

GÊNERO E IDENTIDADE NA SALA DE AULA

Kelly Cristina da Silva Santos¹, Thaís Emília de Campos², Raul Aragão Martins²

¹Universidade de São Paulo - USP, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, SP. ²Universidade Estadual Paulista - UNESP, Programa de pós-graduação em Educação, Marília, SP. E-mail: kesantos@usp.br

RESUMO

Este artigo traz a reflexão sobre a construção do gênero, da identidade e da autonomia a partir do relato de uma intervenção em uma 2ª série/3º ano de Ensino Fundamental I, sala composta apenas por meninos, em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. As queixas da equipe escolar referiam-se ao comportamento, e a um aluno que não correspondia ao padrão estipulado pela sociedade de gênero masculino. As intervenções ofereceram a possibilidade de pensar sobre as trajetórias destes alunos na escola e a diversidade, o preconceito em relação ao gênero e identidade, gerando um olhar amplo e respeitoso dos alunos que começaram a perceber o preconceito em relação ao colega e da escola com a classe, possibilitando o enfrentamento com o empoderamento dos alunos e novas posturas perante a escola, a professora e ao aprendizado.

Palavras-chave: gênero, diversidade, identidade e autonomia.

GENDER AND IDENTITY IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

This article presents a reflection on the construction of gender, identity and autonomy from the account of an intervention in a series 2nd / 3rd year of elementary school, room only composed of boys, in a medium-sized municipality in the interior of state of São Paulo. Complaints school team referred to the behavior, and a student did not meet the standard set by the male society. The interventions offered the possibility of thinking about the trajectories of these students in school and diversity, prejudice regarding gender and identity, generating a broad and respectful gaze of the students began to realize the prejudice against the colleague and the school with the class, allowing coping with the empowerment of students and new attitudes towards school, the teacher and learning.

Keywords: gender, diversity, identity and autonomy.

INTRODUÇÃO

Em nossa atuação profissional no setor de Psicologia e Psicopedagogia de uma Secretaria Municipal de Educação observamos muitas solicitações das equipes escolares em prol de práticas calcadas na homogeneização e enquadramento a padrões de normalidade.

Recebemos um encaminhamento de caso, em conversa com o orientador pedagógico e professora da sala enfatizaram constantes desavenças entre os alunos, dificultando a concretização dos objetivos acadêmicos. Propusemos a implantação de encontros semanais com os alunos envolvidos. Realizamos reuniões com a equipe escolar, a fim de oportunizar um olhar para esses alunos como capazes de aprender, de pensar, de questionar.

Essa Unidade Escolar está localizada num bairro de zona rural do município, o bairro encontra-se isolado dos demais bairros e é posicionado pelos habitantes dos demais bairros de forma inferiorizada e desqualificada.

Esta sala que deveríamos realizar a intervenção era uma 2ª série, havia 17 alunos, apenas meninos, as crianças eram culpabilizadas pela escola juntamente com suas famílias pelos percalços na trajetória escolar. Somadas às queixas de dificuldades de aprendizagem, surgiam as queixas de comportamento, que rapidamente se tornaram uma explicação “eficaz” para o fracasso escolar dos alunos.

As problematizações levantadas por Patto (2008) sobre a produção do fracasso escolar nos auxilia a pensar na culpabilização dos alunos pelos insucessos a partir de uma perspectiva bastante abrangente, a qual busca compreender as raízes desse fenômeno. O fracasso escolar está relacionado ao advento do modo de produção capitalista, que contribui para a transformações na sociedade. Em relação ao trabalho, a transição do modo de produção feudal para o modo capitalista, impôs aos artesãos e camponeses a perda de sua condição de produtores e foram obrigados a trabalhar como assalariados na indústria.

Neste cenário, de acordo com a autora, o mundo foi dividido entre perdedores e vencedores e desta forma o século XIX a burguesia cada vez mais forte, segrega o trabalhador braçal, tornando-se inflexível aos trabalhadores mais pobres.

