

PRECISAMOS OU NÃO FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA?

DO WE NEED TO TALK ABOUT GENDER IN SCHOOL OR NOT?

¿NECESITAMOS HABLAR DE GÉNERO EN LA ESCUELA O NO?

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

Karla Thaís Lacerda de Jesus²

RESUMO: Um dos objetivos daqueles que defendem a igualdade social no sistema educacional é a escolarização inclusiva. Reconhecido o direito à educação de todas as pessoas, ainda são muitas as vozes que reivindicam a necessidade de pensar, estudar, propor e apostar em novas formas de compreender e focar a educação da diversidade dos alunos. Assim, surge a ideia de uma escola inclusiva. Esta corrente visa ir além da ideia de integração, prevalente na legislação espanhola, envolvendo uma reestruturação das escolas para atender às necessidades de todos os alunos. É importante observar que a necessidade de identidade e, por extensão, de representação política, é entendida como uma necessidade básica e, portanto, deve ser considerada no campo educacional, a fim de evitar qualquer forma de segregação dentro da sala de aula. Defendo a necessidade de atender igualmente às diferentes formas de ser, de nos definirmos e nos identificarmos, como parte essencial dessas diversidades. Através da análise do paradoxo da identidade feminina, das fronteiras de gênero e suas consequências na agência dentro do feminismo, proponho uma extensão do conceito de educação inclusiva com o objetivo de dar um passo adiante ao falar sobre uma educação verdadeiramente equitativa, crítica e democrática.

1063

Palavras-chave: Diversidade cultural. Escola. Fronteiras. Direito. Justiça social.

ABSTRACT: One of the goals of those who advocate social equality in the educational system is inclusive schooling. Recognizing the right to education of all people, there are still many voices that claim the need to think, study, propose and bet on new ways of understanding and focusing on the education of the diversity of students. Thus, the idea of an inclusive school emerges. This current aims to go beyond the idea of integration, prevalent in Spanish legislation, involving a restructuring of schools to meet the needs of all students. It is important to note that the need for identity and, by extension, for political representation, is understood as a basic need and therefore must be considered in the educational field in order to avoid any form of segregation within the classroom. I defend the need to equally attend to the different ways of being, of defining and identifying ourselves, as an essential part of these diversities. Through the analysis of the paradox of female identity, gender boundaries and their consequences on agency within feminism, I propose an extension of the concept of inclusive education with the aim of taking it a step further by talking about a truly equitable, critical and democratic education.

Keywords: Cultural diversity. School. Borders. Law. Social justice.

¹Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM-UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS-UFBA; e discente da Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

²Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS-UFBA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2715-4463>.

RESUMEN: Uno de los objetivos de quienes abogan por la igualdad social en el sistema educativo es la escolarización inclusiva. Reconociendo el derecho a la educación de todas las personas, todavía son muchas las voces que reivindican la necesidad de pensar, estudiar, proponer y apostar por nuevas formas de entender y enfocar la educación de la diversidad de los estudiantes. Así, surge la idea de una escuela inclusiva. Esta corriente pretende ir más allá de la idea de integración, prevalente en la legislación española, que implica una reestructuración de las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Es importante señalar que la necesidad de identidad y, por extensión, de representación política, se entiende como una necesidad básica y, por lo tanto, debe considerarse en el ámbito educativo para evitar cualquier forma de segregación dentro del aula. Defiendo la necesidad de atender por igual a las diferentes formas de ser, de definirnos e identificarnos, como parte esencial de estas diversidades. A través del análisis de la paradoja de la identidad femenina, los límites de género y sus consecuencias sobre la agencia dentro del feminismo, propongo una extensión del concepto de educación inclusiva con el objetivo de llevarlo un paso más allá hablando de una educación verdaderamente equitativa, crítica y democrática.

Palabras clave: Diversidad cultural. Escuela. Fronteras. Derecha. Justicia social.

I. INTRODUÇÃO

Alguns dos significados que permeiam a cultura de gênero provocam situações pessoais, educacionais e sociais indesejáveis no âmbito da convivência (como o bullying, a violência de gênero ou outras práticas de menor impacto social) que atentam contra os direitos e a dignidade de quem as sofre. Os discursos que caracterizam o cotidiano docente permanecem impregnados de significados de gênero que impactam a cultura escolar, tornando-se guias de ação.

Os professores são um elemento central devido ao seu impacto na cultura escolar através da implementação de saberes e discursos que foram adquiridos no seu percurso pessoal e que decorrem da sua experiência de vida. Mas também pode desenvolver a capacidade profissional para fornecer estratégias e formas de ação inovadoras, bem como para provocar discursos que promovam a mudança deste tipo de padrões culturais de gênero. Nesse sentido, a prática docente assume neste trabalho uma dupla dimensão: portadora da carga de gênero e criadora de dinâmicas educativas que superam a desigualdade. Estas dimensões afetam as abordagens pedagógicas e didáticas que aportamos nesta linha.

A pesquisa sobre gênero e discurso tem tido um tratamento divergente e plural nos últimos anos. Atualmente, este tema é transversal a uma multiplicidade de disciplinas e correntes científicas. Seu desenvolvimento está vinculado a uma grande

diversidade de procedimentos metodológicos. Assim, têm sido abordada a partir de estudos experimentais, observações etnográficas e análise do discurso. A isto deve-se acrescentar a pluralidade das unidades de análise utilizadas (palavras, frases, enunciados e outros.) em consonância com o enquadramento teórico assumido em cada investigação e com a natureza dos dados recolhidos.

Embora seja reconhecido o direito de todos à educação, ainda são inúmeras as vozes que afirmam a necessidade de se pensar, estudar, propor e se comprometer com novas formas de compreender e abordar a educação da diversidade dos alunos. Assim, surge a ideia de uma escola inclusiva³. Esta corrente visa ir além da ideia de integração, prevalecente na legislação espanhola, implicando uma reestruturação das escolas para responder às necessidades de todos os alunos⁴ (MARTÍNEZ-ABELLÁN; DE HARO; ESCARBAJAL, 2010).

