, as sequelas de uma visão reprodutivista da escola [...]. Nessa perspectiva, não há práticas essencialmente produtoras ou reprodutoras. Há práticas por intrincadas relações de poder que, em sua mobilidade, constroem interdições e lutas (MAUÉS, 2001, p.62).

Reconhecer o papel produtivo da escola não significa apontá-la como a única ou maior agência de produção de identidades, mas sim buscar um fundamento e uma via para a argumentação de que, em se tratando de identidades sexuais e de gênero, a escolarização reforça e é reforçada pela política cultural desenvolvida no resto da sociedade, segundo o qual o “outro” só pode ser incluído à custa de sua negação.

Pode-se observar isso, por exemplo, quando professoras e professores, felizes por estarem trabalhando os *temas transversais* e assegurados(as) pelo pressuposto moral da igualdade, ensinam a adolescentes – de antemão tidos(as) como heterossexuais – que o “diferente” merece nosso *respeito*. Como se pode depreender, trata-se de um discurso que coloca o “outro” na posição de dependência do “eu”. Uma tentativa de arrastar e suprimir o outro na igualdade que,

no caso, não passa de uma *mesmidade*. “O mesmo e o outro não podem, [...] nessa escola estar ao mesmo tempo. A *mesmidade* da escola proíbe a diferença do outro” (SKLIAR, 2002, p.210).

Mas não é de hoje que a escola é discriminadora em questões desse tipo. Na verdade, sempre o foi. Encontro essa informação, por exemplo, em dois textos de diferentes autores publicados no Brasil no mesmo ano e que, malgrado o pouco tempo decorrido, ganharam *status* de clássicos entre os pensadores brasileiros desse tema. Falo de *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (APPLE, 1995) e *Produzindo sujeitos masculinos e cristãos* (LOURO, 1995).

Michael Apple (Idem, p.53) focaliza professoras inglesas e norte-americanas, argumentando que “não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países, o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionada às divisões sexual e de classe”. Analisando situações históricas específicas, este autor mostra como, ao longo do tempo, “a atividade docente foi passando progressivamente de trabalho do homem a trabalho de mulher” (Idem, p.56).

Essa “feminização” do magistério, entretanto, não representaria uma conquista das mulheres. Estas só puderam substituir os homens nas salas de aula por causa de uma migração masculina para as profissões economicamente mais agradáveis. Além disso, Apple acrescenta uma opinião que é, para mim, bem interessante: na verdade, as mulheres que substituíram os homens não os substituíram na mesma ocupação. Houve todo um rearranjo sobre o que fazer e como fazer, de modo que a ocupação tornou-se outra, sujeita à desvalorização econômica e cultural.

Guacira Louro (1995), por sua vez, faz um estudo “foucaultiano” sobre um *Guia* de escolas maristas elaborado no século XIX por um religioso francês, guia cujo objetivo era orientar e regular uma escolarização voltada para a transformação de meninos em “bons cristãos e virtuosos cidadãos”. É um estudo realmente interessante, não pelo caráter exótico daquelas práticas educativas, mas pelo seu contrário: o par religião/educação foi sempre sexista em praticamente todo o Ocidente; então, ao lermos a análise de Louro, é quase impossível não refletirmos também sobre a história da educação formal brasileira, que, como se sabe, não teve berço – nasceu já numa pia batismal.

Em consonância com Silva (1995) para quem a educação é a instituição disciplinar por excelência, entendendo disciplina tanto no sentido epistemológico como no sentido político, Louro (1995) vê o *Guia* como uma forma de institucionalizar o disciplinamento, dado que ele não apenas descreve procedimentos didático-pedagógicos, mas ocupa-se principalmente da formação disciplinar dos sujeitos (alunos) e “demonstra também como os mestres devem modelar suas próprias ações, pois eles não escapam desse processo formativo” (idem, p.87).

Entre as várias conclusões que se poderiam tirar desses dois textos, o de Louro (1995) e o de Apple (1995), concluo simplesmente serem eles argumentos loquazes sobre o poder das práticas escolares, quando se trata de construção/constituição de identidades.

## **Psicanálise**

Nesse sentido, creio que a psicanálise tem muito a contribuir com a reflexão sobre a educação escolar, uma vez que, não sendo adepta de psicologismos e naturalmente antagônica a sociologismos<sup>3</sup>, a psicanálise situa-se numa posição mais próxima da cultura, o que favorece diálogos transdisciplinares.

Uma característica importante da psicanálise, que a diferencia radicalmente de todas as outras escolas, é que seu objeto de estudo é o inconsciente. Todas as demais escolas, apesar de suas variações quanto a objeto e método, definem o estudo dos fatos psíquicos ou do comportamento como o campo da psicologia, excluindo a dimensão de uma atividade psíquica que escapa à consciência. (SPELLER, 2004, p. 15).

Sendo, antes de mais, a ciência do inconsciente, onde a psicanálise deve ser situada? Para Luiz Alfredo Garcia-Roza (2005), primeiramente não parece que seu lugar possa ser o cartesiano, isto é, o racionalismo moderno, em suas diversas manifestações:

---

<sup>3</sup> Chamo de psicologismos os posicionamentos, teóricos ou práticos, que consideram o sujeito exclusivamente em seus aspectos psicológicos, e de sociologismos aqueles que ignoram a realidade psíquica e concebem o sujeito como exclusivamente um ser social ou político.

O próprio Freud apontou a psicanálise como a terceira grande ferida narcísica sofrida pelo saber ocidental ao produzir um descentramento da razão e da consciência (as outras duas feridas foram as produzidas por Copérnico e por Darwin)<sup>4</sup>. Sem dúvida alguma, a psicanálise produziu uma derrubada da razão e da consciência do lugar sagrado em que se encontravam. Ao fazer da consciência um mero efeito de superfície do Inconsciente [Freud inverteu o penso, logo existo]. (GARCIA-ROZA, 2005, p. 20).

Mas o que vem a ser esse inconsciente de que nos fala Freud? É Maria Augusta Rondas Speller (2004, p.16) quem me informa: longe de ter um sentido negativo por designar tudo o que não é consciente, o conceito de inconsciente ganha o sentido daquilo que escapa e falha aos humanos, mas os constitui. “São os lapsos, os atos falhos, os sonhos, os esquecimentos e, de modo mais geral, os sintomas repetitivos cuja significação, cheia de paradoxos, só se descobre na clínica” (idem).

O inconsciente permanece sendo o irreduzível. Essa irreduzibilidade não é devida, porém, a uma irracionalidade do inconsciente, ele não é o “lugar das trevas” por oposição à racionalidade da consciência. A concepção freudiana do homem não opõe, no interior do mesmo indivíduo, o caos do inconsciente à ordem do consciente, mas sim duas ordens distintas. Aquilo a que ela se propõe é precisamente explicitar a lógica do inconsciente e o desejo que a anima. (GARCIA-ROZA, 2005, p. 24).

Assim, levando-se em conta as implicações da descoberta do inconsciente sobre a subjetividade, isto é, que nenhum sujeito é senhor de si, ou capaz de conhecer seus desejos por meio da razão, pelo contrário, é movido por desejos e processos inconscientes, retomo a questão de Garcia-Roza sobre onde situar a psicanálise, e é ele mesmo quem toma a palavra:

A resposta pode ser: em nenhum lugar preexistente. A psicanálise teria, nesse caso, operado uma ruptura com o saber existente e produzido o seu próprio lugar. Epistemologicamente, ela não se encontra em continuidade com saber algum, apesar de arqueologicamente estar ligada a todo um conjunto de saberes sobre o homem, que se formou a partir do século XIX. O fato é que, ao percorrermos o caminho empreendido por Freud – caminho esse que jamais poderá ser o “original”, mas um caminho

---

<sup>4</sup> A expressão “feridas narcísicas” refere-se às consequências, sobre o *Eu*, das “descobertas de Darwin (somos realmente parecidos com os macacos) e de Copérnico (giramos em torno do astro-rei, sendo seus súditos). Não somos, como desejaríamos ser, o centro de tudo” (SPELLER, 2004, p. 17).

recorrido –, verificamos que seu começo, irreduzível a qualquer origem estrangeira, é a produção do conceito de inconsciente que resultou numa clivagem da subjetividade. A partir desse momento, a subjetividade deixa de ser entendida como um todo unitário, identificado com a consciência e sob o domínio da razão, para ser uma realidade dividida em dois grandes sistemas – o Inconsciente e o Consciente – e dominada por uma luta interna em relação à qual a razão é apenas um efeito de superfície. (GARCIA-ROZA, 2005, p. 22)

A filosofia moderna identifica a noção de subjetividade com a de consciência (idem, p.19). A psicanálise vem justamente desestabilizar esse sujeito consciente de si. Incluir a psicanálise nos pressupostos epistemológicos desta pesquisa se justificou porque pensar a educação “à luz da Psicanálise é pensar também o problema educativo em toda a sua amplitude e complexidade que nos remete a uma gama de imensas possibilidades” (ALMEIDA e OLIVEIRA, 2008, não pag.).

## 2.3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

### Definição da abordagem de pesquisa

Considerando o objetivo da pesquisa, opto pela abordagem qualitativa. Escolher esta abordagem é partir do pressuposto de que a realidade é complexa e que a percepção que temos dela é sempre subjetiva, portanto comprometida com nossos valores, nossa visão de mundo, nossos desejos e nossa experiência.

A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas (ROSSMAN e RALLIS, apud CRESWELL, 2007, 186).

Nessa abordagem, o “objeto” pesquisado não é meramente um objeto – ele interage com o pesquisador, assumindo o papel de sujeito participante na construção do conhecimento. Por isso, o conhecimento resultante da pesquisa é sempre o produto de uma relação, na qual pesquisador e pesquisado estão constantemente construindo e reconstruindo saberes. A linguagem terá aí um papel decisivo, sendo ela mesma um elemento constitutivo da realidade, ou, se assim prefero, das verdades que se afirmam sobre a realidade pesquisada. Além disso, na abordagem qualitativa, a linguagem utilizada é “flexível”, muitas vezes informal, em contraposição à retórica cientificista.

Creemos que a metodologia qualitativa e suas técnicas trazem uma salutar revisão dos parâmetros mais comumente utilizados para definir o que é fazer ciência. [...] Trazem também um grau de exigência alto para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento historicizado do pesquisador (GATTI, 2002, p.30).

## 2.4 METODOLOGIA

Esta pesquisa se desenvolveu como um estudo de caso, em que foram usadas as técnicas da análise de conteúdo, aplicadas a depoimentos e narrativas

peçoais. No desdobramento da metodologia, foram instrumentos fundamentais o registro da memória educativa e a entrevista semiestruturada, detalhados logo adiante.

### **A análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos que tem como ponto de partida a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, etc. e que visa, a partir de *inferências*, à compreensão dos significados e sentidos expressos na mensagem analisada (FRANCO, 2008).

Com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. (idem, p. 24)

Ainda citando Maria Laura Franco,

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade (ibidem, p. 31).

Ao fazer uso da análise de conteúdo, procurei superar a polêmica conteúdo manifesto *versus* conteúdo latente, pois creio que tal polêmica não se sustenta, uma vez que, é com base no conteúdo manifesto e explícito, que se inicia o processo de análise sem descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas (ibidem, p. 28).

### **Sujeitos participantes da pesquisa**

Nesta pesquisa, além do pesquisador, houve 4 (quatro) sujeitos participantes, todos do sexo masculino: 2 (dois) alunos que se declaram transexuais, 1 (um) ex-aluno e atual professor que se declara homossexual, 1 (um) aluno que se declara

bissexual. Todos os sujeitos integram o *Campus* Tucuruí do Instituto Federal do Pará (IFPA).

Alguns esclarecimentos se fazem necessários sobre a escolha dos participantes. Por que todos são do sexo masculino? – Porque há mais estudos de gênero sobre sujeitos do sexo feminino do que sobre os outros. E por que escolhi homossexuais, transexuais e um bissexual declarados? – Porque os declarados são os que, em geral, enfrentam mais problemas relacionados ao preconceito e à violência. Porque os sujeitos desse grupo (popularmente conhecido como GLBT<sup>5</sup>) podem ser “corpos estranhos” na sala de aula, despertando olhares no mínimo curiosos.