No entanto, pregava-se a crença em uma sociedade igualitária. Os princípios da burguesia como a racionalidade, o progresso da ciência e a riqueza são veiculados juntamente com os ideais do liberalismo que “preconiza a igualdade dos homens frente a lei e as oportunidades de sucesso profissional” (PATTO, 2008, p.42).

Tal ideário se estendeu ao longo do tempo, a partir de diferentes justificativas, algumas baseadas na ciência, como o caso da grande disseminação das teorias raciais, cuja explicação das

desigualdades sociais passou a ser elaborada a partir das diferenças hereditárias. Esse pensamento, foi estruturante na formação da Psicologia, que nasceu a partir da medição da inteligência sob justificativas essencialmente hereditárias.

Esse pensamento, ainda presente, mas repaginado, aparece na escola, como justificativa para o fracasso dos alunos, muitas vezes, a partir de uma justificativa voltada para a genética, outras vezes, a responsabilização tem como ponto de partida as relações familiares. A escola não se inseria nesse processo.

Somente após nossas intervenções durante as reuniões com a equipe, conseguimos introduzir alguns questionamentos, sobretudo, o olhar da escola para os alunos, que aos poucos começou a refletir sobre suas expectativas e ações referentes ao trabalho com essa turma.

Quanto à formação das classes notamos que os alunos foram agrupados não apenas a partir de critérios de aprendizagem ou desempenho, mas principalmente, em relação ao comportamento subversivo as normas escolares. A classe, pesquisada, localizava-se no final do corredor era a última sala da escola e também é uma sala que não é usada no período contrário. Outro ponto que nos sugere a exclusão é a letra utilizada para nomear a classe: a última dentro do número de classes que a escola possui.

Buscamos dar voz a estes garotos, visando construir outras possibilidades, sobretudo, pautadas para a construção de um novo olhar sobre si e sobre a escola. De modo a compreender os processos pelos quais se tornaram fracassados e culpabilizados pelo mau desempenho.

Notamos que as crianças estavam intrigadas quanto a nossa profissão e se era somente a classe deles que iria participar. Quando esclarecemos que realizávamos este trabalho com outros grupos nesta escola e em outras escolas municipais, observamos que o grupo acalmou. A fala deles associava a participação nestes grupos a cristalização de uma condição estigmatizada, de desviantes e que nós estaríamos lá para adequá-los as normas, como se fosse uma *sanção*¹. Assim, durante os encontros tentamos desconstruir este paradigma, não só com os alunos, e principalmente com a equipe.

Nos encontros tivemos a possibilidade de conversar com os garotos sobre temas diversos, no entanto percebemos que alguns assuntos eram frequentes, já que um aluno suscitava uma ruptura nos estereótipos produzidos socialmente. Esse aluno, em suas falas e suas produções, era desqualificado por seus colegas.

A desqualificação do aluno estava fortemente relacionada à sua orientação sexual e pela sua preferências por cores e objetos atribuídas histórica e culturalmente às meninas. Ele elogiava

¹ Coerção que o indivíduo está sujeito quando tenta se rebelar as regras sociais, pode ser legal ou espontânea (Costa, 1987, p.51).

nossos cabelos, nossos brincos. Queria tocar, sentir o brinco, seu interesse por adereços gerava um grande incômodo nos colegas, que se manifestavam através de falas e comentários repletos de preconceito.

Para compreendermos melhor como foram construídos os padrões de normalidade utilizados pela escola e pelos alunos precisamos pensar na constituição do sujeito moderno. Michel Foucault (2006) nos oferece ferramentas para compreendermos como a sociedade através das relações de poder e saber produz subjetividades. A genealogia instaura um olhar para a constituição dos saberes e dos discursos ao longo da história delinea o surgimento da sociedade disciplinar, na qual foram criadas instituições de vigilância e correção. Daí a preocupação em corrigir e fornecer padrões para a produção de indivíduos.

Estas formas de controle dos corpos permitiram a constituição de um saber sobre o indivíduo, através da análise de seu comportamento que se ordena em torno da norma. E estes saberes acumulados forneceram dados para a formação de outros saberes de controle social. A psiquiatria e a pedagogia são exemplos de ciências que nasceram a partir da constante vigilância dos corpos e dos registros pautados na normatização dos comportamentos.