A este propósito, considero importante assinalar que a necessidade de identidade e, por extensão, de representação política, é entendida como uma necessidade básica (GALTUNG, 2003) e que, portanto, deve ser considerada no campo educativo, a fim de evitar qualquer forma de segregação dentro da sala de aula.

1065

1.1 GÊNERO NO SISTEMA EDUCACIONAL

Ao abordar qualquer questão relacionada à ideia de gênero, é preciso começar analisando a que essa categoria comumente se refere. O conceito de gênero nasceu na década de 1960 por dois americanos: John Mooney, que propôs o termo papéis de gênero para se referir aos comportamentos sociais atribuídos a homens e mulheres na cultura, e Robert Stoller (apud CASTELLANOS, 2006) é psicanalista e afirmou que a

³ Movimento que surgiu a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia). “Em 1990, delegados de 155 países e representantes de 150 organizações governamentais e não governamentais concordaram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (5 a 9 de março de 1990), em tornar a educação primária acessível a todas as crianças e reduzir massivamente o analfabetismo antes do final da década [...] reafirmando que a educação é um direito humano fundamental e instando os países a fazerem maiores esforços para atender aos princípios de aprendizagem para todos” (UNESCO, 1990).

⁴ A integração educativa é uma estratégia que visa assegurar que os alunos com necessidades educativas especiais sejam inseridos no ensino regular com o apoio necessário, enquanto a inclusão educativa implica que todos os rapazes e raparigas de uma determinada comunidade aprendam juntos, independentemente das suas condições pessoais, das suas deficiências, sua origem ou seus problemas. “O relatório Warnock distingue três formas de integração (Aguilar Montero, 1991): Integração física ou local que existe quando as classes especiais estão em escolas comuns, compartilhando o mesmo ambiente físico, mas seu funcionamento e organização são totalmente independentes; Integração social, que ocorre quando as crianças frequentam classes especiais dentro de um centro comum, mas participam com outras em atividades extracurriculares; Integração funcional, que se consegue quando as crianças com necessidades educativas especiais e os seus pares participam conjuntamente, a tempo parcial ou a tempo inteiro, em programas educativos e em salas de aula normais” (Araque e Barrio, 2010, pp. 9-10).

identidade de gênero é um desenvolvimento pessoal a partir de uma diferença biológica.

Esse conceito de gênero passou a ser utilizado pelo feminismo como uma categoria de análise relacional que permitia estudar o sistema de relações sociais, simbólicas e psíquicas, a construção da masculinidade e da feminilidade a partir de uma série de diferenças biológicas. Além disso, permitiu revelar tal sistema de relações sociais como desigual, uma vez que as mulheres apareciam em situação desfavorável em relação aos homens.

Os conceitos de sexo e gênero passaram a ser entendidos como aquilo que

Refere-se às diferenças inatas e biologicamente determinadas entre homens e mulheres que são universais e relativamente invariantes, transpessoal e transculturalmente; e, por sua vez, o termo gênero passou a ser utilizado para descrever aquelas características de mulheres e homens que são socialmente construídas (BOSCH; FERRER; ALZAMOR, 2006, p. 87).

O gênero foi estabelecido como a categoria explicativa da construção social simbólica histórico-cultural de homens e mulheres a partir da diferença sexual. Trata-se de uma definição de gênero em que está implícita a ideia de que existe um tipo de relação entre os dois sexos que se produz a partir do poder que um exerce sobre o outro, a saber: o sexo masculino sobre o feminino, reunido na ideia do patriarcado, que é definido por Marcela Lagarde como “uma ordem social genérica de poder, baseada num modo de dominação cujo paradigma é o homem” (BOSCH, FERRER E ALZAMOR, 2006, p. 27). Porém, é importante ressaltar que, posteriormente, essa ideia de sexo também foi questionada, pois

Se refutarmos o caráter invariável do sexo, talvez essa construção chamada "sexo" seja tão construída culturalmente quanto o gênero; na verdade, talvez sempre tenha sido o gênero, de modo que a distinção entre sexo e gênero não existe como tal (BUTLER, 2007, p. 55).⁵

Seguindo a linha dos estudos feministas, e graças à aplicação de uma perspectiva de gênero, as pesquisas realizadas no campo da educação têm mostrado

⁵ Embora a ideia de gênero seja útil como categoria analítica, pois permite estudar o sistema de relações sociais, simbólicas e psíquicas, a construção da masculinidade e da feminilidade a partir de uma série de diferenças biológicas, além de revelar as ditas do sistema de relações sociais como desigual, uma vez que as mulheres aparecem em situação desfavorável em relação aos homens, também deve ser criticado, justamente por seu caráter normativo na medida em que se articula em uma assimetria e implica uma “heterodesignação”, entendida como uma construção da sexualidade onde o sujeito do discurso é o masculino. O gênero, como aparato discursivo, funciona como o socializador da norma. “As regras do gênero se mostram um grande regulador. Chegando a demonstrar seu poder discursivo, inclusive quando se trata de atacar o próprio machismo, um importante diferenciador entre os gêneros. Que, por meio de seu aparato discursivo, se reduz a um mero “o que os homens fazem com as mulheres”. Esta posição vitimizada da mulher cumpre o objetivo heteropatriarcal e sexista, não visado pelo feminismo, uma vez que potência a demarcação entre os gêneros” (VENTURA, 2016, p. 11).

que existem formas de discriminação nos códigos, cenários e protagonistas do sistema educacional, nos contextos escolares e na vida cotidiana, assim como alertaram sobre o caráter machista dos livros didáticos escolares, em seus conteúdos e ilustrações. Este tipo de prática implica a reprodução de todo um imaginário social que implica uma educação diferenciada com base no gênero, ou seja, com base na matrícula feminina ou masculina. Que, por sua vez, busca a reprodução de um sistema que invisibiliza, naturaliza, relega à margem e, por fim, exerce violência contra pessoas designadas à categoria de mulheres. Assim, um círculo vicioso é criado.