Finalmente, esclareço que não me foi possível trabalhar unicamente com homossexuais, ou só com transexuais, pois o número de participantes tornar-se-ia muito reduzido, dada a população disponível para pesquisa. Que isso não leve a supor que o pesquisador ignora a singularidade das pessoas envolvidas, a ponto, por exemplo, de colocar sob o mesmo guarda-chuva identitário categorias distintas, tais como trans e homo.

Saliente-se que não se tratou de pesquisa por “amostragem”. Portanto, os critérios para a participação resumiram-se a serem sujeitos “assumidos” do grupo GLBT e a estarem envolvidos com a educação profissional e tecnológica na localidade (*Campus* Tucuruí).

### **Dispositivos de pesquisa**

Os instrumentos de coleta de dados foram selecionados tendo em vista os objetivos. Como trabalhei com categorias como gênero, subjetividade e identidade, optei por dois instrumentos básicos: a entrevista semi-estruturada e a elaboração da memória educativa, por acreditar que são instrumentos facilitadores da expressão da subjetividade, incluindo aspectos do inconsciente.

#### **A) Memória educativa**

---

<sup>5</sup> Gays, lésbicas, bissexuais e transexuais.

Segundo Freud (1900, p. 575) “nossas lembranças – sem excetuar as que estão mais profundamente gravadas em nossa psique – são inconscientes em si mesmas. Podem tornar-se conscientes, mas não há dúvida de que produzem todos os seus efeitos quando em estado inconsciente”. A elaboração da memória educativa é um dispositivo através do qual muitas lembranças importantes, relacionadas a eventos determinantes na constituição da identidade do sujeito, podem vir à tona, favorecendo a compreensão dos motivos subjetivos que orientam nossas relações de gênero.

A memória educativa é um registro pessoal da história de vida do sujeito pesquisado, cobrindo desde a educação infantil até as vivências mais recentes. Neste caso, tem como objetivo fornecer informações que possibilitem analisar a relação entre a subjetividade do estudante e as práticas curriculares da educação profissional, desenvolvidas no contexto escolar daquele sujeito.

Estudar a maneira como estudantes relacionam sua história de vida escolar com as práticas curriculares da educação profissional, incluindo a forma como a memória do envolvimento com essas práticas contribui para a formação da identidade desses estudantes, pode trazer resultados ao mesmo tempo desafiadores e surpreendentes. “Em toda sua complexidade, a memória guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história como inscrito nas entranhas do atual, ainda que haja diferenciação entre o vivido e aquilo que se inscreve no psiquismo [...]” (ALMEIDA, 2006, não paginado).

## **B) Entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada realizou-se a partir de um roteiro (ver anexos) bastante flexível, em que nem a ordem nem a importância das perguntas estavam definidas. As perguntas constantes do esboço eram, na verdade, motes para o livre desencadeamento de informações por parte do sujeito. Naturalmente, no percurso, surgiram questões não imaginadas pelo pesquisador e, conseqüentemente, informações que reivindicaram algum redirecionamento do projeto inicial.

Essa forma de entrevista confirmou-se, portanto, como instrumento propício à abordagem qualitativa, que tenta fugir às imposições do paradigma positivista, uma vez que prima pelo caráter subjetivo e relacional das informações obtidas.

## Procedimentos

Os sujeitos foram contatados pelo próprio pesquisador e esclarecidos sobre a natureza e propósito da pesquisa. Aos mesmos, solicitei que escrevessem cada um sua memória educativa, enfatizando as lembranças que tivessem alguma relação com suas vivências de gênero e da sexualidade. Também agendei as entrevistas semi-estruturadas, conforme a disponibilidade dos participantes. Tais entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, lidas e relidas, ouvidas várias vezes, e algumas vezes, comparadas no todo ou em partes – sempre tentando aplicar os procedimentos da análise de conteúdo.

Durante esta pesquisa, procurei evitar a determinação das concepções dualistas em que a pessoa aparece limitada pelas dicotomias mente/corpo, masculino/feminino, normal/ anormal, por considerar que as mesmas ignoram a complexidade das “relações entre gêneros” e as infinitas possibilidades de representação e vivência da sexualidade.

Dado seu próprio objetivo, este não foi um trabalho exegético nem teve pretensões de generalização. Limitou-se a lançar um olhar curioso sobre o tema escolhido, como um ciborgue que, para chegar a algum lugar, só tem uma alternativa: percorrer um campo minado procurando detectar aquelas que são suas únicas pistas para a fuga – as minas mesmas.

O terreno da fronteira entre psicanálise e educação está cheio de armadilhas que não desejo (nem ousaria) desfazer. Creio até que tais armadilhas tornam a caminhada menos pretensiosa, mais humilde, não linear, e também mais prazerosa. O que interessa não é o mapa, se é que há um, mas os cruzamentos de linha, os movimentos, os rastros, as latências sob a superfície aparentemente transparente.

## 2.5 A PROPÓSITO DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

Visando à compreensão dos processos de construção/constituição da identidade, o referencial teórico da pesquisa teve seus aportes fincados no conceito de gênero, tal como elaborado pela teoria pós-estruturalista, e na abordagem freudiana do inconsciente.

### 2.5.1 Gênero: um conceito em movimento

Nos anos 1970, as teóricas feministas norte-americanas passaram a usar o termo “gênero”, emprestando-o tanto da gramática (onde é usado para fazer uma distinção linguística da “natureza” dos objetos) como da sociologia (onde às vezes aparece como referente aos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres).

Esse acontecimento está diretamente relacionado com o questionamento da suposição masculina de que haveria uma razão natural para as diferenças entre homens e mulheres e que tal razão se justificaria pelas características evidentes do corpo. “Era necessário um modo de pensar sobre a diferença e como sua construção definiria as relações entre os indivíduos e grupos sociais. 'Gênero' foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual” (SCOTT, 1992, p. 86).

De fato, aquelas estudiosas incorporaram a categoria “gênero” às suas análises para enfatizar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”, inaugurando assim uma postura crítica radical frente ao “determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (idem, 1995, p.72).

A partir daí, a ideia de gênero vem se desenvolvendo num movimento espiralado rico e plural, instituindo rupturas e continuidades, envolvendo diversos campos do conhecimento, como a psicanálise, a antropologia e a linguística, às vezes fazendo alianças inusitadas com outras categorias, outras vezes apresentando-se ambígua.

Por isso, talvez não seja possível formular um conceito que contemple as diversas concepções feministas a respeito do gênero. Em muitos estudos,

especialmente os recentes, geralmente se encontrará gênero mais como categoria de análise do que como conceito. Na verdade isso é perfeitamente compreensível, uma vez que qualquer definição única de gênero seria contraditória às principais proposições das teorias do gênero mais atuais, segundo as quais não é possível formular um conhecimento *verdadeiro em si*, simplesmente porque não existe nenhum conhecimento anterior à experiência humana.

No entanto, poderíamos tentar entender o que é gênero a partir do que ele *não é*. “Gênero” opõe-se a “sexo” e, portanto, não é o conjunto das características biológicas nem são as diversas maneiras de explorar pessoalmente essas características. Também, “gênero” não se refere a papéis sexuais socialmente determinados. Por exemplo: o fato de um pai, casado, cumprir o dever de provedor da família e ao mesmo tempo manter um caso amoroso homossexual não favorece nem deveria complicar nosso conhecimento sobre o gênero desse sujeito. E, ainda, o gênero não é uma identidade coletiva presa a sujeitos sociais “homens” ou “mulheres”, muito menos pode ser explicado sob o traço dos comportamentos individuais.

Sobre o que o gênero é, do ponto de vista teórico, o mais importante a salientar é que a teoria feminista mais “atualizada”, evitando explicações universais, concebe o gênero como *categoria relacional* (MAUÉS, 1998, p. 206). Dizer que o gênero é relacional implica admitir, com Joan Scott, que “não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres” (SCOTT, 1992, p. 87) e, mais, que o gênero é relativo ao contexto sociocultural, sendo necessário considerar a existência de diferentes sistemas de gênero e a relação deste com outras categorias como raça, classe ou etnia. E eu acrescentaria: com o inconsciente e o simbólico, com as pulsões de morte e de vida, com o desejo e o recalçamento.

O gênero se afigura como categoria relacional não somente porque supõe, compreende e entende homem e mulher em relação mas também porque relaciona-se com outras categorias e dimensões do real. Assim, tanto como categoria analítica (como construção do pensamento) quanto como processo social (uma relação social que entra em todas as outras atividades e relações sociais e parcialmente as constitui) o gênero é relacional pois envolve processos complexos e instáveis [...] (MAUÉS, 2001, p. 68-9).

Se for relativo, o gênero será também instável, porque flutua no espaço sênior das instabilidades – o espaço social. Sua instabilidade deve-se tanto a afecções “externas” (fundamentalismo religioso, políticas curriculares, divisão do trabalho, saber científico – tecnologias de controle e produção social) como às tensões introduzidas no próprio gênero (concepções do *eu*, memória, curiosidade, erotismo, desejos, sentimentos – subjetividade). Aqui vale lembrar que “não é a instabilidade privilégio único da categoria gênero mas de qualquer instrumental analítico que se predique o objetivo de atentar para a pluralidade das realidades sociais e subjetivas” (idem 1998, p. 214).

Richard Parker, pesquisador norte-americano que tem produzido bastante sobre “cultura sexual no Brasil contemporâneo”, mostra-nos que a relatividade do gênero provocou sua própria instabilidade, a ponto de deixar essa categoria cada vez mais suscetível a críticas:

[...] O que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida (PARKER, 1999, p. 135).

Se, depois de insistir em apresentar o gênero como categoria relacional e instável, eu ainda quisesse conceituá-lo, minha predileção curvar-se-ia na direção de Joan Scott, não só pelas implicações epistemológicas que sua aceção acarreta como pelo esclarecimento compulsório que imediatamente se faz a respeito da relação gênero e corpo – relação cuja análise é indispensável quando se quer entender o processo de construção da identidade de gênero:

Gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim estabelece significados para essas diferenças corporais. [...] 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, apud MAUÉS, 1998, p. 222).

“O conceito [de gênero] pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas.” (LOURO, 1997, p. 22). Esse entendimento não nega as diferenças biológicas<sup>6</sup> entre mulheres e homens, mas sim questiona as práticas discursivas sobre essas distinções. Não afirma que o gênero se constrói independentemente do corpo; pelo contrário, enfatiza que o gênero é resultado de uma “linguagem” produzida a partir do corpo e em função do corpo.

Na verdade, outros autores e autoras reconhecem que uma exagerada ênfase no discurso simplesmente inverteria polaridades, quando o que se quer de fato é defender que nenhuma construção social ou simbólica pode ser reduzida a explicações binárias ou dicotômicas. Tereza de Lauretis, por exemplo, rejeita que se abandone o eixo da diferença sexual em favor da hipótese do discurso produtivo (apud MAUÉS, 1998, p. 220). O corpo é um constituinte do gênero e excluí-lo seria incorrer numa daquelas atitudes que desejamos ultrapassar.

Por sua vez, Judith Butler (1999, p. 153), para quem o gênero é instituído e inscrito na superfície de nossos corpos, vê a questão da seguinte forma:

A diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. Além disso, afirmar que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual.

