



## **DIVERSIDADE, IDENTIDADES E PODER NA ESCOLA**

Maria Aparecida Souza Couto<sup>1</sup>

### *Apresentação*

Este artigo refere-se à fase exploratória em que se encontra a pesquisa para a edificação da tese de doutorado em Educação, cujo tema central são as representações das identidades de gênero dos jovens alunos/as do ensino médio e a sua provável relação com a violência na escola. O campo empírico onde está sendo desenvolvida a pesquisa é uma escola da rede pública estadual de ensino de Aracaju, capital sergipana, onde estão matriculados 363 moças e 249 rapazes. O estudo de caso permitiu utilizar a técnica da entrevista semi estruturada, a observação e o diário de campo. A amostra é composta por adolescentes entre 15 a 18 anos, matriculados do 1º ao 3º ano do ensino médio regular.

Aqui busca-se apresentar elementos indicativos do modo como são construídas as identidades de gênero na escola e como esta construção, é sustentada por relações de poder ao colocar distinções hierárquicas aos atributos supostamente identificadores do masculino e feminino numa escala em que os elementos tradicionalmente constitutivos da identidade feminina são geralmente tidos como inferiores e de menor valor. A escola é compreendida como instituição educativa formal na qual a reprodução e a criação de culturas encontram-se num movimento contraditório com as culturas juvenis gestadas como reação ao poder intrínseco à instituição escolar.

Assim como Apple (1989, p. 15), compartilhamos do entendimento de que para termos uma compreensão mais ampla do significado da escola é importante que “reconheçamos, que a educação é construída sobre a base não apenas da dinâmica de classe, mas também sobre as das dinâmicas de gênero e raça”.

O conceito de gênero remete à construção social de corpos sexuados, portanto, datado social e historicamente; o corpo biológico carrega em si a marca do gênero, as características socialmente construídas que determinaram se o sujeito será socialmente masculino ou feminino. Assim, conforme Scott (1991), a identidade de gênero se afirma como um construto social sobre um corpo biológico. Gênero é, portanto, constituinte da identidade dos sujeitos.

---

<sup>1</sup>Bolsista CAPES. Doutoranda em Educação – Núcleo de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe. *Email*: cidabasc@hotmail.com



Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Neste sentido, “pretende-se referir a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o”. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros; engendram-se a partir das relações de gênero, assim como também das relações de classe, étnicas, etc. Uma dessas instituições é a escola, responsável pela modelagem, pela “fabricação” de sujeitos. (LOURO, 1997, p. 25).

*Escola: lugar da diversidade e de relações de poder*

Assim como Charlot (2005) nos colocamos na perspectiva das ciências humanas, a perspectiva de “um sujeito entendido como relações e processos, privilegiando o ponto de vista da singularidade, na medida em que o sujeito é também humano e social”. De acordo com esta posicionamento compreende-se que o sujeito se constrói apropriando-se do mundo como aprendiz, mundo este que já existe, está posto antes mesmo do seu nascimento. Entretanto o sujeito não é um ser passivo, exerce atividade no mundo e sobre o mundo, vive e interpreta a história da qual se torna também protagonista, acumula experiências através das quais “aprende a dar sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo”. (p. 40, 42). Através destas vivências humaniza-se, socializa, constrói singularidades, diversidade de identidades que são genuínas, únicas, pois, embora as experiências por vezes sejam as mesmas cada sujeito irá vivenciá-las e dar-lhes significados de modo diferente, tendo em vista a sua história de vida e o momento histórico no qual se encontra.

É neste processo contínuo e contraditório que a diversidade das identidades masculinas e femininas são construídas, alteradas e modificadas permanentemente, tendo na escola *locus* privilegiado dado a diversidade de pessoas e de situações que para ela convergem. A educação formal promovida pela escola é responsável pelo ensino de conhecimentos técnicos/administrativos, através deles são produzidas representações sociais cujos sentidos e significados são não só vivenciados pelos alunos/as como também propalados para fora de seus muros; é local onde ocorre um processo de submetimento de pessoas a conhecimentos e valores definidos como essenciais pela escola. É em si mesmo um processo de modelagem do sujeito a conhecimentos e normas sociais vigentes em determinada sociedade em determinado momento histórico. Portanto, o sistema educacional é um elemento fundamental na manutenção das relações existentes de poder.



Sabe-se que a escola gera poder disciplinar (Foucault, 1987); a espacialização disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras, coisas que facilitam, a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa distribuição dos espaços organiza minuciosa e sutilmente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por rapazes e moças, tornando-se parte de seus corpos. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças.