Na nossa sociedade é evidente que persiste a exclusão por razões de gênero, porque é patente e manifestasse nas diversas esferas do desenvolvimento social, cívico, escolar e individual. Daí a inegável importância de desenvolver novos padrões promovidos a partir do ambiente escolar, porque a coeducação é hoje não só um direito, mas também uma obrigação. Mas não é possível afirmar que o sistema seja coerente com seus próprios princípios enquanto a desigualdade de gênero continuar existindo em nível simbólico, sociocultural e institucional, o que se reflete no sistema educacional. Por trás de uma aparente neutralidade ideológica, esconde-se toda uma série de mecanismos políticos que regulam as relações de poder dentro das escolas.

1067

Como não poderia deixar de ser, o discurso e a lógica capitalistas penetram na prática educativa cotidiana e impregnam a educação de uma racionalidade técnica que tende a simplificar a realidade escolar por meio de estratégias supostamente objetivas (PÉREZ-RUEDA et al., 2016, p. 6).

Sem considerar as raízes deste problema de forma que nos ajude a oferecer novas soluções, não será possível cumprir plenamente o princípio da atenção à diversidade, baseado na obrigação dos Estados e seus Sistemas Educativos de garantir a todos o direito à educação. Educação, reconhecendo a diversidade de suas necessidades, combatendo as desigualdades e adotando um modelo educacional aberto e flexível que permita o acesso e permanência na escola para todos os alunos, sem exceção, bem como resultados escolares aceitáveis (UNESCO, 1994).

1.2 INCLUSÃO DA DIVERSIDADE (GÊNERO)

É possível dizer que várias características do corpo discente (estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem, altas habilidades, deficiência, pertencer a ambientes sociais desfavorecidos, etc.). Mas ambas as perspectivas se entrelaçam na medida em que não dependem apenas do sujeito ou da sociedade, mas de ambos.

Verifica-se uma mudança na concepção das diferenças humanas. Passou-se de uma concepção dessas diferenças como manifestação de uma patologia do sujeito à assunção de um conjunto de diferenças físicas, intelectuais, emocionais e socioculturais (GONZÁLEZ-GARCÍA, 2009, p. 435)

E dentro das diferenças humanas está evidente o pareamento mulher-homem, o que implica pertencer a uma classe, a um grupo, com exclusões e injustiças sociais o que sempre implica a existência de grupos diferenciados. Mas, além disso, dentro do próprio par masculino-feminino existe também toda uma gama de diferenças humanas que devem ser levadas em consideração no panorama educacional. As habituais diferenças entre os seres humanos constituem uma sociedade de pessoas diferentes que nos obriga a aprender a viver com respeito por essas diferenças, procurando nelas razões e causas de enriquecimento para todos. Por tanto,

A psicologia e a pedagogia de hoje entendem as diferenças individuais no fenômeno educacional, e não como consequência da capacidade e das aptidões gerais de cada aluno, como expoente dos diferentes modos (heterogêneos e variáveis, dependendo de vários fatores), em que os seres humanos podem adquirir, construir, organizar, hierarquizar e reter conhecimentos, sempre em permanente interação dialética com os ambientes de aprendizagem. Dessa forma, a psicologia educacional atual deixou de considerar as diferenças individuais como fatores estáticos, para entendê-las como realidades passíveis de modificação. (ARAQUE; BARRIO, 2010, p. 11)

1068

E essa nova visão psicopedagógica vem de mãos dadas com as teorias do feminismo pós-moderno, que têm suas raízes no pensamento da Teoria Crítica. Seguindo Albrecht Wellmer (1993), é importante explicar que essa corrente de pensamento submeteu à desconstrução as abstrações do pensamento moderno, centrando suas reflexões no racionalismo – fruto do projeto iluminista – e sua tríade epistemológica sujeito, objeto e conceito.

Centrando-se na ideia de sujeito, verificou-se que a autonomia que havia sido concedida ao Eu (aquela que lhe permitia exercer livremente a sua razão e conduzi-lo para a verdade e a justiça) foi descoberta como uma impotência factual: a razão é exclusivamente uma expressão das forças e relações psíquicas de poder e marca da pressão das forças sociais e relações de poder. Não existe um Eu completo, que se conhece e sabe o que quer, mas sim o resultado de forças das quais não é dono, mas com as quais é obrigado a se relacionar. E nessa relação, para não sair perdendo, ele luta para exercer o poder. A conclusão foi: uma vontade de poder sempre se aninhou

no argumento racional e na consciência moral, como uma força fora da esfera inteligível.

Essa linha de reflexão levaria Michel Foucault (1979, 2008, 2012) a postular suas ideias sobre subjetividade e saber-poder. Uma concepção de poder incorporada às práticas e aos corpos, entendida também como biopoder. Sua ideia de poder trazia como aspectos positivos a complexidade do poder moderno⁶, fornecendo as bases conceituais e empíricas para falar de questões como família ou sexo, entendidos como fenômenos políticos. Da mesma forma, permitiu articular a crítica de que abstrações como o sexo (e não apenas as do homem/sujeito) são categorias e instrumentos fundamentais de dominação, enquanto o poder moderno agrupava elementos que permitiam que a sociedade moderna funcionasse em uma unidade artificial. uma causa dessa mesma unidade fictícia (FOUCAULT, 2008).

Permitiu-nos vislumbrar que não é possível acessar a verdade –ou a matéria do corpo– senão por meio de discursos, práticas e normas. É por isso que Judith Butler afirma que o discurso estabelece tudo o que se possa imaginar sobre gênero. O discurso estabelece o normativo, o que é considerado do senso comum e que se pretende natural, de modo que a norma rege o inteligível e o compreensível (VENTURA, 2016). Assim, ele acredita que um dos principais erros que se tem cometido em relação à categoria de mulheres (ou homens) é supor que não há sujeito anterior à lei.