O advento da psicologia marca a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, pois ela amplia o campo de atuação sobre os indivíduos e aperfeiçoando saberes e modos homogêneos de pensar a existência humana. Tal modo de subjetivação através individualização do sujeito o desarticula do laço social, enfatizado a adaptação às constantes mudanças impostas pelo modo de produção capitalista (NARDI; SILVA, 2004).

Outra perspectiva denominada Estudos Culturais também contribui para entendermos os discursos e práticas da psicologia e da pedagogia. Ela busca compreender a diferença e a identidade, através da problematização e historização dos modos produzidos culturalmente.

Silva, Hall e Woodward (2008) buscam desconstruir a identidade como algo fixo e natural. Nesta perspectiva a identidade é produzida a partir da Marcação de Sentido, pela marcação da diferença, que ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, ressaltando que assim identidade e diferença se interdependem.

Identidade e diferença são concebidas como uma produção social em determinado contexto, assim conforme os “campos sociais”² somos posicionados pelas expectativas e restrições sociais de cada situação. Este processo instaura valores e legitima como naturais determinadas atitudes. Desarticuladas de aspectos históricos e culturais, recebem estatuto de verdade, cujas características tornam-se parâmetros para a normalização de modos de ser e estar no mundo.

² Pierre Bourdieu define “campos sociais” como instituições nas quais os indivíduos vivem, nestas instituições os indivíduos exercem diferentes graus de escolha e autonomia, já que cada instituição tem um contexto material e recursos simbólicos próprios.

De acordo com Silva (2008) a escola tem trabalhado sobre identidade e diferença a partir de três estratégias. A primeira seria em estimular o contato com os diferentes grupos culturais. A segunda estratégia ressalta que a psicologia em muitos momentos vem reforçar um pensamento que enfatiza a rejeição da diferença e relaciona o outro a distúrbios psicológicos, isto é, trata psicologicamente algumas atitudes consideradas inadequadas ou desvio de conduta. Na terceira abordagem o autor coloca que o currículo escolar poderia ser utilizado como um instrumento de questionamento da produção da identidade e da diferença, as quais são marcadas por relações de poder, buscando a reflexão sobre os mecanismos de fixação das pessoas em determinadas identidades culturais que levam a separação por diferença cultural.

Os estudos sobre gênero estão relacionados a modo como em épocas distintas, algumas características do corpo começaram a ser criadas, representadas, valorizadas ou desvalorizadas. Louro (1997, p. 22) salienta que “não há, contudo a pretensão de negar o que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”.

As análises de Finco (2003) revelam, sobretudo, o modo como crianças que diferem em escolhas e comportamentos do repertório comumente atribuído ao gênero, despertam incômodos nas educadoras. De forma semelhante, identificamos os diferentes mal-estares de professores e equipe escolar e alunos, ao nos depararmos com as questões de gênero.

O objetivo deste estudo foi trazer a reflexão sobre como podemos trabalhar as questões de constituição do gênero, da identidade e da autonomia na sala de aula.

METODOLOGIA

Foram participantes desta pesquisa-intervenção 17 alunos da classe, sendo uma 2ª série do Ensino Fundamental, uma professora, o orientador pedagógico, a psicopedagoga e a psicóloga. Essa intervenção ocorreu durante seis meses, sendo dois encontros semanais com a duração de uma hora. O espaço utilizando foi a sala de leitura, por ser mais aconchegante.

Em relação a formação da sala, procuramos compreender quais foram os critérios e porque era a única classe da escola formada apenas por meninos, a justificativa fornecida pela escola enfatiza que a ideia da formação dessa classe surgiu a partir da elaboração de um projeto por uma das professoras da escola. As crianças foram selecionadas a partir de critérios de aprendizagem, mas a partir do contato com elas levantamos a hipótese que o principal critério da escola fora o comportamento dos meninos.

Os encontros oportunizavam a “escuta” aos alunos, a discussão de diversos temas trazidos por eles, questionamentos acerca da produção de identidades fixas, buscando contextualizar e historicizar esta produção.