O gênero não existe fora do corpo porque aquele é tão abrangente que envolve este, que também não se limita pela pele. E o corpo não é inocente, ele tem história e poder de resistência. Citando um exemplo grosseiro, as práticas discursivas não se dirigem a uma “transexual” da mesma forma que a uma mulher que nunca foi questionada quanto a ser macho ou fêmea, assim como a

---

<sup>6</sup> Atualmente, até mesmo para os médicos, tem sido difícil definir o sexo de uma pessoa pela observação de suas características físico-biológicas. Há um crescente número de casos registrados de “indivíduos que nascem com partes genitais dos dois sexos: testículos, ovários, pênis e vagina combinados das mais diversas formas ou em dimensões incomuns [...]”. São tantos que os manuais médicos mais modernos aceitam um termo que, pelo menos gramaticalmente, cria para eles uma terceira categoria de classificação sexual. Nem homens nem mulheres, eles são os portadores de ‘intersexo’ – uma espécie de terceiro sexo entre os humanos” (SANCHES, 2003, p. 55-56). Entretanto, é difícil imaginar como qualquer tipo de “classificação” possa beneficiar o sujeito classificado.

masturbação parecerá mais natural a um adolescente do que a seu avô. Assim, o corpo constitui um discurso; o corpo mesmo compõe uma linguagem. Mas “o que define a masculinidade ou a feminilidade é ainda uma característica desconhecida que escapa à anatomia” (FREITAS, s/d, p. 173).

### **2.5.2 O Inconsciente e a Identidade**

Para compreendermos a construção/constituição de identidades de gênero nas escolas de educação profissional e tecnológica, precisamos, antes, questionar as noções de “inconsciente” e “identidade” e, posteriormente, relacioná-las com as práticas de escolarização desenvolvidas naquele contexto.

#### **A) O Inconsciente**

A pesquisa psicanalítica “revela um sujeito que não tem consciência de si e muito menos dos seus desejos, apresentando-o como um vir-a-ser ante si, melhor dizendo, alguém que não é senhor do seu próprio destino” (ALMEIDA e OLIVEIRA, 2008, não pag.). Trata-se, em outras palavras, de “um sujeito constituído pelo conflito das leis próprias do inconsciente que o descentra e descarta qualquer ilusão de obter um saber de si através das vias e da ótica da razão” (idem).

Nas palavras de Freud, “a divisão do psíquico em o que é consciente e o que é inconsciente constitui a premissa fundamental da psicanálise [...]” (FREUD, 1923, p. 27). Mas o que vem a ser o “inconsciente”? Como podemos supor que ele existe, se o mesmo é inconsciente?

Freud responde que a suposição a respeito do inconsciente é, a um só tempo, *necessária e legítima*.

Ela é necessária porque os dados da consciência apresentam um número muito grande de lacunas; tanto nas pessoas sadias como nas doentes ocorrem com frequência atos psíquicos que só podem ser explicados pela pressuposição de outros atos, para os quais, não obstante, a consciência não oferece qualquer prova. (FREUD, 1915 [1996], p. 172)

Freud refere-se, aí, aos sonhos, os lapsos, os atos falhos, os chistes e os sintomas. É nessas lacunas das manifestações conscientes que temos de procurar o caminho do inconsciente (GARCIA-ROZA, 2005, p. 171).

Além disso, a suposição de um inconsciente é “uma suposição perfeitamente *legítima*, visto que ao postulá-la não nos estamos afastando um só passo de nosso habitual e geralmente aceito modo de pensar” (FREUD, 1915 [1996], p. 174). Neste ponto, Freud argumenta que a suposição da existência do inconsciente é tão válida quando a dedução que fazemos, por inferência, da existência de uma consciência em outras pessoas, “por analogia de suas declarações e ações observáveis, a fim de que sua conduta fique inteligível para nós” (idem). “A psicanálise exige apenas que apliquemos esse processo de inferência a nós mesmos” (p. idem, p. 175).

Uma vez justificada a suposição freudiana do inconsciente, tentemos agora caracterizá-lo em seus traços fundamentais. Começemos com um exemplo do cotidiano.

A experiência demonstra que um elemento psíquico (uma ideia, por exemplo) não é, via de regra, consciente por um período de tempo prolongado. Pelo contrário, um estado de consciência é, caracteristicamente, muito transitório; uma ideia que é consciente agora não o é mais um momento depois, embora assim possa tornar-se novamente, em certas condições que são facilmente ocasionadas. No intervalo, a ideia foi... não sabemos o quê. Podemos dizer que esteve latente, e, por isso, queremos dizer que era capaz de tornar-se consciente a qualquer momento. Ora, se dissermos que era inconsciente, estaremos também dando uma descrição correta dela. Aqui ‘inconsciente’ coincide com ‘latente e capaz de tornar-se consciente’. (FREUD, 1923 [1996], p. 27-28)

Freud prossegue, afirmando que existem ideias ou processos mentais muito poderosos que podem produzir na vida mental todos os efeitos que as ideias comuns produzem, embora eles próprios não se tornem conscientes. A teoria psicanalítica assevera, então, “que a razão pela qual tais ideias não podem tornar-se conscientes é que uma certa força se lhes opõe; que, de outra maneira, se tornariam conscientes, e que seria tão aparente quão pouco elas diferem de outros elementos que são admitidamente psíquicos” (FREUD, 1923 [1996], p. 28).

Nesse sentido, o conceito de inconsciente surge a partir da teoria da repressão.

O estado em que as ideias existiam antes de se tornarem conscientes é chamado por nós de repressão, e asseveramos que a força que instituiu a repressão e a mantém é percebida como resistência durante o trabalho de análise.

O reprimido é, para nós, o protótipo do inconsciente. Percebemos, contudo, que temos dois tipos de inconsciente: um que é latente, mas capaz de tornar-se consciente, e outro que é reprimido e não é, em si próprio e sem mais trabalho, capaz de tornar-se consciente. (FREUD, 1923 [1996], p. 28)

## B) A Identidade

Identidade é um conceito polêmico muitas vezes utilizado de maneira perversa. Como exemplo anamnético, basta dizer que, durante muito tempo, a identidade sexual foi entendida exclusivamente em sua acepção psicológica. Quem tivesse dúvidas sobre decisões que envolvessem desejos eróticos, quem não fosse capaz de narrar a si mesmo com segurança e clareza, era imediatamente taxado (“Você está em crise de identidade”), numa sugestão de que algo deveria ser feito para o ajustamento dessa identidade. Falava-se, e alguns ainda falam, em sujeitos dotados de “dupla personalidade”, numa referência pejorativa àqueles e aquelas que não seguem um padrão único de comportamento, por exemplo, os(as) bissexuais.

Ora, os discursos sobre “identidade em crise” e “dupla personalidade” só não constituem um absurdo porque, de fato, eles *fazem sentido*, isto é, estão implicados em processos de produção de significados. Portanto, não basta negar esses tipos de identidade, dizendo que eles não existem. Na verdade, eles passaram a existir a partir do momento – aquele ponto de saturação discursiva – em que ganharam *status* de consenso (aspecto social) ou foram inscritos no inconsciente (aspecto subjetivo).

De imediato, adianto não haver consenso entre os autores e autoras feministas por mim eleitos sobre o que define as identidades sexuais e de gênero, embora, obviamente, tenham pontos comuns<sup>7</sup>. Mas podemos encetar nossa compreensão geral da noção de identidade a partir das (complicadas) concepções de sujeito que acompanham, de um lado, a perspectiva feminista e, do outro, a teoria psicanalítica, uma vez que sujeito e identidade parecem ser duas categorias intimamente relacionadas. A psicanálise e as teorias do gênero aqui adotadas têm em comum um sujeito não-autônomo.

---

<sup>7</sup> Veja, por exemplo, a maneira como Nikolas Rose (2001) questiona Judith Butler.

“Em contraste com o anseio por um sujeito imortal, a-histórico, incorpóreo, universal e abstrato (...) o sujeito é o contexto no qual ele é produzido: uma-obra-como-processo” (DOEL, 2001, p. 82-3). Ora, se o sujeito é um processo, a identidade desse sujeito será igualmente instável, nunca pronta. Mas de que sujeito estamos falando? Certamente, não do sujeito cartesiano, autor do conhecimento e da verdade; sujeito cuja subjetividade identificava-se com a consciência.

Para a psicanálise, “o sujeito surge somente a partir do *Desejo (Begierde)*” (GARCIA-ROZA, 2005, p. 141, grifo do autor).

É esse sujeito do conhecimento que a psicanálise vai desqualificar como sendo o referencial privilegiado a partir do qual a verdade aparece. Melhor ainda: a psicanálise não vai colocar a questão do sujeito da verdade, mas a questão da verdade do sujeito. Ela vai perguntar exatamente por esse sujeito do desejo que o racionalismo recusou. (GARCIA-ROZA, 2005, p. 23)

Ouso afirmar que a identidade é como o desejo, jamais alcança a realização plena, pois todo desejo é sempre o desejo do outro. A identidade está para a diferença como o desejo está para o objeto desejado.

O Eu do Desejo não tem, pois, um conteúdo próprio; ele é um vazio que será preenchido pela transformação e assimilação do objeto, isto é, do não-Eu negado. Isso faz com que a natureza do Eu seja uma função do objeto desejado. [...] O objeto do desejo não é uma coisa concreta que se oferece ao sujeito, ele não é da ordem das coisas, mas da ordem do simbólico. O desejo desliza por contiguidade numa série interminável na qual cada objeto funciona como significante para um significado que, ao ser atingido, transforma-se em novo significante e assim sucessivamente, numa procura que nunca terá fim porque o objeto último a ser encontrado é um objeto perdido para sempre. (Idem, p. 141, 145).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Citando Lacan, na mesma obra Garcia-Roza distingue o Eu e o sujeito: “O Eu não é uma realidade original, fonte substancial do desejo, mas algo que emerge a partir de um determinado momento como operador das resistências e somente podendo ser pensado por referência a um outro. O Eu não pode ser pensado de forma unitária, nem tampouco pode ser identificado ao sujeito [...]. O Eu surge somente através da linguagem e por referência ao Tu [...]. É por referência ao outro que o sujeito se constitui como um Eu” (p. 145-6).

Em analogia com o desejo, a identidade tende sempre a afastar-se de si mesma, motivo pelo qual é preciso, continuamente, nomear a identidade, remarcar-la, reconstruí-la com novas interdições e concessões, reinscrevê-la no corpo e reposicioná-la na intersecção com a alteridade.

Assim, que uma das características da identidade seria a “contradição”. O caráter contraditório e ao mesmo tempo ambíguo da “identidade” consiste em que, usualmente, esta categoria só pode ser compreendida quando colocada em oposição à “diferença” ou “alteridade”, formando um esquema segundo o qual um termo é visto como fixo ou estável (a referência a partir de onde se deve nomear e, nessa nomeação, compor a alteridade), e o outro, como termo deslocado, desviado (a diferença que deve submeter-se à referência).

[...] a identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma. A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado (SILVA, 1999:106).

Para Guacira Lopes Louro (1997), a identidade é um *sentido de pertencimento*. E sempre pertencemos a vários grupos e contextos, mesmo quando não temos consciência disso. Em outras palavras, não devemos esperar que os sujeitos assumam uma identidade em particular, e isso se dá por, pelo menos, duas razões.

Em primeiro lugar, porque *temos, cada um, identidades múltiplas e plurais* (LOURO, 1997). Ninguém é apenas feminino ou masculino, hetero ou homo ou bissexual, é-se também rico ou pobre, negro, branco, índio ou amarelo, ateu, agnóstico ou religioso, politicamente progressista ou conservador, economicamente capitalista ou comunista, etc. Desse modo, quando nos apresentamos sob a nomeação de uma determinada identidade, reduzimos a nós mesmos, pois excluímos, nesse momento, as identidades que não foram nomeadas e que, no entanto, nos constituem. É preciso, pois, analisarmos se os atuais discursos de apologia à expressão pública das identidades pessoais de gênero e de orientação

sexual não são, na verdade, uma nova estratégia de delimitar e rotular essas identidades.

Em segundo lugar, a *identidade nunca está pronta*. Ela está sempre “sendo produzida, contestada, questionada” e, mesmo quando assumida, não deixa de ser “um resultado aberto e provisório” (LOURO, 1997, p.7). E é por isso que a identidade não se limita aos arranjos discursivos que a produzem e a fazem aberta e provisória. Para Judith Butler (cf. SILVA, 1999), a identidade é uma *performance*, ou seja, somos aquilo que fazemos – e a qualquer momento podemos fazer coisas diferentes e até opostas entre si. “um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia” (BUTLER, 1999, p. 167). A performatividade, no entanto, não é um ato original, autodeliberado; em vez disso, “é sempre um a reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E, na medida em que adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição” (idem).