Os campos da "representação" linguística e política definiram previamente os critérios pelos quais os próprios sujeitos se originam [...]. O poder político inevitavelmente "produz" o que ele afirma apenas representar [...]. A hipótese predominante da integridade ontológica do sujeito perante a lei deve ser entendida como o vestígio contemporâneo da hipótese do estado de natureza. (BUTLER, 2007, pp. 46-48)

Foucault apresentou uma forma diferente de conceber e perceber as teorias sobre o eu e a sociedade, combinando-a com um novo método de avaliação. Mas o seu método conduz a uma prática de auto rejeição: pensar contra a nossa própria identidade, suspeita de estar ao serviço do poder enquanto nele participa, ao serviço dos interesses patriarcais e de ser, por extensão, opressora. Identidade e gênero aparecem como algo extremamente complexo, estando em jogo com o poder, o que

⁶ É interessante atentar para a ideia que Michel Foucault tinha sobre o poder. Como explicou Gilles Deleuze, Foucault apresentou em sua obra *Surveiller et punir* (Monitorar e punir), publicada em 1975, uma “caixa de ferramentas” que “poderia ser explicada como um exercício de suspensão metódica dos principais postulados sustentados pelos discursos tradicionais sobre o poder. , [...] de teses tópicas que orientam as análises políticas em uso e que agora são entendidas como obstáculos que impedem o acesso fecundo ao problema do poder contemporâneo” (FOUCAULT, 2008, p. 9)

dificulta pensar em resistência a ele. Mas, embora o poder produza e submeta, a produção realizada pelo poder dos sujeitos nem sempre tem o resultado esperado. E é isso que vai interessar a Butler: justamente o fracasso dos propósitos do poder. Judith Butler oferece um ponto de vista a partir do qual é possível dismantelar o determinismo social que nega a possibilidade de o agente agir e mudança.

Mulheres e homens supõem sujeitos abertos à multiplicidade, pois podem estar além de seu sexo/gênero, têm capacidade de agenciamento para romper com a iteração⁷ que consolida a herança sociocultural, a língua que falamos. Judith Butler, seguindo o caminho traçado por Simone de Beauvoir (2005), considera que a ideia de uma construção do sujeito em que não possa haver, de fato, um construtor humano, um agente, anterior à construção recebida, não pode fazer sentido passivamente a partir de uma lei cultural aparentemente inevitável. Além disso, por que supor que essa construção, que dá origem à identidade, permaneça intacta ao longo do tempo, unificada e internamente coerente? Dessa forma, torna-se possível compreender as individualidades e diferenças particulares como realidades passíveis de modificação.

Esta nova perspectiva sobre a identidade de gênero, que permite reconhecer a pluralidade de modos de ser e as diferenças entre as pessoas, não só supõe uma libertação para os próprios indivíduos, até agora sujeitos a categorias como mulheres ou homens sobre os quais pesava uma ideia. de um referente fixo que comporta uma normalidade que imobiliza.

Significa também avançar como sociedade, porque nos obriga a reconsiderar o que fazemos –tanto prático como teórico– na política e, conseqüentemente, o que fazemos no sistema educacional (não esqueçamos que a educação também é uma questão política, sujeito a critérios de organização ideológica e social). Acredito que pensar (nós) desta forma favorece as reivindicações de promoção da educação

⁷ Poderia ser entendida como uma iterabilidade essencial, ou seja, como capacidade de repetição-alteridade, que tem grande impacto na possibilidade de comunicação e registro (entendido como encontrar o outro, falar com ele como outro que não eu). A diferença que se inscreve no conceito de iterabilidade une os de repetição e alteridade – possibilidade de enxertia-. Pode-se dizer que é a repetição que se altera a cada novo contexto em que a "mesma" marca reaparece, pois a unidade da forma significativa só se constitui justamente por sua iterabilidade, isto é, pela possibilidade de ser repetida em não-ausência, apenas de seu referente, mas na ausência de um determinado significado ou da intenção de significação atual, bem como de qualquer intenção de comunicação presente. Que seja repetível é o mesmo que dizer que o que se produz é uma marca de produtor que não exige a presença "daquela" suposta produção ou de outro suposto "produtor" para garantir sua eficácia. A presença adiada não é uma questão de salvá-la por algum tipo de mediação, mas requer "alguém" (Derrida, 1998).

inclusiva nos centros educativos, coincidindo com a necessidade de identificar e analisar os contextos sociopolíticos educativos que favorecem as práticas inclusivas.

Os autores Araque e Barrio (2010) apontam, com base na pesquisa, as seguintes chaves a ter em conta para desenvolver a educação inclusiva:

Um contexto político aberto e participativo. Quanto mais clara e coerente for a política educacional, mais possibilidades haverá de desenvolver práticas inclusivas. Sociedades com uma trajetória mais democrática e participativa têm maior capacidade de resposta à inclusão. A apropriação da mudança, sua ideia e significado na educação inclusiva e o conceito de diversidade. Analisar a realidade do centro, estabelecer prioridades e necessidades, eliminar barreiras que impedem a participação, refletir sobre a ideologia do centro, sobre o seu presente e futuro, etc. A participação e envolvimento de todos os membros da comunidade educativa na gestão, planeamento e desenvolvimento do projeto educativo do centro. Criar e desenvolver atividades que envolvam alunos, pais e profissionais, facilitando um clima de abertura e participação para todos, criando uma visão partilhada do futuro institucional, etc. Apoio centrado na escola, utilizando todos os recursos pedagógicos e humanos, materiais e financeiros do centro, criando redes naturais de apoio entre professores, alunos e pais, etc. As localidades ou distritos com mais e melhores práticas inclusivas utilizam e investem mais recursos financeiros para este fim. Colaboração entre serviços educativos. A atuação conjunta em planos de ação entre os diferentes serviços (Centros Educativos, Saúde, Câmara Municipal, etc.), numa localidade ou distrito favorece o desenvolvimento de práticas educativas e sociais inclusivas, bem como a utilização de recursos ordinários. (ARAQUE; BARRIO, 2010, pp. 19-20).