A escola desempenha papéis contraditórios. Por um lado, deve contribuir para o processo de acumulação, produzindo tanto os agentes para um mercado de trabalho hierarquizado quanto o capital cultural do conhecimento técnico/administrativo. Por outro lado, devem legitimar as ideologias de igualdade e mobilidade de classe, e fazer com que elas próprias sejam vistas de forma positiva por tantas classes e segmentos de classe quantos sejam possíveis. (APPLE, 1989, p. 72).

Contudo, Apple (1989) nos alerta que as escolas não podem ser vistas simplesmente como instituições de reprodução e de exercício do poder, “instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade justa”. Ele diz que esta interpretação é falha, pois vê os estudantes como meros internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas sobre as quais não emitem reação.

Passa a ideia de que qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal seja no currículo oculto, é absorvida, “não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes”. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante ou mesmo uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição dos significados intencionais e não intencionais das escolas. (APPLE, pp. 30-31).

Neste sentido, Viñao Frago (1998) nos orienta que o espaço escolar tem que ser analisado como um construto cultural que expressa e reflete para além da sua materialidade, determinados discursos, é um mediador cultural, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e de aprendizagem (p. 26). Portanto, não só produz mas também recebe e ressignifica culturas, forja identidades, subjetividades.

A contestação por parte dos alunos da cultura imposta pela escola é uma reação ao poder que esta instituição tenta exercer. Ao rejeitar a cultura imposta, em parte ou em sua completude, os estudantes demonstram o seu desacordo com os ditames da escola, com isso tende a minar seu poder. A reação dos estudantes às exigências da escola foi observada durante a aplicação das provas



bimensais, quando os estudantes permaneciam, em média, por cerca de quinze minutos na sala de aula para responder às provas. De acordo com as docentes entrevistadas “eles mal lêem a prova e logo querem sair da sala”. Para as docentes os alunos “não querem mais pensar, têm tudo fácil na televisão, na internet, a tecnologia esta aí, o mundo é rápido para eles, querem tudo de uma vez”. As docentes revelam que têm de “baixar o nível de exigência”, pois, caso assim não procedam, o aluno será reprovado.

Observa-se que há uma tensão entre o mundo da escola e o dos alunos revelando que a escola não é apenas local de exercício do poder, é também um campo de luta e de contradições cujas diferentes obrigações ideológicas podem estar em desacordo mas deve ser implementada por e para seus atores principais; docentes e alunos/as. Assim, afirma Apple (1989), a escola exerce funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida. “Essas condições não são impostas, elas são e necessitam ser continuamente reelaboradas”.(p. 33).

Deve-se ressaltar que o poder se exerce em várias direções, enredado que está nas relações sociais existentes no cotidiano escolar. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que o constituem não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e “suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de homem dominante versus mulher dominada”. (LOURO, 1997, p. 33).

Assevera-se a partir de Faria Filho (2007), que as culturas escolares não são um pressuposto, elas são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola, pois os sujeitos que constroem a cultura escolar guardam diversos pertencimentos e identidades pelos quais as culturas escolares estão continuamente informadas, modificadas e reinventadas num processo contínuo cuja sistematização é inerente a cada público específico. Portanto, o processo de reprodução da cultura escolar é, também, o de sua transformação.

#### *Identidade, identidade de gênero diversidade diferença poder*

As mudanças operadas no sujeito previamente vivido como tendo uma identidade fixa, estável e previsível esta se modificando, está tornando-o fragmentado, deslocado e se multiplicando em várias identidades dado às conseqüências que a intensificação do processo de globalização provoca na constituição dos sujeitos. Nesse processo, a identidade apresenta-se como um conjunto de imagens, representações, conceitos de si e do outro. Tendo como centro a cultura, esta



construção ocorre na dinâmica da vida, permeada por valores e costumes construídos historicamente, colaborando na sedimentação de conceitos, modo de ser e agir. (HALL, 2005).

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Deste modo, “podemos viver em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra” (WOODWARD, 2009, p. 31-32). Contudo, pesquisar a identidade supõe investigar também a diferença enquanto parte constitutiva de um mesmo processo visto que nem uma nem outra são preexistentes aos sujeitos, elas são constantemente criadas e recriadas numa permanente luta de atribuição de sentidos ao mundo social em que vivem.

A escola é uma das instituições sociais na qual os jovens relacionam-se cotidianamente, local onde as identidades são construídas, reforçadas e sedimentadas, notadamente a identidade de gênero. É também local de emergência de violências. Observa-se que a violência na escola vem sendo discutida no Brasil como se nada tivesse a ver com as relações de gênero, quando na verdade estamos falando o tempo todo de determinadas formas de masculinidades. Na escola em foco, os dados exploratórios fruto das observações revelam que a violência está presente nas “brincadeiras” entre os meninos mediante demonstração de força física, troca de palavrões e dos meninos em relação às meninas a partir de ameaças e do assédio.