Os materiais utilizados foram diversificados e que contradiziam os modelos pré-fabricados: de cores geralmente associadas ao gênero feminino; personagens de desenhos infanto-juvenis, utilizando a pluralidade de gêneros; a história da origem do enxoval azul para meninos e rosa para meninas; o uso de adereços em roupas; o contato com flores.

Também foi problematizando a formação da sala de forma homogênea com a direção escolar e dar às crianças a possibilidade de uma sala heterogênea, na qual as diferenças podem ser utilizadas como mecanismos facilitadores de construção e elaborações mais complexas, através de diferentes sujeitos interagindo e tendo acesso a mais formas de ser e conhecer.

RESULTADOS

Nossas intervenções se deslocaram do fracasso escolar para as questões de gênero porque era uma necessidade do grupo, maior geradora de conflitos. Observamos que após diferentes intervenções com materiais diversificados, e principalmente a abertura de um espaço para falar sobre as questões de gênero e o preconceito os meninos demonstraram-se menos suscetíveis a atacar as escolhas do colega. Ao conversarmos sobre os ataques realizados a T., eles começaram a perceber que muitas vezes sofriam preconceitos relacionados ao percurso escolar. A discussão sobre a questão de gênero foi a precursora da discussão sobre fracasso escolar, e o sofrimento dos garotos na escola.

Algumas diferenças dificultavam o contato do grupo com determinado aluno. A partir de então abrimos um espaço para conversar, refletir sobre as diferenças. Este espaço gerou inúmeros questionamentos, já que puderam pensar sobre o discurso que produzido pela escola sobre a classe. O grupo verbalizou várias problemáticas vivenciadas no decorrer do ano letivo, contextualizando cada acontecimento.

O grupo foi compreendendo as redes de significações existentes no espaço escolar e a cada fala e ou brincadeira realizada durante o grupo, havia a tentativa, de alguns, em desconstruir preconceitos e estereótipos.

DISCUSSÃO

Buscamos compreender o que os alunos pensavam sobre os papéis de gênero, suas representações, preconceitos e medos. Os encontros dispararam uma série de problematizações,

sobretudo, àquilo que é, de maneira fixa, dimensionado as meninas e àquilo que é dimensionado aos meninos.

Conforme aponta Louro (1997) o processo pelo qual os sujeitos são “fabricados” é contínuo e muito tênue, ocorre principalmente a partir das práticas cotidianas, e por isso devemos nos debruçar sobre elas e não em leis e decretos que regulam as instituições. Devemos olhar para nossas atitudes, palavras, pequenos gestos que estão naturalizados e desconfiarmos aquilo foi tornado natural (p. 63).

Dentre estas desconfianças a autora destaca a separação de meninos e meninas na escola para as filas e para fazerem trabalhos, a escolha de brinquedos entre meninas e meninos e a crença que o desempenho de meninos e meninas altera conforme a disciplina.

Os próprios alunos começaram a desconfiar, a problematizar situações, principalmente aquelas relativas a classe ser formada apenas por meninos, e por isso era a responsável por todas as bagunças da escola. Os alunos começaram a perceber que eram culpabilizados por diversas situações porque as pessoas rapidamente faziam uma associação à bagunça e indisciplina à classe formada apenas por meninos.

Neste espaço, tratamos não apenas de observar os atos dos outros, atos que influenciam a nossas vidas, começamos a criar um espaço para pensar em nossas próprias palavras e atitudes. Esta proposição deixou os garotos um pouco receosos porque estávamos dispostas a problematizar, a pensar nossos próprios ato e isto causa bastante desconforto.

Iniciamos com cautela, começamos pelos apelidos, buscando mostrar para o grupo que muitos apelidos tem um tom pejorativo, que podem fazer sofrer aquele que recebe por meio dos apelidos, fomos aos poucos chegando a questão da homossexualidade.

Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e

lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1997, p.67,68).