A identidade como algo nunca-pronto, portanto, é mais complexa do que poderíamos imaginar. Não se trata apenas de ser ela um processo, mas também de não ter autonomia para “colocar-se em ação” livre das determinações sociais e subjetivas. Ainda que ela quisesse dar-se por encerrada, isso seria impossível, visto que aparatos a cometeriam, induzindo-a a infinitas reconstituições.

A identidade escapa, sorrateiramente ou aos gritos, a qualquer taxonomia. Mais do que defini-la, o que importa é refletir sobre o processo de sua produção ou constituição, a fim de desfazer mitos, denunciar preconceitos e, talvez, possibilitar a emergência do sujeito desejante na educação.

## **CAPÍTULO 3 RELAÇÕES DE GÊNERO, SUBJETIVIDADE E CONSTRUÇÃO/CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES**

Neste capítulo, apresento as informações da pesquisa, analisando-as a partir do referencial teórico. Foi de meu agrado amparar amplamente essas “descobertas” colhidas ou inferidas durante o processo com os argumentos dos autores escolhidos. Assim, em alguns momentos, talvez pareça que me afasto da “realidade” para ser demasiadamente teórico. Na verdade, faço isso para evidenciar que ambas as dimensões da pesquisa se reforçam e se alimentam, e que em toda mensagem, em cada enunciado, subjaz uma teoria. “Teoria que não significa ‘saber erudito’ e nem se contrapõe ao ‘saber popular’, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções” (FRANCO, 2008, p.25).

### **3.1 O GÊNERO E SUAS RELAÇÕES**

Minha abordagem da construção/constituição da identidade de gênero procurou 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 de maneira surpreendente, como se observou na pesquisa – no interior de cada polo. Cada homossexual, por exemplo, tem sua própria maneira de conceber e vivenciar a identidade de gênero.

#### **A) As relações entre os gêneros**

A concepção de gênero como categoria relacional e como um saber sobre o corpo – reconhecimento – 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

unilateral, constante e instável. “[...] 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, grifo nosso).

Em suma, 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. Pode-se 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” (idem, 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 se há de ignorar a importância histórica daqueles primeiros momentos nem se desmerecerá 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, em perspectiva das relações entre os gêneros o que importa não é atacar ou defender uma hegemonia cultural masculina. A analítica adotada 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 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 fala de Guacira Louro sobre as constantes negociações, avanços, recuos e revoltas coloca-se lado a lado com a fala de um participante da pesquisa, 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, 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, que é a que eu me apresento à sociedade, passaram a me chamar de Alícia<sup>9</sup>, 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 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* (idem, p. 90-1, grifo nosso), no sentido em que não estão desvinculadas de objetivos. Entretanto, não há nenhum mentor (sejam

---

<sup>9</sup> “Alícia é um pseudônimo para o nome social do entrevistado.

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” (ibidem, 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. Aí, 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, pode-se 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. (ibidem, p. 92, grifo meu).

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* (cf. ibidem, 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?” o Participante “C”, um 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

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.

Do ponto de vista da psicanálise, essa dinâmica dos gêneros é da ordem do desejo:

[...] não o desejo como satisfação de uma necessidade, mas um desejo desnaturalizado e lançado na ordem simbólica. Esse desejo só pode ser pensado na sua relação com o desejo do outro e aquilo para o qual ele aponta não é o objeto empiricamente considerado, mas uma falta. De objeto em objeto, o desejo desliza como que numa série interminável, numa satisfação sempre adiada e nunca atingida (GARCIA-ROZA, 2005, p. 139).

É exatamente essa inacessibilidade do desejo que confere ao sujeito desejante sua humanidade, pois que o lança sempre adiante, em direção ao outro. E, no caso da educação, humanizá-la demanda “entregar-se ao resgate dos desejos, sonhos e utopias dos sujeitos que lhe dão vida e sentido” (HICKMANN, 2002, não paginado).

Talvez, no momento em que sentirmos necessidade de tentar fazer as pazes com aquilo que já fomos e com tudo aquilo que desejamos e gostaríamos de ser, possamos retomar projetos como profissionais e seres humanos, cada um com seus desejos, expectativas e esperas, tendo presente que, por mais que pensemos já ter vivido e sentido tudo intensamente, ainda temos muito para viver, sentir e desejar. (HICKMANN, idem)

A educação profissional, como toda a educação, se quiser ser justa e humanizadora, não poderá ignorar a dimensão subjetiva que a constitui. Resgatar o desejo dos(as) estudantes e professores(as) 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.

## **B) 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. 31-2)

Louro faz um apelo para “que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidade que se constituem socialmente” (ibidem, 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, já supondo que nem no interior do pólo com o qual me identifico estou livre do confronto com o “outro”. Senão, veja 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 traçamentos, de nós indecifráveis, de negociações, de vozes negadas ou abafadas, enfim, de relações e micro-relações.

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.

As possibilidades, já sabemos, são infinitas. Mas, no geral, cada homem “prefere” permanecer dentro do círculo de identificação traçado por ele e seus companheiros, perambulando como um corpo metamórfico (só assim é possível sentir-se normal, igual: incluindo-se em diferentes situações), ou assumindo uma identidade fragmentada, esquizofrênica (só assim é possível continuar subversivo: em pedaços).

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)

Nessa época, alguns críticos aproveitaram para questionar o que, afinal, queriam as mulheres: igualdade ou tratamento diferenciado? Afinal, elas eram diferentes entre si, e por isso protestavam contra as generalizações da História, ou eram iguais, e por isso tinham os mesmos direitos que algumas poucas mulheres privilegiadas? Do nosso ponto de vista, entretanto, a problema mais importante nessa história é que, tanto na militância daquelas mulheres como na provocação masculina, ressurgiu o velho idealismo do sujeito racional, plenamente consciente de si, provando que esta não é uma questão fácil de superar.

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. Como Eni de Mesquita Samara resume, “é necessário, nas pesquisas sobre gênero, estar atento às ‘diferenças’, tendo também sensibilidade para entender as semelhanças” (SAMARA, 1997, p. 45). O que jamais se pode perder de vista é que essas “semelhanças” são subjetivadas diferentemente por cada sujeito e não estão fixas nem são absolutas. Elas existem como laços imaginários, como atos de significação – o que não quer dizer que, por isso, deixem de ser reais, ou de ter efeito de realidade.

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 [...], portanto, muitas vezes não são representados/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 *pelo* outro controla as formas de falar *do* outro” (SILVA, 2001, p. 34, grifos do autor).

Considerar, no gênero, as *diferenças dentro da diferença* foi uma prática introduzida sob o impulso da política de identidade dos 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.

O mesmo valha para os homens – que, mais que as mulheres, parecem depender sempre de uma identidade coletiva. É razoável desconfiar que no espaço simbólico do gênero masculino transitem muitos gêneros masculinos diversos entre si, exercendo, cada um, práticas de significação particulares que façam prevalecer sua própria concepção do que deve e não deve compor a identidade masculina (e é mais razoável ainda que isso se dê inconscientemente).

Por enquanto, tem sido praxe, nesse confronto, excluir caracteres de conotação supostamente feminina (sensibilidade, vulnerabilidade, passividade, vaidade etc.). Sem falar nos homens 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”.

[..] 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 Alícia, 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.

No geral, a produção bibliográfica por nós analisada confirma que, tanto nas relações entre mulheres e homens 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”. Frente a isso, a luta pela “igualdade” de gênero deve ser tanto uma luta pela igualdade entre os gêneros como uma luta por igualdade no interior de cada gênero.

### 3.2 ESCOLARIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO/CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE 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 eles 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.

Aquelas e aqueles que tentam, em suas análises teóricas, compreender como a escola concebe e representa os gêneros, sabem 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 (idem, grifo da autora).

A 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 relevante tanto para pós-estruturalistas como para a psicanálise.

Para Freud, “o Eu é, sobretudo, corporal, não é apenas uma entidade superficial, mas ele mesmo a projeção de uma superfície” (1923, p. 32). “Ou seja, o Eu deriva, em última instância, das sensações corporais, principalmente daquelas oriundas da superfície do corpo”<sup>10</sup>.

Na verdade, 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 desse oportunidade pra expressão de sua subjetividade ou da sua identidade de gênero?

---

<sup>10</sup> Essa última citação foi acrescentada, no texto original, como nota de rodapé autorizada por Freud.

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.  
 Pesquisador: Ah, sim. Tem a ver com a vivência da corporeidade...

Participante B:

Isso! É. 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.

Segundo Jeffrey Weeks (1999:42), as intervenções das diversas instâncias sociais, incluindo a escola, têm procurado “nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais”: *Eles diziam que aquilo não era pra homem*. Na opinião de Louro (1999), a escola pratica uma *pedagogia* da sexualidade que leva ao “disciplinamento dos corpos”. Assim, em todas as abordagens pós-estruturais da escolarização, o corpo será uma categoria fundamental.

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 identidade ideal para mulheres e homens: a hegemônica heterossexualidade. Quando lá se fala de relação de gênero, a discussão não vai além dos “papéis de gênero” – a questão da identidade se reduz ao problema dos comportamentos individuais, ignorando-se sua dimensão sócio-cultural. Suas aulas de “orientação sexual” nada fazem além de tentar assustar adolescentes com a realidade das doenças sexualmente transmissíveis e apresentar métodos contraceptivos e de prevenção à AIDS. Não se faz uma única referência à identidade homossexual sem que se dê a ela um “tratamento especial”. Nenhuma distinção é feita entre identidades de gênero e identidades sexuais. Pelo contrário, na escola, como em outros espaços, espera-se que se possa colocar um corpo um corpo (masculino ou feminino) “no seu devido lugar”, isto é, supondo que certas posições são naturais a um determinado sexo.

Acontece que nada pode ser natural no nebuloso mapa das relações sociais. Se os espaços e tempos são produzidos socialmente, mais ainda são os sujeitos que os ocupam. A escola não recebe nenhum indivíduo cuja masculinidade

ou feminilidade esteja pronta. Em vez disso, ou talvez por saber disso, a escola se encarrega de construir a identidade de gênero de seus alunos e alunas, funcionárias e funcionários.

(...) 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)

Segundo Foucault, os teóricos pós-estruturalistas da educação dão grande importância à maneira como o corpo é concebido e vivido nesse espaço, uma vez que entendem não apenas em sua dimensão biológica, mas principalmente em sua política, historicidade e contexto cultural. Na verdade, este é um procedimento esperado de quem se propõe, sempre, atacar as dicotomizações que dominaram até hoje a construção dos saberes humanos, como brevemente gostaria de argumentar.

“O homem está em constante mudança” – repetiram exaustivamente os profetas da educação emancipadora do sujeito universal, em tentativas quase desesperadas de despertar esse sujeito para a realização do que era anunciado, de conscientizá-lo para, depois, responsabilizá-lo pelo fracasso da profecia humanista. Mas isso – a mutabilidade humana – até os gregos antigos o sabiam, como se lê no registro atribuído a Platão (2002, p.151): “E não só no corpo se dão as mudanças: o mesmo acontece com o espírito. Costumes, convicções, desejos, prazeres, aversões, temores – todas estas coisas jamais permanecem as mesmas.” O que não se pode deixar de notar é que há no pensamento grego a mesma oposição entre corpo e mente que perdura em nossas escolas.

E aqui uma questão tentadora se intromete: que há de tão grande e inovador em um paradigma filosófico que, fundamentalmente, ancora-se na mesma concepção de “homem” de 2500 anos atrás, segundo o qual o ser humano é uma dicotomia: corpo e mente, matéria e espírito? Como eu disse, é uma questão intrometida, para a qual não se dará espaço neste trabalho, mas que nos remete a uma necessidade inteiramente pertinente: compreender o pós-estruturalismo, muitas vezes associado a uma teoria do pós-humano, tem a dizer sobre a dicotomia mente/corpo e sua relação com o processo de escolarização.