O uso da violência para a resolução de conflitos apresenta-se como demonstração de poder entre os meninos, como atitude anti-escola, rejeição ao currículo oculto que institui normas, valores e modos de comportamento. Entre as meninas a feminilidade exacerbada garante-lhes certo poder entre os meninos e professores ao passo que, contraditoriamente, as torna vítimas da própria sexualidade uma vez que tornam-se alvo fácil do assédio sexual contribuindo para sedimentar estereótipos femininos.

Entendemos que o medo da violência, incluindo as ameaças, provocações e fofocas são um obstáculo constante para a mobilidade das mulheres que limita seu sucesso a atividades e recursos básicos. Ainda, concorda-se com Cruz (2009) que “a violência e a discriminação contra as mulheres constituem algumas das mais sérias e difundidas violações aos direitos humanos que hoje enfrenta a comunidade internacional”. (p. 14). Tornando-se esta uma das grandes questões a ser enfrentada como meio de garantir o exercício pleno da cidadania indistintamente do sexo e/ou orientação sexual dos sujeitos. Neste sentido identifica-se a necessidade de discutir na escola as representações vigentes das identidades de gênero posto que,



a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2009, p. 97).

Para compor uma identidade o sujeito não tem à sua disposição um modelo completo. Ele compõe sua identidade a partir de partes. Conforme Bauman (2005), as peças as quais o sujeito espera juntar para formar um todo significativo estão disponíveis mas não se tem uma imagem antecipada do que deverá aparecer ao final do processo, como num jogo de quebra-cabeças no qual a imagem a ser formada está impressa na caixa onde vem o jogo.

As identidades ancoram-se fortemente na tradição, na história e na cultura produzida em cada contexto; a emergência de novas identidades não rompe os laços definitivamente e sim de acordo com as escolhas que cada sujeito vai definindo ao longo da vida. Para Hall (2009), as identidades são construídas a partir de pontos de “suturação” com a história onde residem práticas políticas e discursivas que as modelam.

Elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão dos que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2009p. 109).

Hall (2009) assim como Silva (2009), defende que a identidade não é construída a partir do seu similar, o idêntico ou igual, mas sim através da diferença: “isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que lhe falta”, que a identidade é construída. Para ele “toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (p. 110). Neste processo há um jogo de poder e de exclusão permeado por discursos onde as identidades são constantemente desestabilizadas a partir da diferença e por aquilo que têm de deixar de fora parcial ou totalmente. Neste sentido, o termo identidade é apropriado por Hall (2009) como

o resultado de uma bem sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso. [...]. As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir embora “sabendo”, sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas idênticas – aos processos de sujeito que são nela investidos. (HALL, 2009, p. 112).

Reiteramos que as identidades são marcadas pelo gênero, se produzem, nas e pelas relações de poder. Identidades estas que tem na escola local de construção, de sedimentação e de



contradições. Certamente, assegura Louro (1987, p. 41), essas construções não se dão apenas através de mecanismos de repressão ou censura, se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas.

### *Considerações*

Não devemos esquecer que o mundo no qual vivemos hoje cria novas formas de sociabilidade, processos de produção, assim como cria e modifica continuamente as identidades individual e coletiva. Diante desse cenário mundial globalizado e conectado, que apresenta inúmeros desafios para as pessoas, a educação surge como uma utopia necessária e indispensável para toda a humanidade na perspectiva da construção da paz, da liberdade e da justiça social. A escola é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes de memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas. Portanto, para adequar-se ao atual estágio da modernidade deve buscar ultrapassar a rejeição à diversidade de identidades de gênero existentes trazendo a questão para o debate, incluindo-o na sua formação cultural como instrumento de aproximação com os jovens estudantes.

A diferenciação culturalmente criada para meninos e meninas assim como a criação de estereótipos que não contemplam a diversidade deve ser objeto de discussão dentro da escola. A maneira como esta instituição lida com as diferenças físicas e a igualdade de oportunidades são maneiras de ensinar o respeito à diversidade e de não reafirmar clichês questionáveis – como o fato de a menina ser passiva, e o menino, destemido ou mesmo autoritário. Neste sentido, a construção de identidades plurais deve ser respeitada como caminho para o entendimento da diversidade como condição inerente ao fazer-se humano.

### *Bibliografia*

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.



CRUZ, Maria Helena S. O poder político e as mulheres nas eleições em Sergipe. **Revista de política e Cultura da Seção Síndica dos Trabalhadores da UFS** – Ano X, v. 15 e 18, jan/dez, 2009b.

FARIA FILHO, Luciano. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, págs. 193-211.

FOUCAULT, Michael. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 29 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1991.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.