Durante nossos encontros observamos uma mescla entre apelidos e provocações e uma grande dificuldade em falar sobre a questão. Os meninos ao serem incentivados a falar sobre a homossexualidade ficaram incomodados e este incômodo surgiu a partir de frases estereotipadas, recheadas de preconceito e risos, que muitas vezes retratam o discurso de professores e da equipe escolar, pois um dos encaminhamentos da coordenação escolar referia-se ao comportamento efeminado de um dos alunos que gerava desavenças entre os alunos, colocando este comportamento efeminado como algo patológico.

Para França e Calsa (2011), o contexto escolar, de maneira geral, é restrito a um padrão de aluno correspondente à norma social heteroafetiva, ou seja, um menino ou uma menina com as características de gênero imposta socialmente e uma estrutura familiar composta por um casal hetero unidos por uma união afetiva estável, perfeitamente dentro das expectativas da sociedade ocidental judaico-cristã. Entendendo gênero como condição social, algo que identifica pessoas como masculino ou feminino, nas mais variadas dimensões. Já, como uma “construção de aprendizado e reflexão sobre quem somos, como sentimos e como vivenciamos, de diferentes maneiras, a orientação sexual” (p.112).

Uma determinada cultura é formada e estabelecida a partir dos conceitos elaborados pela sociedade, nas quais os indivíduos se comportam, se constroem de acordo com os significados de um determinado tempo, espaço e contexto social. Conforme quem emite os discursos, estes emitem, justificam e fornecem legitimidade “às desigualdades de classe, gênero, etnia, raça, sexualidade” (FRANÇA; CALSA, 2011, p. 113). Assim, em pesquisa realizada por França e Calsa (2011) com professores sobre gênero sexualidade com o objetivo de evidenciar os valores e crenças sobre homossexualidade explicitou-se algumas falas de docentes “condizentes com um discurso hegemônico sobre o que esperam das discussões de gênero e sexualidade nas instâncias sociais” (p.119). Também, nesta pesquisa de França e Calsa (2011), perceberam uma “visão de mundo” atuação docente que reforçava a heteronormatividade e o sexismo, não culpabilizando-os por serem preconceituosos, mas a fim de demonstrar que por mais que ocorreram uma série de discussões e reflexões sobre homossexualidade ainda reproduzimos uma fala hegemônica e marginalizante dos ditos “desviantes”, ou seja, diferentes da norma imposta socialmente.

CONCLUSÃO

Iniciamos os nossos encontros buscando refletir com os alunos as questões referentes ao fracasso escolar, já que a sala era formada por meninos que enfrentavam grandes barreiras em seus respectivos percursos escolares. Ao serem agrupados, em uma única classe, se identificaram com o rótulo do fracasso, e tornavam-se vítimas de preconceito.

Entretanto, ao nos aproximarmos do grupo, observamos que o grupo também fazia suas vítimas, aqueles que não apresentavam o comportamento sexual e as preferências por cores, impostas aos garotos, eram fortemente recriminados pelos colegas de classe.

A construção de um espaço deu início a um processo de desnaturalização e problematização dos modelos e estereótipos possibilitando aos garotos outras formas de pensar a própria sexualidade e a sexualidade do outro. Compreendendo, sobretudo, alguns aspectos que engessam e estigmatiza o que é ser menino e o que ser menina, percebendo a amplitude da diversidade sexual e gênero. Assim, torna-se fundamental um espaço nas escolas e nos currículos para a discussão sobre gênero, orientação sexual e preconceito.

REFERÊNCIAS

- BARROS, de R. D. B. Grupo e Produção. In: Baremlitt, G et al. Saúdeloucura, nº4. Ed Hucitec. 2004
- COSTA, M. C.C. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Editora Moderna, 1987.
- FRANÇA, F.F.; CALSA, C.C. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. Santa Maria: Ver. Sociais e Humanas, v.24, n..02, jul/dez 2011, p.11-120.
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. Proposições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, nº 42, 2003. pp.89-102.
- FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Proposições, Ago 2008, vol.19, no.2, p.17-23.
- NARDI, H. C.; SILVA, R. N. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. Educação & Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS. v.29.n.1, p. 187-198, jan/jun. 2004.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.