Pois bem, pegue uma dessas obras privilegiadas neste trabalho e logo verá: a crítica pós-estruturalista combate tanto a metafísica que separa a mente do corpo como dado irrefutável e suficiente em si mesmo. Desde suas formas mais antigas até as mais modernas, a escolarização tem visado à formação moral da alma, capaz de regular a si mesma, mas é primeiramente sobre o corpo que ela deve ser exercida (LOURO, 1995, 1997). Compreende-se. Afinal, o corpo fora historicamente representado como um inimigo da alma; uma parte do ser que, se não for vigiada, poderia perverter a parte espiritual.

É justamente essa dicotomia, essa metafísica presente no dualismo mente/corpo, que a crítica pós-estruturalista toma como alvo principal ao falar de escolarização. Tal opção epistemológica implica, necessariamente, um ataque de igual força ao biologismo que tem cercado o corpo ao longo dos séculos. Como escreve Louro:

(...) Aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade ou gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados (...) os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das “evidências” dos corpos.

Assim, 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). Mais exatamente, 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 devir como se este fosse uma presença; um meio de alcançar o alvo final, que é a educação da mente.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi exposto, poderíamos ensaiar novas atitudes e procedimentos que apontassem, ainda que de forma assintótica, para uma real superação de nossos preconceitos. Poderíamos desenvolver, no espaço intraescolar, práticas educativas que levassem em consideração, de forma crítica, as diversas políticas de identidades executadas pelas pedagogias culturais<sup>11</sup> circulantes na sociedade.

Poderíamos admitir, com Tomaz T. da Silva (1999, 2001b), que currículo 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.

Poderíamos 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: 49). Não apenas falar pelos(as) excluídos(as), mas deixar que eles e elas falem por si.

Quando perguntei aos sujeitos pesquisados se, em sua opinião, o processo de escolarização, 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 co-participante, 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)

---

<sup>11</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 todos os espaços e artefatos culturais (programas de TV, filmes, filmes, brinquedos, catálogos, esportes, shopping centers etc.) (COSTA, 2002: 144).

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”?

Especialmente na educação profissional, de tradição muito mais austera no Brasil do que outras modalidades, a pesquisa revelou que a questão da identidade do gênero e da orientação sexual é geralmente ignorada nos discursos docentes em sala de aula. “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)

Nesse regime inteligentemente perverso,

*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 (idem).*

Perceber as coisas dessa forma não me parece inacessível ao entendimento dos jovens estudantes. Pelo contrário, a experiência mostra que os(as) estudantes interessam-se muito por questões ligadas à identidade de gênero e de sexualidade, de outra forma, continuaremos praticando a “pedagogia do outro que deve ser anulado”, isto é, a pedagogia que

[...]. nega que o outro tenha existido, pois não há “mulher”, não há “negro”, não há “vagabundos”, não há “sem-algo”, nem “sem-tudo”, não há “anormais”, não há “imigrantes”, não há “delinquentes” etc. Não há porque nem são enunciados, nem estão aí para enunciar-se. Não há senão um anúncio forçado e inevitável. Em uma menção etérea cuja voz se apaga a cada vogal, a cada consoante. [E ainda assim] nega o tempo da negação do outro (SKLIAR, 2002, p. 212-4).

Talvez as questões levantada no início desta pesquisa tenham despertado no(a) leitor(a) uma curiosidade maior do que aquilo que o resultado dela pôde oferecer. Por outro lado, se deixei o(a) leitor(a) em estado de curiosidade, devo alegrar-me, pois isso demonstra que consegui interferir na sua posição de sujeito,

havendo agora a possibilidade de um sujeito mais aberto ao complicado jogo das identidades. De qualquer forma, como querem os pós-estruturalistas, não devemos pressupor que nossos esforços de compreensão das relações sociais e dos processos subjetivos possam ser satisfatórios, nem que algum dia os humanos chegarão ao pleno entendimento de suas identidades.

Essa posição nada tem de pessimista; pelo contrário: em relação à necessidade de construir relações solidárias, é a mais sintônica. Como escreve Marisa Vorraber Costa (2000, p. 147, 146),

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.

Resta saber, também, até quando será justa a indignação de João Silvério Trevisan (2000, p. 335) contra o

conservadorismo, insensibilidade e comodismo da elite cultural, que consome as modas [intelectuais] para continuar vampirescamente reciclando-se no trono do saber, construídos com esqueletos de tudo quanto são novas ideias abortadas. Essa é a sua maneira de não mudar nada: com barulho.

Mas deixe-me acrescentar algo, para que este trabalho não termine em tom pessimista. As mudanças sempre acontecem, de uma forma ou de outra. E agora que sabemos que as identidades produzem-se incessantemente, fica mais fácil acreditar na transformação de nós mesmos e, quem sabe, voltemos a sonhar, não com uma construção do futuro, mas com seu inverso. Pois se, como escreveu Michael Apple (1995, p. 71), “o passado ainda está à nossa frente”, que pode haver hoje de mais importante, e mais necessário, e mais reconfortante do que acreditarmos que é possível *desconstruir* o futuro?

## BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. As Influências da Psicanálise na Educação Brasileira no Início do Século XX. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, maio-ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 233-240.

ALMEIDA, Inês Maria M Zanforlin Pires de & OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. Educação Integral e/ou Jornada Ampliada no Ensino Fundamental: uma leitura psicanalítica. In: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100039&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100039&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em 23 Out. 2010.

\_\_\_\_\_. O Lugar da Memória de Vivências na Instituição Escolar e a Constituição da Identidade do Professor: (Im) possíveis Conexões com a Psicanálise. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2006. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100033&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100033&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 09 Jun. 2009.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos – 3ª ed – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.*

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CANEN, Ana. Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: Desafios Curriculares para o Novo Milênio. In Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elisabeth (orgs.). *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAZAUD, Jacques. *A personalidade: suas Dimensões e seu Desenvolvimento*. São Paulo: IBRASA, 1986.

CORAZZA, Sandra Mara. *Pedagogia e Currículo em Três Tempos. Pátio Revista Pedagógica*, ano VI – N 21, maio/junho de 2002.

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.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOEL, MARCUS. *Corpos sem Órgãos: esquizoanálise e desconstrução*. In Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

DOEL, Marcus. *Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução*. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca Fomos Humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOLL JR, William. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DOMÉNICH, Miguel, TIRADO, Francisco e Gómez, Lucia. A dobra: psicologia e subjetivação. In Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca Fomos Humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Karina Ribeiro, & ZANELLI, José Carlos. O Processo de Construção e Reconstrução das Identidades dos Indivíduos nas Organizações. **RAC**, v. 10, n. 1, Jan./Mar. 2006, p. 55-72.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREITAS, Luiz Alberto Pinheiro de. *As Identificações na Obra de Freud* [fotocópia]. S/l: Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle, s/d.

FREUD, Sigmund. (1910 [1996]) *Cinco Lições de Psicanálise*. In: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*, v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1912 [2004]) *Alguns Comentários sobre o Conceito de Inconsciente na Psicanálise*. In *Escritos sobre a psicologia do inconsciente – v. 1*. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FREUD, Sigmund. (1923 [2011]) *O Eu e o Id*. In: *Obras Completas*, v. 16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. (1924 [2011]) *A Dissolução do Complexo de Édipo*. In: *Obras completas*, v. 16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. (1925 [2011]) *Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos*. In: *Obras completas*, v. 16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FRANCO, Maria Laura. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o Inconsciente*. 21 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GATTI, B. A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HICKMANN, Roseli Inês. *O Resgate do Desejo no Trabalho Docente*. [Publicado em 2002]. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=372>

HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação*. 3 ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LAGO, Mara Coelho de Souza. *Gênero nas Intersecções entre Antropologia, Psicanálise, Psicologia*. In: *Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC [2006]*. Disponível em: [http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/TEXTOS\\_TEXTO\\_190.html](http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/TEXTOS_TEXTO_190.html) Acessado em 7 de abril de 2010.

LOPES, Alice Casimiro & Macedo, Elisabeth (orgs.): *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Produzindo Sujeitos Masculinos e Cristãos*. in VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). *O corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATOS, Maria Izilda S. de. *Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – Percursos e Possibilidades*. IN MATOS, Maria Izilda de. & SOLER, Maria angélica (orgs.). *Gênero em Debate: Trajetória e Perspectivas na Historiografia Contemporânea*. São Paulo: EDU, 1997.

MAUÉS, Josenilda M. *Escolarização e Produção de Subjetividades: Capturas e Sedições*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1998.

\_\_\_\_\_. Notas para a Escuta de Memórias Generificadas. In SANTOS, Eunice Ferreira dos, et al. (orgs.). *Incursões Didáticas*. Belém: DMTOE/CED/UFPA, 2001.

DE MELO, Maria de Fátima Vilar de. *Psicanálise e Análise de Discurso: interlocuções possíveis e necessárias*. In *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line*, V, 1, ano V, n. 1, nov/2005, p. 61-71.

PARKER, Richard. *Cultura, Economia Política e Construção Social da Sexualidade*. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e Filosofia das Diferenças: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. *O Banquete*. In PLATÃO. *Apologia de Sócrates - O Banquete*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ROSE, Nicolas. *Inventando Nossos Eus*. In Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROUDINESNO, Elisabeth. *Por que a Psicanálise?* Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SAMARA, Eni de Mesquita. *O discurso e a Construção da Identidade de Gênero na América Latina*. IN MATOS, Maria Izilda S. de. & SOLER, Maria Angélica (orgs.). *Gênero em Debate: Trajetória e Perspectivas na Historiografia Contemporânea*. São Paulo: EDU, 1997.

SANCHEZ, Fábio. *O Terceiro Sexo*. *Superinteressante*, Edição 185, fevereiro de 2003.

SCOTT, Joan. *História das Mulheres*. In BURKE, Peter. (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol. 20(2), julho/dezembro de 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Projeto Educacional Moderno: Identidade Terminal?* In VEIGANETO, Alfredo José da (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. (ORG.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

\_\_\_\_\_. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular – 2 ed.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

\_\_\_\_\_. *O Projeto Educacional Moderno: identidade terminal?* In VEIGANETO, Alfredo José da (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SKLIAR, Carlos. *A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?* In LOPES, Alice Casimiro & Macedo, Elisabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOIHET, Rachel. *Enfoques feministas e a história: desafios e perspectivas*. In MATOS, Maria Izilda S. de. & SOLER, Maria Angélica (orgs.). *Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: EDU, 1997.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. *Psicanálise e Educação: Caminhos cruzáveis*. Brasília: Plano, 2004.

SPENCER, Colin. *Homossexualidade: uma história - segunda edição*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no Paraíso: a Homossexualidade no Brasil, da Colônia à Atualidade – 3 ed.* Rio de Janeiro: Record, 2000.

VEIGANETO, Alfredo. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WEEKS, Jeffrey. *O Corpo e a Sexualidade*. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perguntas relacionadas ao objetivo **Identificar as formas pelas quais determinados alunos(as) relacionam sua história de vida, especialmente suas vivências de gênero, com as práticas de escolarização na educação profissional e tecnológica.**

1. Fale um pouco de como você se tornou aluno deste curso. Coisas que aconteceram na sua vida que o(a) motivaram a escolher essa formação técnica.
2. Quais as primeiras coisas que lhe vêm à memória quando você pensa sobre suas vivências com outros homens e mulheres na escola?
3. Dessas vivências, há experiências das quais você não gosta de falar?
4. O que você aprendeu na escola alterou, de alguma forma, a rotina da sua vida pessoal fora da escola? [Em caso afirmativo na resposta anterior] Você poderia dar exemplos dessa mudança?
5. Você esperava (ou espera) que o curso ajudasse você a realizar alguns sonhos ou desejos pessoais? [Em caso afirmativo na resposta anterior] Isso aconteceu ou tem acontecido? Fale sobre isso.

Perguntas relacionadas com o objetivo **Analisar, em termos gerais, os desejos que são evocados na memória desses estudantes, quando falam sobre a relação de sua identidade de gênero com a experiência da escolarização profissionalizante.**

6. Voltando à sua infância, acha que conseguiria falar sobre seus desejos mais antigos? Não tenha pressa.
7. Seus desejos de hoje são os mesmos do início da vida escolar?
8. Como você vê sua vivência da identidade de gênero no ambiente no ambiente da educação profissional?
9. Durante as aulas, houve momentos em que você gostaria de ter proposto algo que contemplasse ou expressasse seus desejos? Por exemplo?