1071

Desta lista de propostas para desenvolver a educação inclusiva, gostaria de destacar ideias como: um contexto aberto e participativo, uma trajetória democrática e participativa, removendo barreiras que impedem a participação, envolvimento de todos os membros da comunidade educativa, criando redes naturais de apoio ou colaboração entre serviços educativos (note-se que esta última resultaria da primeira, que funcionaria como um precedente suficiente, mas não necessário). Todas essas propostas metodológicas estão impregnadas das ideias que promovem, por sua vez, a teoria desenvolvida por Benhabib (2004) que, por meio da defesa de um universalismo interativo, defende uma democracia deliberativa baseada no discurso. Esses princípios são aplicados pela autora, não apenas ao refletir sobre as fronteiras de uma comunidade política e sobre o que regula a condição de membro de um determinado território, mas também ao examinar a problemática binária conceitual mulher-homem e as fronteiras entre os dois categorias.

1.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para abordar adequadamente a abordagem dos limites entre o binarismo conceitual feminino-masculino, é necessário expor brevemente o que poderíamos chamar de paradoxo da identidade feminina e suas consequências na agência. É um dos problemas que mais repercute no atual para o feminismo, e que surge com as teorias da filosofia crítica. Grosso modo, com o intuito de responder à pergunta: o que é essencialmente feminino? (BEAUVOIR, 2005), o gênero foi descoberto como uma construção sociocultural naturalizada graças ao correlato sexo-gênero, estabelecendo, ademais, uma heterossexualidade normativa, uma vez que os dispositivos socioculturais dividem mulheres e homens em duas categorias sociais opostas, hierárquicas e incompletas (Rubin, 1986). O gênero tem se revelado como uma perniciosa ficção totalizante, o que nos leva a questionar: existe realmente uma essência feminina (assim como masculina)? E é que, como já foi dito anteriormente, a desconstrução das categorias essencialistas da modernidade – como o sujeito – nos permitiu vislumbrar que o poder se une em unidades fictícias e, assim, antecipa os fenômenos que depois pretende legislar, entendendo como essência interior anterior à lei. Gera uma expectativa que acaba produzindo o próprio fenômeno que antecipa, reproduzindo-se assim: ideias, comportamentos, papéis... na sociedade. Uma sociedade heteropatriarcal em que as mulheres foram condenadas a serem relegadas à margem.

Na modernidade, sustenta-se a ideia do masculino, e dos sujeitos dessa categoria (entendidos como sujeitos universais –o homem como neutro–, individualizados e transcendentais) gerados em oposição ao feminino e aos sujeitos dessa categoria (entendida como alteridade outro-nós, alienação identitária –mulheres como um todo–, e imanência). Desta forma, gera-se o problema de que o sujeito coletivo das mulheres ameaça a necessidade básica de identidade e, por extensão, de representação –política–. O pensamento da modernidade excluiu as mulheres da categoria de sujeito e de suas abstrações anexas: indivíduo e cidadã. Mas, ao mesmo tempo, abriu um novo paradigma de pensamento, criou-se uma série de categorias que permitiram às mulheres transmitir suas demandas: se falamos de universalidade e igualdade, façamos isso com seriedade.

Os ideais da modernidade foram aqueles que permitiram a criação de ferramentas para a reivindicação de direitos, ou seja, para a luta contra a opressão. O

termo feminismo surge no século XIX, que, paradoxalmente, querendo destruir as diferenças jurídicas, econômicas e sociais, a partir da percepção das diferenças biológicas entre os sexos, evocava justamente essas diferenças para articular suas reivindicações. O feminismo ia cuidar da questão da mulher, como era chamada então, o que evidencia a ideia de identidade de grupo que foi gerada. Uma identidade de grupo foi consolidada e, portanto, as diferenças foram reforçadas. O modelo estereotipado do que a mulher deveria ser foi e é assumido pelas próprias mulheres como algo inerente a si mesma, como sua própria identidade. Agora, o problema que se coloca é: como conciliar isso, embora o sujeito coletivo das mulheres favoreça sua conversão em objetos de abuso, ao mesmo tempo, na prática, impõe-se a necessidade de uma identidade coletiva para direcionar as estratégias de luta das feminismo?

É um problema aparentemente circular e recorrente, pois enquanto as teorias pós-modernas levam a pensar que as mulheres não existem e, portanto, as mulheres também não (vale a pena perguntar se realmente pode haver um sujeito do feminismo, uma identidade comum), o feminismo precisa saber – como acontece em todo grupo e movimento político – quem fala e para quem fala. Ou seja, como realizar essa tarefa de desconstruir e desessencializar sem, ao mesmo tempo, subestimar o sujeito político capaz de ação, aquele que detém a determinação da identidade?

1073

Assim é preciso perguntar que traços, características e/ou vivências se agregam sob a égide da categoria mulher, identidade política que a sustenta e para a qual se dirigem as estratégias de luta do feminismo. Mas acontece que, ao fazer esta reflexão, voltamos a cair no problema de sermos obrigados a assumir o que tradicionalmente se impôs que a mulher deveria ser, o que dá origem a papéis de gênero e mandatos baseados em um sexo.

Observa-se que esta circularidade é atravessada, por um lado, pelo problema da agência –política– e, por outro lado, pelo problema da identidade –política–. E é isso, não é possível atender à questão de como o sujeito age sem antes ter se perguntado sobre o modo como ele é construído. Ou seja, sem pensar na politização do sujeito, não é possível pensar o sujeito para a política, o que implica nos colocarmos numa radical politização do sujeito.

Mas, além de ver esse problema como algo negativo para o feminismo, essa reflexão crítica tem oportunizado compreender as fronteiras de gênero como porosas,

abertas a reformulações, como alertam Judit Butler e Seyla Benhabib, entre outras. Embora sejamos levados a pensar a ideia de mulher –como um coletivo–, agora se rejeita que essa categoria possa ser entendida como um todo, fechado, homogêneo, essencialista e, conseqüentemente, sujeito a um propósito último. Mas, embora isso permita abrir as portas para a pluralidade e para as diferenças, cumprindo o compromisso ético na base do feminismo, a fim de operacionalizar a categoria mulher como identidade política (aquela que a agência política deteria, ou seja, responsável pela mudança social) é preciso fechar novamente o conceito, ou seja, encontrar o que há de comum e que nos permita (re)identificar-nos e (re)localizar-nos nas fronteiras do conceito de mulher (ou homens). Em outras palavras, recair no problema da exclusão.