Perguntas relacionadas ao objetivo **Investigar que relação pode haver entre o processo de escolarização e a construção/constituição da identidade de gênero.**

10. Como você vivencia sua identidade de gênero e sua orientação sexual no ambiente da formação profissional?

11. Que sentimentos as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola provocaram (ou provocam) em você?

## ANEXO

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE “C”

ELEAZAR – Fale um pouco de como você entrou no Instituto.

PARTICIPANTE “C” – Eu entrei no processo de transição de CEFET para IFPA, foi no mesmo ano de transição.

ELEAZAR – Qual era o ano?

PARTICIPANTE “C” – 2009, isso.

ELEAZAR – Em que curso?

PARTICIPANTE “C” – Técnico em Saneamento Ambiental.

ELEAZAR – Era subsequente?

PARTICIPANTE “C” – Era, subsequente... De início, eu me inscrevi no processo seletivo para fazer edificações, só que por um acaso do destino eu perdi a prova, aí não pude fazer. Depois teve um processo de repescagem, iam sortear algumas vagas para técnico de saneamento, que não tinham preenchido a turma. Aí eu me inscrevi, aí vim pra cá nesse processo e ganhei a vaga pra estudar no curso técnico.

ELEAZAR – OK. Só pra identificar o sujeito participante da pesquisa, em termos de orientação sexual ou, se você preferir, identidade sexual, como é que você se identifica? Você mesmo se vê como transexual, homossexual, ou prefere, digamos, não se rotular?

PARTICIPANTE “C” – Eu me identifico como transexual, assim, mesmo porque eu ando travestido o tempo todo. Não... não tenho hábitos masculinos, então eu prefiro me identificar como transexual .

ELEAZAR – Seu gênero é feminino?

PARTICIPANTE “C” – Feminino, meu gênero é totalmente feminino.

ELEAZAR – Você poderia falar de coisas que aconteceram na sua vida, que a motivaram a escolher um curso técnico?

PARTICIPANTE “C” – É... Eu tava saindo do ensino médio, praticamente. Só que eu terminei o ensino médio em 2006, fiquei parado. Nesse período, assim, deu

pra refletir se era isso que eu queria pra minha vida, porque apesar do que as pessoas dizem que não, que a igualdade de gêneros tem que ser aceita, sempre vai existir pessoas que têm preconceito. Então assim, isso me motivou a buscar ser um profissional, a buscar os meus direitos, estudar pra isso foi um desafio.

ELEAZAR – Conte por que.

PARTICIPANTE “C” – Foi um desafio pra mim. Porque realmente pra mim, poder estar discutindo com alunos plausíveis essa questão... Porque uma coisa é você ter conhecimento e outra coisa é você não ter, porque com conhecimento você sabe os seus direitos, você tem como argumentar. Então as pessoas te veem de um modo diferente, por ser homossexual.

ELEAZAR – E a maior motivação desse desafio?

PARTICIPANTE “C” – Foi a profissionalização.

ELEAZAR – Quais as primeiras lembranças que vem à sua memória quando você pensa sobre vivências com outros homens e outras mulheres na escola?

PARTICIPANTE “C” – 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.

ELEAZAR – E isso vem desde muito tempo, desde a educação infantil?

PARTICIPANTE “C” – Desde a alfabetização. Tenho costume de relembrar muitas cenas assim, que foram desagradáveis pra mim.

ELEAZAR – Você se lembra do seu primeiro dia de aula?

PARTICIPANTE “C” – Do primeiro eu não lembro.

ELEAZAR – Mas do primeiro ano de escola, você tem lembranças?

PARTICIPANTE “C” – Tenho.

ELEAZAR – Poderia falar de algumas?

PARTICIPANTE “C” – De como é a experiência, como me trataram?

ELEAZAR – Isso, com relação às suas relações de gênero e sua identidade.

PARTICIPANTE “C” – Porque desde de pequeno as pessoas me perguntam assim: “Quando tu decidiu virar homossexual? Quando tu virou?” Na é quando eu decidi. Porque desde criança eu já tinha uma mentalidade que eu não gostava do sexo oposto.

ELEAZAR – Você sempre se viu como mulher, como um ser feminino?

PARTICIPANTE “C” – Ser feminino.

ELEAZAR – Desde o início?

PARTICIPANTE “C” – Desde o início. Na alfabetização eu já tinha interesse pelos meninos, assim, já olhava as meninas diferente, os meninos diferente, tinha uma certa ligação com as meninas, mas assim, por gostar de fazer coisas de meninas, como pular elástico... Na hora do intervalo eu não ficava com os meninos, eu ficava com as meninas, até mesmo porque eles ficavam me chamando de “viadinho”, ficavam tirando sarro... Aí eu sempre ficava mais com as meninas, porque eu sempre tive amigas mulheres. Eu achava assim, que elas me confortavam mais, e eu gostava, não que eu gostava, como gosto de estar perto de homens... Porque não me vejo como o gênero masculino e sim feminino.

ELEAZAR – Você nunca se sentiu masculino em nenhum momento da sua vida?

PARTICIPANTE “C” – Não.

ELEAZAR – Dessas vivências do seu gênero na escola, há experiências das quais você não gosta de falar? Você viveu alguma situação que você não goste de lembrar, não goste de falar?

PARTICIPANTE “C” – Que eu lembre, não.

ELEAZAR – O que você aprendeu na escola alterou de alguma forma a sua vida pessoal fora da escola?

PARTICIPANTE “C” – Sim, alterou.

ELEAZAR – Como assim?

PARTICIPANTE “C” – Pelo fato de algumas pessoas lá na escola não me respeitarem como eu era, diversidade de gênero... Isso me trouxe como consequência que depois eu, de uma certa forma, procurei me isolar. Eu me fechei um pouco pra mim mesmo, não em confusão comigo mesmo do que eu queria ser, mas do jeito que eu poderia estar, ter minha vida social, mas que a sociedade não ficasse tirando chacotas, que eles me aceitassem do jeito que eu era. Isso sim, digamos que abalou, teve vezes que eu fui chateado pra casa, quando chegava a discutir com alguma pessoa, pelo fato de estar tentando me menosprezar pela minha opção sexual, tentando me diminuir perante a eles... Não só achava, como acho desnecessário isso, porque é que como eu sempre falo. Tá ali, eu sou homossexual, a pessoa viu, eu passei, eu não fiz nada, então deixa o pessoal

passar normal, deixa ela viver a vida dela normal, não mexe. É isso que as pessoas não entendem, que muitas vezes, principalmente homens, eles tiram muito sarro quando a gente passa por perto. Pra se mostrar, pros outros ficarem rindo depois, pra se autoglorificar depois, aí eles sempre mexem, acho isso tão, é... constrangedor. E por algumas vezes cheguei a discutir, não cheguei a agredir ninguém fisicamente, mas verbalmente.

ELEAZAR – Você chegou a sofrer alguma violência física?

PARTICIPANTE “C” – Cheguei.

ELEAZAR – Hoje se fala muito em *bullying*, né?

PARTICIPANTE “C” – Isso.

ELEAZAR – Hoje você identifica no passado situações de *bullying* que você sofreu na escola?

PARTICIPANTE “C” – Sim, era o tempo todo, no tempo de colegial, era o tempo todo.

ELEAZAR – Como aconteceu o extremo da violência física? Como você reagia?

PARTICIPANTE “C” – De início eu agi como todo mundo faria: se defender. Mas ficava com receio, até mesmo com receio pela própria vida. Por exemplo, se a pessoa iria te agredir de novo, até mesmo porque das vezes que aconteceram foram por coisas bestas, foi pela questão de eu ser homossexual... As pessoas pensavam, pelo fato de eu ser homossexual, que eu era frágil, e tentaram se sobressair em cima de mim, tentaram usar isso como uma arma pra tentar me menosprezar.

ELEAZAR – Ok. Voltando a falar do seu curso, você concluiu o seu curso técnico?

PARTICIPANTE “C” – Concluí.

ELEAZAR – Você esperava que o curso de técnico ajudasse você a realizar alguns sonhos ou desejos pessoais?

PARTICIPANTE “C” – Eu esperava, mas tinha tudo como uma utopia, mas me ajudou, muito. Me ajudou porque eu já pensava que ia me ajudar, né, tinha totalmente utópico.

ELEAZAR – Pode dar alguns exemplos de realizações?

PARTICIPANTE “C” – A questão do jeito como a sociedade passou a me ver, vizinhos, amigos, parentes, pelo fato que a instituição tem, quer queira quer não, ela tem nome lá fora, é uma instituição respeitada, então pelo fato de eu entrar, as

peessoas já passaram a me ver diferente. Também já tentaram, meio que ironicamente, falar que eu tava fazendo Cefet, assim: “nossa, conseguiu fazer Cefet, você conseguiu entrar no Cefet?” Isso me deixou lá em cima, minha autoestima foi pra cima. Eu consegui aqui dentro desenvolver projetos que com os quais eu me identifiquei, gostei muito.

ELEAZAR – Tá fazendo estágio onde?

PARTICIPANTE “C” – Hoje eu faço estágio na Eletrobras/Eletronorte, também tou gostando muito... Já produzi artigos com a professora, tive oportunidade de viajar pelo instituto e, posteriormente, esse ano, se Deus me abençoar, vou apresentar o nosso artigo. Então, as portas foram se abrindo pra mim, de um jeito que eu não esperava, dentro da instituição. Tanto pela parte discente como docente, tive um lugar de respaldo, de respeito...

ELEAZAR – Reconhecimento?

PARTICIPANTE “C” – Reconhecimento, isso foi o principal.

ELEAZAR – Continuando, vamos tentar falar um pouco da sua infância, vamos voltar à sua infância. Você acha que conseguiria falar sobre os seus desejos mais antigos?

PARTICIPANTE “C” – Consigo. Quando... acho que eu tinha uns quatro anos de idade, eu lembro que eu já tinha vontade de estudar, ser uma pessoa de destaque, de conseguir um bom respaldo perante a sociedade, vontade de conquistar as minhas coisas. Mas também sempre cresci com uma vontade (não se dá vontade de ser do sexo masculino), sempre cresci com a vontade de posteriormente, depois de muito estudo, de eu ter a minha vida estável, eu... poder fazer transfusão de sexo, operação de sexo, me operar e virar mulher definitivamente; desde pequeno isso me acompanhou. Tanto que, como eu já falei pra você, eu nunca vivi com um gênero masculino e sim feminino. Até fiz algumas atividades masculinas, mas isso nunca interferiu na minha maneira de pensar, nos meus desejos. Mas quando eu era criança, sempre me lembro, eu me recordo que... tanta pressão que me colocaram pelo fato de eu ser homossexual, que eu só pensava em estudar, estudar e sempre crescer mais, pra que as pessoas não tivessem motivos pra falar nada de mim. Esse pensamento desde pequeno eu sempre tive. Eu lembro que eu tava fazendo a quarta série e ainda falei pra minha mãe que eu queria fazer direito. De início eu não falei o motivo realmente pra ela, mas pra mim o motivo era que era um acesso ali, que era uma forma de... no futuro

eu ia saber me defender com argumentos, dentro da lei, sem infringir nada e sabendo que eu lutaria com a razão o tempo todo. Sim, então, eu sempre quis fazer direito, e posteriormente quando eu tiver terminando meu curso, eu quero fazer vestibular pra direito, que eu não gosto muito de injustiça, e acho que de tanto eu não gostar de injustiça, a minha vida toda eu acho que foi injusta assim em certas partes.

ELEAZAR – Qual a tua idade?

PARTICIPANTE “C” – Eu tenho vinte e quatro anos.

ELEAZAR – Em linhas gerais, os seus desejos de hoje, então, são os mesmos do início da sua vida escolar, lá das primeiras séries?

PARTICIPANTE “C” – São, com alguma adaptação, que claro, quando a gente vai adquirindo conhecimento, a gente vai querendo buscar mais. Eu diria que meus desejos amadureceram. E surgiram novos desejos.

ELEAZAR – E sua família, como foi sua relação com a família?

PARTICIPANTE “C” – De início, eu tinha medo de falar com minha mãe, medo dela não aceitar.

ELEAZAR – Você foi criada com pai e mãe?

PARTICIPANTE “C” – Não, fui criada com mãe e padrasto. Eu saí de perto de meu pai, eu tinha sete anos de idade, quando eu saí de perto dele; aí fui criado mais por minha mãe, por que minha mãe sempre foi minha mãe e meu pai, porque o meu padrasto nunca foi, assim, gentil com agente, ele era muito arrogante, muito ignorante, não dava apoio em nada do que a gente fazia, e... não dava incentivo moral...

ELEAZAR – “A gente” que você fala, eram todos seus irmãos ou só você?

PARTICIPANTE “C” – Todos. E eu achava que ele sabia, que a minha mãe não via, mas que, pelo fato dele não ser meu pai, ele via que... eu não era, eu não tinha intuição de ser do sexo masculino, eu queria ser diferente. Tanto que várias vezes ele chegou a brigar comigo, por que tava brincando de boneca, tava fazendo crochê, ou então tava brincando com as meninas de elástico, ele sempre me... me proibia de estar fazendo isso.

ELEAZAR – Proibia?

PARTICIPANTE “C” – É, tomava; às vezes até me agredia por causa disso. Então assim, ele nunca foi uma pessoa que chegasse assim pra mim e conversasse como uma relação pai e filho, ele nunca foi... eu não vejo ele como pai.

ELEAZAR – Ele ainda mora com vocês?

PARTICIPANTE “C” – Mora. Só que agora ele tá separado da minha mãe, só que ainda vive na minha casa, já faz uns quatros anos que ele tá separado da minha mãe.

ELEAZAR – A sua mãe ainda mora com você?

PARTICIPANTE “C” – Mora.

ELEAZAR – Eles são separados, mas vivem na mesma casa?

PARTICIPANTE “C” – Vivem na mesma casa.

ELEAZAR – Voltando... Você falou que aos sete anos você se separou de seu pai.

PARTICIPANTE “C” – Isso.

ELEAZAR – Nesse período, do seu nascimento até os sete anos, você tem lembranças de como foi o seu relacionamento com seu pai?

PARTICIPANTE “C” – Não foi assim tão calorosa, um pouco pela relação pai e filho, porque meu pai, pelo fato dele ser fazendeiro e gerenciava algumas fazendas, ele não tinha muito tempo pra agente. Era mais a minha mãe que ficava com a gente, às vezes ele viajava, passava um tempo fora, aí eu não tive muito essa ligação com meu pai. Mas as poucas vezes que eu fiquei com ele, foram... foram momentos bons... Ele sempre foi muito carinhoso, sempre... Não deixava faltar tanto a questão material quanto a questão afetiva. Então disso, do meu pai legítimo eu não tenho do que me queixar, os momentos que eu passei com ele foram bons.

ELEAZAR – Certo. Como você vê a sua vivência da identidade de gênero no ambiente da educação profissional?

PARTICIPANTE “C” – 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, 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, que é a que eu me apresento à sociedade, passaram a me chamar de Alícia, outros pelo fato de religião, não me viam assim.

ELEAZAR – Na hora da chamada, como é que era?

PARTICIPANTE “C” – Poucos professores me chamavam de Alícia, outros me chamavam pelo nome de registro, mesmo sabendo que eu gostava de Alícia e falavam que pelo fato de eu estar matriculado na instituição como [nome de registro], eu teria que... responder como [nome de registro].

ELEAZAR – Você deu a entender que alguns professores eram mais compreensíveis, mais receptivos.. Sem citar nomes, você consegue identificar, digamos, grupos, classes de profissionais aqui? Por exemplo: professores da área técnica, professores do ensino médio, professores das matérias exatas, professores das matérias ditas humanas... Você acha que uns são mais resistentes do que outros, quanto às questões de gênero?

PARTICIPANTE “C” – Sim. Eu vi mais resistência, não foi nem tanto entre os professores que lecionaram nas suas áreas, exatas, humanas, ou técnicas. Porque assim, tiveram professores que lecionaram técnico pra mim que me aceitaram, eu via que respeitavam a diversidade de gênero, me respeitavam como Alícia, já outros que eram da área técnica também, que não tinham esse mesmo interesse de procurar saber se eu me sentia bem, sempre chamavam de [nome de registro], se... eles tavam, digamos assim, fazendo, não pra me agradar , que nem Deus conseguiu agradar todo mundo, mas, pelo menos, um pouco eles poderiam amenizar, porque... como já disse, minha vida sempre foi muito cheia de conturbações, por essa questão de... desprezo. Assim, de algumas pessoas fazerem chacotas. Então, é... alguns professores não buscaram tipo tentar amenizar. Já que se tratava de ensino profissional, podiam tentar, digamos assim, que eu fosse mais respeitado, pelo fato de ser o ensino profissional, do que eu tinha sido na minha vida colegial, é... assim, tentar restringir... Mas essa diferença, tentar me tratar assim...

ELEAZAR – Tanto em um grupo como outro sempre houve...

PARTICIPANTE “C” – São diversas reações.

ELEAZAR – Isso.

PARTICIPANTE “C” – São diversas reações.

ELEAZAR – Você viveu situações de conflito nas suas relações de gênero, na educação profissional? Quero me referir a situações não muito confortáveis, em que, mesmo que a pessoa não verbalizasse nada, mas, certos gestos, certas atitudes, talvez camufladas, te constrangiam?

PARTICIPANTE “C” – Sim, vivi.

ELEAZAR – Em suma.

PARTICIPANTE “C” – Foram agressões tanto com palavras quanto com gestos. Eu cheguei a presenciar. Já cheguei às vezes argumentar também com defesa, né, mas sim, tiveram várias, vários atritos em relação a isso, porque 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 Alícia, porque tu é homem, eu não vou te chamar, pra mim tu é [nome de registro].

ELEAZAR – E em relação ao uniforme? Teve alguma situação especial? Algum vigilante, por exemplo, questionou como você estava se vestindo?

PARTICIPANTE “C” – Com palavras não, mas... Como não existe só a forma verbal de expressão, né, pela impressão das pessoas você percebe quando que é bem recepcionado, quando que é mal recepcionado. Então, por questão de olhares, gestos... eu consegui presenciar esse certo desprezo pelas minhas vestes.

ELEAZAR – Agora, falando das aulas. Durante as aulas houve momentos em que você gostaria de ter proposto algo contemplasse ou expressasse seus desejos, sua identidade de gênero...?

PARTICIPANTE “C” – Sim, houve, vários momentos... Inclusive há ainda alguns momentos que eu tenho vontade de explicar, de colocar, justamente essa questão.

ELEAZAR – Você acha que a questão da identidade do gênero e da orientação sexual é ignorada na educação profissional? Em algum momento teve algum professor que tocou nesse assunto?

PARTICIPANTE “C” – Eu acho assim, que ela é ignorada pra tentar deixar a pessoa mais confortável, então eu acho que é pra não constranger ainda mais a pessoa. Eu vi por esse lado, porque, assim, é um comentário que é polêmico, é um assunto que é polêmico, então eu acho que, pra tentar uma forma de proteção, tiveram alguns professores que não tiveram coragem pra chegar e falar dessa questão com as turmas, isso.

ELEAZAR – Sobre o assunto.

PARTICIPANTE “C” – Sobre o assunto... Mas eu me recordo que uma vez, por um motivo de raiva, cheguei a explicar na sala de aula que... que eu queria ser respeitado pelo que era. Que eu não dava certas liberdades aos meus colegas de

turma, para estarem tirando brincadeiras desconfortáveis comigo, porque até mesmo eu não tirava com eles e as poucas pessoas que eu tirava brincadeira, eu sabia quem era... Então, assim, alguns momentos eu cheguei a explicar, como autodefesa, porque... é a mesma coisa que tu tentar encurralar o tigre num canto: ele vai se defender... Ele vai falar as coisas no momento certo. Eu acho que, assim, faltou mais desse meu eu ter criado coragem no meu ensino fundamental, no meu ensino médio, de fazer algumas coisas que eu fiz no técnico. Eu acho que, por falta de conhecimento, por falta de... argumentos, eu não cheguei a explicar, isso eu acho que só me prejudicou.

ELEAZAR – No ensino técnico você se impôs mais?

PARTICIPANTE “C” – Isso, eu já me impus mais, até mesmo pelo jeito que a instituição me aceitou. E também pela autoestima. O próprio fato de eu ter conseguido entrar no Instituto, minha autoestima se elevou, né?

ELEAZAR – Falando do currículo, das disciplinas. Você acha que há disciplinas “masculinizadas” no ensino técnico? Disciplinas que já são vistas como coisa de homem?

PARTICIPANTE “C” – Sim.

ELEAZAR – O seu curso era saneamento, certo?

PARTICIPANTE “C” – Saneamento.

ELEAZAR – Você poderia falar de algumas dessas disciplinas nas quais você percebeu isso?

PARTICIPANTE “C” – Eu percebi isso em... Materiais de construção, eu percebi isso em Topografia, também em Esgotamento sanitário... Acho que só essas assim... que eu vi.

ELEAZAR – Na sua opinião, o processo de escolarização, o processo de educação – estou usando *escolarização* pra me referir a toda sua vida escolar, e isso inclui a educação profissional que você viveu e vive aqui) – o processo de escolarização interferiu na constituição da sua identidade de gênero? Você acha que sim? Que não? Por quê?

PARTICIPANTE “C” – Acho que sim, porque tiveram 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. Só que a minha resposta sempre foi a mesma, assim: não adianta eu tentar esconder pra sociedade o que eu era, e tentar entrar em conflito comigo mesmo. Eu queria ser eu mesmo vestido de Alícia, porque eu me vejo como Alícia. E me vestindo de homem eu estaria agradando à sociedade, não estaria agradando aos meus desejos pessoais. Então eu acho assim, que isso interferiu muito na minha identidade de gênero.

ELEAZAR – Certo, então pra finalizar... Eu acredito que a pessoa humana é um ser uno, sem aquela divisão entre corpo e mente, e creio também que, na construção, ou constituição da nossa identidade não há uma divisão clara entre eventos “internos” e “externos”. Mas, na falta de outra forma de perguntar, me responda: durante toda a educação que você viveu, incluindo a educação profissional, os “conflitos” que você viveu foram internos, ou externos? Ou seja, os conflitos foram mais com você mesma (se é que houve) ou foram mais com o ambiente, a sociedade um torno?

PARTICIPANTE “C” – Ah... Tiveram acho que os dois, porque eu sempre pensei muito, sempre conversei muito com meu eu, então teve algumas horas assim que eu me colocava pra pensar se eu tava agindo certo, se eu tava agindo errado, pois, apesar de eu sofrer com os preconceitos da sociedade, às vezes eu me colocava no lugar e via se de alguma eu tava fazendo alguma coisa que ofendesse a sociedade, digamos assim, que tivesse menosprezando alguém. Eu sempre busquei me colocar dos dois lados, então isso me trouxe conflitos internos e externos. Tive esses meus pensamentos, de algumas coisas eu poder colocar em prática, digamos, pra mudar a personalidade, não totalmente porque eu estaria... matando o pessoal dentro de mim, e isso eu nunca quis fazer, como não quero. Eu quero ser quem eu sou. Então tiveram várias vezes que houve esse conflito tanto interno quanto externo, com a minha pessoa.

ELEAZAR – Ok. E hoje, você se considera uma pessoa com uma identidade de gênero “resolvida”, digamos assim?

PARTICIPANTE “C” – Quase, porque... Que nem eu lhe disse, eu tou buscando, né, eu quero fazer a minha cirurgia, quero fazer... a troca de sexo. Acho que depois disso eu vou me sentir, assim, mais confortável. Eu sei que ainda vão ter comentários de pessoas que me conhecem, mas eu acho que pra mim, assim... é o êxtase da minha vida, então... acho que falta muito pouco ainda pra mim.