Como se vê, parece que o problema finalmente se reduz a uma questão de fronteiras: quem pode dizer que está dentro e quem pode dizer que está fora –entendendo isso podemos como uma questão de direito–.

Voltando à relação deste problema com a escola inclusiva, tal como é algo positivo para o feminismo porque nos permite ir mais longe através da reflexão crítica, creio que se transferirmos esta questão, e a forma de pensar que a acompanha, para as salas de aula, não só nos permitirá abrir o olhar para incluir as diferenças (pode-se pensar no coletivo LGTBI, mas também em novas concepções como BiGender, Gender Bender, Genderqueer...), para nos ajudar a compreender e nos enriquecer com eles, mas também possibilitaria nos constituirmos a partir do respeito.

Este tipo de reflexões e debates no feminismo, embora longe de oferecer conclusões, fornecem ferramentas úteis para tentar alcançar uma educação que favoreça o processo de paz e elimine tensões, não apenas entre diferentes culturas, mas também entre as diferentes formas de ser e identificar-se. É uma questão de Justiça Social.

No cenário atual, as demandas por Justiça Social sofreram um deslocamento, o centro de gravidade da política feminista mudou, relacionando-se mais à identidade e à representação do que à mera distribuição.

A mudança para o reconhecimento representa uma ampliação da luta de gênero e uma nova concepção de justiça de gênero. Não mais limitada à

dimensão redistributiva, a justiça de gênero passa a abranger questões de representação, identidade e diferença⁸. (FRASER, 2012, pp. 270-271)

Nancy Fraser (2012), que em sua teoria relega o nível epistemológico em favor do político, observa que a luta pelo reconhecimento é fundamental. No atual panorama conflituoso da política, a luta pelo reconhecimento da própria identidade grupal (gênero, etnia, sexo...) é o motor da mobilização política. A política de redistribuição ter sido subordinada à política de reconhecimento.

No entanto, Fraser (2012) adverte que essa luta se dá em um mundo desigual, não só socialmente, mas também materialmente, estando ambos os aspectos intimamente ligados. Além disso, aponta que é preciso analisar e avaliar quais diferenças merecem ser universalizadas e/ou usufruídas, o que ajudaria a desenvolver uma política de reconhecimento como tal, e não de identidade.

E é que, como Benhabib (2004), ele entende que a política de reconhecimento se dará por um processo realizado por meio do diálogo cultural, questionando certos padrões de representação, interpretação e comunicação e, como consequência disso, uma aceitação e alteração nas referidas orientações. Daí se conclui que o problema está intimamente ligado à teoria do discurso⁹. É preciso criar um sistema que ela nos permite pensar as identidades sociais como complexas, mutáveis e discursivamente construídas.

1075

O reconhecimento aponta para uma relação recíproca ideal entre as pessoas, na qual cada um vê o outro como seu igual e, por sua vez, separado de si mesmo. Essa relação é feita de subjetividade: onde cada um só se torna um ser individual na medida em que reconhece o outro sujeito e é por ele reconhecido. (BELAVI; MURILLO, 2016, p. 16)

E é justamente isso que Benhabib (2004) defende ao cunhar sua concepção de si situado. Reformulando a concepção do sujeito contextualizando-o, levando em conta

⁸ Observe que, embora isso seja positivo para Nancy Fraser, as conquistas mais recentes do feminismo no eixo do reconhecimento coincidiram com um progresso estagnado ou uma regressão no eixo da redistribuição. Por isso, ela considera necessária uma concepção ampla de gênero, capaz de acomodar pelo menos duas dimensões analiticamente distintas do sexismo: a que tem a ver com a distribuição e a que tem a ver com o reconhecimento. O resultado será uma concepção de gênero em duas dimensões (Fraser, 2012).

⁹ 8 Fraser, coincidindo com Butler e Benhabib, analisa a linguagem no nível dos discursos, que ele considera como práticas de comunicação social historicamente específicas, vinculando assim o estudo da linguagem ao estudo da sociedade. Propõe um modelo pragmático de discurso, cujas principais vantagens para o feminismo são: 1) considera os discursos contingentes (o modelo se presta à contextualização histórica e permite teorizar a mudança); 2) entende a significação como ação e não como representação, pois os sujeitos falantes são efeitos de estruturas e do sistema, bem como agentes localizados em um contexto específico; 3) parte do pressuposto de que existe uma pluralidade de diferentes discursos na sociedade, abordagem que ajuda a desenvolver uma teoria das identidades sociais como não monolíticas; 4) rejeita, portanto, o pressuposto de que os significados sociais em circulação constituem um "sistema simbólico único e coerente que se reproduz", pois sempre há conflitos entre os esquemas sociais de interpretação e os agentes que os colocam em circulação. 5) Por último, vincula o estudo dos discursos com a sociedade, o que permite abordar os problemas fundamentais do poder e da desigualdade.

sua situacionalidade radical e a marca de gênero que o perpassa, é possível reconhecer a pluralidade de modos de ser e as diferenças entre as pessoas. Seguindo uma ética discursiva habermasiana que inclui gênero, trata-se de uma vontade e disposição de buscar um entendimento com o outro e chegar a um acordo por meio de uma conversa aberta. Como já foi dito, falar-se-ia de um universalismo interativo, que "considera a diferença como ponto de partida para reflexão e ação" (BENHABIB; CORNELLA, 1990, p. 127), e no qual o eu situado é entendido como um -eu relacional. Trata-se precisamente de admitir a dignidade do outro generalizado através do reconhecimento da identidade moral do outro concreto (PORTOLÉS, 2009). Da mesma forma, aludindo a essas reivindicações das chamadas políticas de reconhecimento, Butler (2007) disse o seguinte:

Talvez agora precisemos de uma nova política feminista para combater as próprias reificações de gênero e identidade, que argumentam que a construção variável da identidade é uma exigência metodológica e normativa, bem como um objetivo político [...] mostrar que a «representação» fará sentido para o feminismo apenas quando o tema das «mulheres» não for de modo algum dado como certo. (pág.53)

Acredito que a escola, embora deva favorecer a inserção do indivíduo na sociedade como adulto responsável e capaz de conviver com o outro apesar das diferenças, é um dos principais espaços onde esse tipo de formulação pode ser colocado em prática. É fundamental garantir alicerces sociais, uma base sobre a qual se comece a construir uma sociedade equitativa, crítica e democrática. É possível imaginar a escola como um lugar para desenvolver ativamente a ideia de nós fazermos, e fazermos dos outros, participantes do diálogo que nos configura como cidadãos, tornando os indivíduos narradores ativos, agentes, de uma história que, enfim, eles devem viver juntos. E de mãos dadas com este exercício conversacional aberto, é possível imaginar a abertura às diferenças e multiplicidades de formas de ser e de se identificar.