ELEAZAR – Então, hoje, tua identidade de gênero é uma questão que diz respeito mais ao teu próprio corpo?

PARTICIPANTE “C” – Isso. Agora diz respeito apenas a essa questão anatômica, à cirurgia estética.

ELEAZAR – Como foi sua relação com seu próprio corpo, na escola técnica? Porque houve uma polêmica quanto ao uso dos banheiros aqui...

PARTICIPANTE “C” – Isso.

ELEAZAR – Porque as pessoas esperam que a gente defina o nosso gênero a partir do próprio corpo. Se você tem um corpo aparentemente masculino, você tem que se comportar como homem, tem que frequentar o banheiro masculino.

PARTICIPANTE “C” – Masculino.

ELEAZAR – Como foi, pra você, lidar com essa situação?

PARTICIPANTE “C” – Eu lembro que na primeira vez que eu vim fazer a minha matrícula, eu não usei o banheiro feminino, porque o guarda, o vigilante, ele me chamou atenção que eu não podia usar aquele banheiro porque ele era restrito só pra mulheres. E isso repercutiu depois que eu fiz minha matrícula, depois que eu comecei a estudar... Depois que eu comecei a estudar, aí foi quando o pedagogo me chamou e perguntou se eu estava sofrendo situação de constrangimentos no banheiro masculino. Eu lembro até a resposta que eu dei, que eu tava aqui, eu queria mais era estudar, eu não tava tão interessado em utilizar o banheiro, que pra mim, independentemente de eu utilizar o feminino ou o masculino, eu queria era estudar, mas que eu me sentia confortável utilizando o banheiro feminino. Então eu acho assim, que isso demorou um pouco a se resolver, porque isso veio entrar em discussão mais agora que eu tou no nível superior, que já estava no final do curso técnico. Então, assim, quem usufruiu mais disso foi a minha irmã que entrou posteriormente... [O participante tem um irmão transexual que também estuda no *Campus Tucuruí*.]

ELEAZAR – Humm.

PARTICIPANTE “C” – Ela já entrou no segundo semestre de 2010. Então ela se beneficiou mais da resolução do uso dos banheiros, se ia usar o feminino ou o masculino. Eu, praticamente o meu técnico todo eu fiquei utilizando o banheiro masculino...

ELEAZAR – Você se sentia mal usando o banheiro masculino?

PARTICIPANTE “C” – Muito desagradável. Porque, assim: cheguei a ver cenas que foram desagradáveis pra mim, foram desagradáveis pra eles... Então eu fiquei constrangido não por mim, eu fiquei incomodado por eles, porque, apesar de ter os boxes, mas também tem a calha, então tem vários meninos que faziam sua necessidade lá na calha. Então se eu entrasse de repente, eu me deparava com certas cenas que eram desconfortáveis pra mim. Depois eu ficava com vergonha da pessoa no corredor ou então tentava evitar, aí, isso foi desconfortante, muito, muito. Foi ruim pra mim.

ELEAZAR – Ok. Muito obrigado pela participação, A.

PARTICIPANTE “C” – De nada.

## 2. TRANSCRIÇÃO DO RELATO DA MEMÓRIA EDUCATIVA DO PARTICIPANTE “A”

Nasci em 14 de outubro de 1981, na cidade de Tucuruí – Pará. Sou o terceiro de uma família de onze irmãos. Seis mulheres e cinco homens. Desde pequeno, sempre percebi que meu pai era mais afetuoso conosco do que minha mãe. Às vezes, à noite, eu acordava com ele me cobrindo com um lençol enquanto a chuva caía. Era inverno. Eu me sentia mais acolhido por ele. Minha mãe me tratava com frieza.

Naquela época,,eu não tinha consciência do termo *frieza*, hoje sim. Morávamos perto da escola. Lembro do primeiro dia de aula. Eu tinha cinco anos quando... Só não me lembro quem me levou a escola. Mas lembro da cerca de arame farpado e das tábuas de lambril envelhecidas pelo sol e pela chuva. Fomos eu, minha irmã e mais dois irmãos bem menores. Deviam ter três e quatro anos de idade. Fui entrando na sala, que era bem grande tipo um galpão. Era uma escola Batista.

A professora Marli era também a filha do padrinho do meu irmão mais novo. Ela nos recebeu com muito carinho, fizemos um círculo bem grande e cantamos algumas músicas infantis. Algumas delas, eu ainda as tenho em minha cabeça. De vez em quando me pego cantarolando algumas. Tive muitos momentos tristes, mas também tive momentos felizes.

Nessa escola, fazíamos tarefas de pintar, colar , etc., como em qualquer outra escola. Porém, o que eu mais gostava era da hora do recreio porque a “tia” Marli adorava ficar comigo no colo. Eu sentava em suas pernas e me sentia seguro ali. Eu não via a hora de ter que ir pra escola. Parecia um refúgio para mim. Foi para mim a melhor fase escolar de minha vida. Fiquei dois anos nessa escola.

Depois nos mudamos de bairro,.Lá estava eu com meus seis anos. Primeira série. Essa nova escola ficava perto de um matagal, Lá era perigoso e eu morria de medo de ter que ir estudar. Quase todo dia quando meus irmãos e eu íamos tomar banho pra poder ir pra escola, eu chorava e às vezes até apanhava. Mas nunca disse que o problema era o medo. 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.

No mesmo ano em que eu entrei nessa escola, eu me apaixonei por uma garota. Não era uma paixão com atração sexual, eu nem tinha vontade de beijá-la. Era uma admiração em seu modo de vestir, seu cabelo... suas roupas... Ela tinha um jeito de que eu gostava.

Eu gostava de ficar olhando pra ela. Certo dia eu tirei uma brincadeira com essa garota, ela não gostou, aí ela rodou sua bolsinha de lápis acertando-a em minha cabeça. Fez um corte e saiu muito sangue. Mas a vergonha que eu passei foi a pior parte. Desde aquele dia eu não gostei mais de meninas do tipo “patricinha”... Não as suporto. Tive que mudar de escola, pois os meninos me apelidavam de “Apanha de mulher”. E eu chorava na escola.

Outra coisa que me magoou foi o fato de minha mãe nem ter ido à escola me defender. Fiquei muito triste. Eu só pensava na “tia” Marli. Ela havia ido embora se casando com um moço de Belém. Minha mãe dizia que eu era um “trouxa” por ter apanhado daquela menina. Todo mundo zombava de mim por esse acontecimento, até a empregada da minha casa. Eu odiava isso. Odiava a empregada.

Mudamos para o bairro Jardim Paraíso, em Tucuruí mesmo. Foi uma fase até confortável. Mas nem tanto. Eu voltei a ter interesse pelos estudos, adorava a escola M<sup>a</sup> Fernandes. Fiz amizade com um garoto chamado Cleiton, bonito, inteligente e muito educado. Todos os dias eu ia pra casa dele fazer as tarefas de casa. Ficávamos lendo todos os textos do livro de Português, sorriamos muito, comíamos manga e brincávamos com um joguinho educativo sobre o trânsito.

Enquanto os outros garotos brincavam de bola, pipa, ou outras brincadeiras, eu, quando não estava na casa do Cleiton, estava em casa, lendo. Não gostava de me sujar e ficar suado no meio da rua. Na escola tinha o grupo dos meninos e o das meninas. Eu quase sempre tava com as meninas. Mas também jogava bola na quadra da escola com os garotos.

Nessa época eu tinha meus nove anos e não me lembro de ter atração física pelos meninos. O que me deixava chateado mesmo, era quando eu agia de um jeito, que para eles parecia jeito de menina. Eu odiava quando eles riam de mim e me imitavam. Às vezes eu até partia pra briga. Eu adorava a professora Isa Brito, ela sempre me defendia, era a “tia” Marli de volta. Bonita, se vestia bem e era sempre simpática comigo.

Antes de ano letivo terminar, nos mudamos para uma cidade vizinha. Foi o “fim da minha vida”. Estudei numa escola cujo nome nem quero lembrar. Essa

escola não tinha piso e era uma bagunça. Meninos pulavam a janela e o professor nem ligava. Meus irmãos e eu ficamos arrasados. Voltamos pra casa e pedimos pra voltarmos pra Tucuruí. Eu chorava todos os dias para não ir pra aquela escola.

Finalmente, mudamos pra uma escola melhor. Foi uma fase muito difícil, como eu já estava grandinho, e não me interessava por meninas, meu irmão falava: “Tu é viado, é?”. Eu ficava muito triste e às vezes eu chorava. Esse meu irmão estudava na mesma sala que eu, uma vez ele aprontou uma traquinagem e colocou culpa em mim. Fiquei uma hora de joelhos no pátio da escola. Como eu chorei bastante, todos os meninos me apelidavam de “mulherzinha, chorona”...

Treze anos. A pior de todas as fases. Se eu pudesse eu a apagava de minha memória. 6ª série, eu matava aulas pra ir me masturbar na companhia de um colega de sala e eu ainda não tinha atração sexual por nenhum homem. Todos os dias eu experimentava as sensações: prazer e culpa. Isso me causou um princípio de depressão. Tinha vergonha de andar sem camisa e de falar olhando para as pessoas.

Eu sofria muito. Eu não queria saber de meninas, mas também não queria nada com os meninos, eu os achava machistas, “bobões”. E chorava muito. Eu tava muito confuso. Foi na passagem dos treze para os catorze que eu tive minha primeira experiência de atração sexual por pessoas do meu sexo. Julho, 1996. Meus tios chegaram do Maranhão, trazendo três primos e três primas. Eles tinham entre dez e dezoito anos.

Um dos meus primos tinha a mesma idade que eu, era moreno, olhos claros, e muito bonito. Quando o vi sem camisa, tive uma sensação estranha, eu não podia acreditar que eu gostasse daquilo, ele tinha uma pele perfeita. Fiquei atraído a ponto de ter ereção todo vez que eu o via sem camisa ou em roupas curtas. Ele também gostava muito de mim, me abraçava, dançava pra eu ver.

Eles passaram um mês em nossa casa, mas não “rolou” nada, e, quando voltei às aulas, só pensava nele, não conseguia produzir nada na escola. Eu sentia a falta dele, mas eu ficava mais triste ainda só de pensar naquele “amor” impossível. Repeti a 6ª série. Acho que minha família percebia alguma coisa, mas nunca tivemos nenhuma conversa sobre isso.

Em 1997 e 1998, fiz a “EJA”, 5ª/6ª e 7ª/8ª. Como havia pessoas mais velhas na turma, os homens cobravam muito de mim. Se eu ia ou não “agarrar” determinada garota, e coisas do tipo. Nessa escola, por cobrança dos outros e até

de alguns professores, eu tive meu primeiro beijo com uma garota. Eu gostei, “ficamos” por um bom tempo, mas eu odiava ter de fazer aquilo por cobrança dos outros. Queria que rolasse algo de verdade com uma menina, pois eu nunca aceitava minha “condição”. Eu nunca me declarei homossexual. Até hoje eu não sei o que sou, tenho atração por meninas e por meninos. Já transei com meninas. Com meninos ainda não. Mas, considero que sou bissexual.

Curso técnico. Entrei para o curso técnico, por não ter tido “oportunidade” e por ter ficado muito tempo parado. Meu pai me apoiou muito e quando eu passei no seletivo do IFPa, eu também estava um bom tempo sem estudar. Entrei temendo que eu sofreria preconceitos. Que alguns de meus colegas de turma, desde o começo do curso, me tratassem como se eu fosse tão diferente deles. E, algumas vezes, isso realmente aconteceu, até na hora de formar grupos, eles não me incluíam por achar que eu não levasse jeito na área de eletrotécnica. Chegavam a dizer: “isso é coisa de homem”. Às vezes pensava em desistir. Sentia-me pressionado e envergonhado. Essas coisas faziam com que eu me sentisse cada vez mais excluído do ambiente escolar. Quando eu terminar este curso, talvez eu nem procure trabalho nesta área. Vou tentar uma faculdade, estou pensando em Letras.