A atenção à diversidade significou a superação de um modelo de educação instrucional e de transmissão para um modelo de aperfeiçoamento e desenvolvimento, exigindo, em última análise, uma escola inclusiva e aberta à diversidade. Foi formulada uma série de princípios que buscavam o pleno desenvolvimento dos alunos, a educação no respeito e nas liberdades fundamentais, uma educação para o exercício da tolerância e da liberdade, e uma formação para o respeito à pluralidade. E essa evolução na consideração do modelo educacional não seria possível, repito, sem pensadores que protagonizem reflexões como a desenvolvida neste escrito.

O conceito de integração escolar tem estado no centro do debate educativo, apresentando-se com perfis que têm vindo a alterar-se sucessivamente. A princípio, integração escolar significava, sobretudo, localização física no centro ou na sala de aula comum; depois foi entendida como a inserção gradual, na escola regular e na sociedade, de alunos com necessidades educativas especiais, por fim identifica-se com um projeto global de um centro destinado a educar na e para a diversidade. (ARAQUE; BARRIO, 2010, p. 10)

Diante de propostas educativas atuais que buscam dar uma visão aparentemente a-histórica e natural, aplicando-a tanto aos conteúdos formativos quanto às metodologias didáticas e às formas de estruturação escolar, felizmente se desenvolvem abordagens críticas cujos critérios normativos são oferecer uma visão política e cultural curso com base em um compromisso ético. Supõem uma proposta e uma responsabilidade com novas formas de entender e focar a educação da diversidade do corpo discente no horizonte da ideia de Justiça Social, que

Desnaturam as injustiças para concebê-las como construções sócio-históricas contra as quais lutar desde as escolas. Para isso, os professores devem retomar o trabalho intelectual como habilidade política e social que carregam consigo para transformar as tradições dominantes. Ao politizar a ideia de ensinar a partir de uma perspectiva transformadora que confronta "as normas vigentes e os regimes de verdade estabelecidos", os costumes e condições históricas que têm impedido que escolas e professores assumam seu potencial de reflexão e ação social. (PÉREZ-RUEDA et al., 2016, pp. 5-6)

1077

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, são inúmeras as vozes que defendem uma escola inclusiva, que se reivindica para alcançar a igualdade social no sistema educativo, estabelecendo como objetivo primordial a atenção à diversidade, tentando responder às necessidades de todos os alunos. Para que o sistema educativo seja coerente com estes princípios e alcance os objetivos traçados, creio que é igualmente importante ponderar e atentar para o facto de que, no seio da multiplicidade e das diferenças, existe a conhecida relação masculino-feminino emparelhamento em que, por sua vez, há toda uma gama de modos de ser e de se identificar: sob a égide da categoria mulheres (ou homens) foram aprisionadas as diversidades, as pluralidades humanas que compõem uma sociedade de diferentes pessoas que também nos impulsionam a tomar consciência de ter que aprender a viver com respeito às diferenças.

As abordagens atuais da teoria crítica feminista podem ajudar a pensar e focar em como abordar esse problema no campo educacional, evitando assim a segregação

na sala de aula e alcançando uma educação em igualdade e respeito que estabeleça algumas bases sociais sobre as quais começar a construir uma visão crítica sociedade igualitária e democrática.

Assim, a teoria de Judith Butler nos fornece ferramentas para refletir sobre o problema do paradigma negativo da formação da identidade. A política de identidade, intimamente relacionada com a política de reconhecimento, é falha porque tende a reificar a identidade feminina e a obscurecer os eixos transversais de subordinação. Como resultado, recicla os estereótipos de gênero dominantes e promove o separatismo e o politicamente correto.

Butler ajuda a reconhecer as condições normativas que estão por trás das narrativas discursivas através das quais as identidades são moldadas, afirmando que nada vem antes da linguagem e liberando o termo mulheres para um futuro de múltiplos significados. Leva a uma radical politização do sujeito, pois como já foi dito: sem pensar na politização do sujeito não é possível pensar o sujeito para a política.

Postula-se que o sujeito universal mulher não deve ser o fundamento das demandas políticas do feminismo, mas que a política feminista deve partir de uma construção variável de identidade. Em outras palavras, uma política de não identidade agora está sendo exigida, evitando assim a assunção de padrões androcêntricos de valor cultural que impedem a paridade de gênero. Não é possível representar antecipadamente, pois nada garante uma unidade como resultado. Por sua vez, Seyla Benhabib (2004), embora de acordo com essa abordagem, adverte que não é possível desconstruir o termo mulher, ou seja, abrir as fronteiras do conceito, de modo a torná-lo inclusivo, radicalizando a crítica ao ponto de extremo que vale tudo.

Ele critica a ambivalência filosófica e política neste tipo de discurso sobre identidade de gênero –político–: há uma contradição entre o direito de todo ser humano de se redefinir e se re-situar em uma categoria e a necessidade de soberania, de autogoverno, dessa categoria vista de forma generalizada, ou seja, sua urgência de ser de alguma forma. Existe uma grande tensão entre a obrigação moral de conceder a todo ser humano a livre filiação a uma categoria como a mulher e a prerrogativa de não estender esse direito a uma filiação que implique uma homogeneidade radical.

Se já somos todos iguais deste ponto de vista, conceitos como mulheres ou homens se tornariam tautologias, porque seriam uma repetição desnecessária do

mesmo pensamento e, portanto, nenhum progresso seria feito, nenhuma informação seria fornecida. E isso também negaria a possibilidade de operacionalidade do conceito de mulher, tão necessário para articular as lutas políticas do feminismo.

Esse é o problema enfrentado pela política feminista, que busca uma identidade coletiva responsável pela mudança social. Mas esta política não diz respeito apenas ao gênero, também pode ser aplicada a outros eixos de subordinação como a «raça», a sexualidade, a etnia, a nacionalidade e a religião.

A reflexão de Benhabib sobre o que aqui se chamou de pertencimento de gênero, aquilo que regula a condição de pertencimento das mulheres nos limites da comunidade política, traz uma abordagem das mais interessantes para o panorama político atual e, portanto, de extensão, para o campo educacional como responsável pela formação de indivíduos capazes de viver em sociedade, apesar das diferenças, como adultos responsáveis. Supõe um alargamento da ideia de escola inclusiva, não só porque coloca no centro do debate psicopedagógico o facto de existirem múltiplas formas de ser e de identificar que devem ser respeitadas. Mas porque, além disso, oferece uma nova forma de pensar (nós) e de nos identificar mantendo, por sua vez, fronteiras abertas e evitando assim a exclusão. Propõe-se resolver os conflitos – sempre inevitáveis – através do diálogo. Nossa agência é a capacidade de estabelecer vínculos, de articular, de participar junto com os outros, ou seja, de estar com os outros e de nós fazermos com os outros. Resultando esta abordagem, a meu ver, extremamente enriquecedora quando se pensa numa educação para o futuro.

1079

REFERÊNCIAS

ARAQUE, N.; BARRIO, JL. (2010). Atenção à diversidade e desenvolvimento de processos educativos inclusivos. **Prisma Social**, 4, 1-37.

BEAUVOIR, SD (2005). **O segundo sexo**. Madri: Cadeira.

BELAVI, G.; MURILLO, F. (2016). Educação, Democracia e Justiça Social. **Revista Internacional de Educação para a Justiça Social (RIEJS)**, 5(1), 13-34.

BENHABIB, S. (2004). **Os direitos do outro**. Estrangeiros, residentes e cidadãos. Cambridge: Cambridge University Press.

BENHABIB, S.; CORNELLA, D. (1990). **Teoria feminista e teoria crítica**. Valência: Soler Graphic Arts.

BENHABIB, S.; VASSALLO, A. (2006). **As demandas da cultura: Igualdade e diversidade na era global**. Buenos Aires: Katz.

BOSCH, EA; FERRER, V.; ALZAMOR, A. (2006). **O labirinto patriarcal**. Reflexões teórico-práticas sobre violência contra a mulher. Barcelona: Anthropos.

BUTLER, J. (2007). **Gênero em disputa**. Feminismo e a subversão da identidade. Barcelona: Paidós.

CASTELLANOS, G. (2006). **Sexo, gênero e feminismo: três categorias em conflito**. Cali: Centro de Estudos de Gênero, Mulheres e Sociedade.

CASTRO, C. (2015). Feminismo como crítica: sujeito e universalidade. *Oxymora: Revista Internacional de Ética e Política*, 7, 202-213.

DERRIDA, J. (1998). **Assinatura, evento, contexto**. Madri: Cadeira.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder**. Madri: As Edições da Piquetá.

FOUCAULT, M. (2008). **Um diálogo sobre o poder e outras conversas**. Madri: Publishing Alliance.

FRASER, N. (2011). **Redistribuição, reconhecimento e participação. Para uma concepção integrada de justiça**. In MA Carbonero Gamundí e J. Valdivielso (Coords.), *Dilemas da justiça no século XXI: Gênero e globalização* (pp. 291-308). Palma de Mallorca: Edições UIB.

FRASER, N. (2012). **A justiça mundial e a renovação da tradição da teoria crítica**. Giorgio, J. Rancière e A. Badiou (Coords.), *Pensar à esquerda: mapa do pensamento crítico para tempos de crise* (pp. 259-280). Madri: Errata Nature.

GALTUNG, J. (2003). **Paz por meios pacíficos: paz e conflito, desenvolvimento e civilização**. Bilbao: Bakeaz.

GIL, SL (2014). Ontologia da precariedade em Judith Butler. *Repense a vida juntos. Endoxa*, 34, 287-302.

GONZÁLEZ-GARCÍA, E. (2009). **Evolução da educação especial: do modelo deficitário ao modelo escolar inclusivo**. In MR Berruezo e S. Conejero (Coords.), *O longo caminho para a educação inclusiva: educação especial e social do século XIX até os dias atuais* (pp. 429-440). Pamplona: Universidade Pública de Navarra.

HABERMAS, J. (1983). **Consciência moral e ação comunicativa**. Boston, MA: MIT Press.

LÁZARO, AV (2013). O sujeito político e a transformação social em Judith Butler e Seyla Benhabib. *Sob Palavra*, 8, 275-282.

MARTÍNEZ-ABELLÁN, R.; DE HARO, R.; ESCARBAJAL, A. (2010). Uma abordagem para a educação inclusive na Espanha. **Revista de Educação Inclusiva**, 3(1), 149-164.

PÉREZ-RUEDA, A. L. et al. (2016). Recuperado Para uma formação crítica de professores. **Jornal Internacional de Educação para a Justiça Social (RIEJS)**, 5(2), 5-11.

PORTOLES, AO (2009). **A questão do sujeito na teoria feminista**. O debate filosófico atual. Madri: Edições UCM.

RUBIN, G. (1986). O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a "Economia Política" do Sexo. **New Anthropology**, 30, 95-145.

UNESCO. (1990). **Declaração mundial sobre educação para todos e quadro de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem**. Nova York, NY: UNESCO.

UNESCO. (1994). **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade**. Madrid: Ministério da Educação e Ciência

VENTURA, A. (2016). **Gênero, identidade e performatividade em Judith Butler**. Santa Cruz de Tenerife: Universidade de La Laguna.

WELLMER, A. (1993). **Sobre a dialética da modernidade e da pós-modernidade**. A crítica da razão depois como decoração. Madri: Distribuições do Visualizador.