

ABJEÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO ENSINO DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE

Sandra Azerêdo¹

Palavras-chave: Igualdade, gênero, raça, grupo operativo, processos de subjetivação

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, o feminismo ressurgiu simultaneamente nas praças e nas universidades, desde o início tentando conjugar prática e teoria, chegar a uma práxis, onde o pessoal e o político, o subjetivo e o objetivo não fossem separados, mas se interpenetrassem, e, na verdade, como fomos percebendo ao longo de nossas teorizações, se constituíssem mutuamente. Considero os estudos de Jacques Rancière sobre a política como uma importante contribuição para entendermos essa co-constituição de subjetividade e objetividade. Para ele, a política faz parte de um processo em que a igualdade, que é seu único princípio – mas que não existe diretamente na ordem social - se manifesta através de “uma perturbação do sensível, uma modificação singular do que é visível, dizível, contável” (RANCIÈRE, 1996b, p.372). O feminismo procura entender como gênero e raça atuam na ordenação do que é visível, dizível e contável na sociedade. Embora inicialmente tenha ignorado a importância das relações raciais na constituição de normas do que Judith Butler (1999ano) chama de materialização de corpos, atualmente tem sido cada vez mais difícil não prestar atenção às importantes conexões entre gênero e raça.

Assim, ver o mundo através de uma perspectiva de gênero significa ter uma visão crítica de relações de desigualdade, tentando entender essas relações e intervir para mudá-las. Nas palavras de Rancière, significa “verificar a igualdade” (2002, p. 14), tornar a igualdade verdadeira. Hoje essa perspectiva de gênero se expandiu pelo mundo inteiro e no Brasil tem uma força importante nas lutas em torno de questões urbanas e rurais, porém há ainda muita resistência a essa abordagem, inclusive na universidade. Em seu livro *Gender and Power*, Robert Connell (1987ano) relata como é difícil se colocar em foco relações de gênero. Fortes emoções são mobilizadas e, para muitas pessoas, é ameaçador ver os padrões como sociais, isto é, construídos por elas próprias.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1969), mestre em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1975) e Doutora em History of Consciousness - University of California at Santa Cruz (1986). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais.

Elas acham reconfortante pensá-los como sendo “naturais” e que sua masculinidade ou feminilidade está ali à prova de qualquer desafio. Pode-se pensar que a dificuldade de Connell esteja relacionada ao fato de ele ser homem, e, realmente, como ele conta, isso tem sido um problema para ele em uma série de ocasiões. Porém, minha experiência como professora – mulher - tem apenas confirmado essa dificuldade, não apenas com profissionais da minha área, mas também com estudantes. Tratar das questões de gênero aqui no Brasil geralmente aparece como algo suplementar, que interessa apenas às mulheres. Assim como as questões do nosso racismo aparecem como sendo do interesse apenas das pessoas negras.

Essa resistência a assumir uma perspectiva de gênero, que entende as relações como construídas, torna-se mais compreensível através da teorização de Judith Butler, que argumenta que não é suficiente “afirmar que os sujeitos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano’, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o ‘humano’ com seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação” (BUTLER, 1999, p.161). Seu conceito de corpos abjetos define os limites do construcionismo, na medida em que a demarcação de sexo no discurso produzirá um domínio de sexo excluído e deslegitimado, sendo necessário saber “como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o ‘exterior’ necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam” (Ibidem, p.170).

Foi a partir dessa perspectiva de gênero que decidi começar uma abordagem de grupo no ensino. Busquei inspiração na técnica de grupo operativo, de Enrique Pichon-Rivière e no método de Paulo Freire de educação como prática da liberdade, ambos centrados no grupo, tendo a noção de pesquisa-ação, de Kurt Lewin, como pano de fundo, no sentido de contribuir para a transformação dos sujeitos e de suas relações com o mundo. Segundo Pichon-Rivière, uma importante característica da técnica de grupo operativo é “estar centrada, de forma explícita, em uma tarefa” (PICHON-RIVIÈRE 1994, p.124). No caso de nossa disciplina, a tarefa explícita seria a aprendizagem de conceitos relacionados à nossa ementa. Porém, como mostra Pichon-Rivière, há uma outra tarefa, implícita, que precisa ser realizada no processo da aprendizagem, que é a elaboração das ansiedades relacionadas à mudança – o medo da perda do conhecido, ansiedade depressiva e o medo do ataque do novo, que é a ansiedade paranóide. Esses medos estão subjacentes em todo o processo de mudança, quando tendemos a nos

agarrar a pautas estereotipadas, que o grupo operativo tem como função romper. Pichon-Rivière chama essa instância defensiva contra a mudança de pré-tarefa, que consiste na resistência e postergação da elaboração dos medos associados à transformação.

A escolha de grupo como instrumento de trabalho veio de minha prática de ensino como professora na graduação. Eu percebia que havia uma atmosfera particular em cada turma que certamente afetava a forma como se desenvolviam as aulas e, sobretudo, estabelecia barreiras na aprendizagem das alunas e dos alunos, e eu só me dava conta dela no final do curso, quando fazíamos a avaliação final. Lewin já nos havia ensinado sobre a importância da atmosfera criada em sala de aula no resultado da aprendizagem, porém eu não havia ainda prestado a devida atenção a esta atmosfera como sendo passível de uma intervenção ativa no meu próprio trabalho de ensino. Depois de algumas experiências de frustrações minhas e de estudantes com os resultados do curso devido a situações de conflito no grupo que permaneciam cristalizadas em sala de aula, impedindo a mudança, decidi experimentar os métodos didáticos de Pichon-Rivière e Freire, adaptando-os para o ensino da disciplina Psicologia Social II, uma disciplina obrigatória e que tem os conceitos de identidade e interação social como centrais.

Antonio Ciampa compreende a identidade como sendo constituída pelos grupos de que fazemos parte. Segundo ele, para compreendermos essa idéia,

faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir... agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc., já não mais substantivo, mas verbo (CIAMPA, 1989, p. 64).

Meu trabalho com grupos se apóia amplamente nessa teorização de Ciampa. Porém, como ele mostra, não é fácil pensar a identidade como sendo verbo, pois as identidades são normatizadas e aparecem como produto e não como um permanente processo de construção, perdendo freqüentemente seu caráter de historicidade. Daí porque o grupo é importante, nos fazendo encarar esse processo ao tentarmos realizar a tarefa da aprendizagem junto com os outros, com o diferente de mim. Grupo tem o sentido de coletivo, de pessoas juntas no tempo e espaço que têm um objetivo comum e

que se apóiam em suas diferenças, na singularidade de cada um e cada uma para realizar este objetivo. O grupo não tem uma essência, uma “grupalidade” que o transcende, mas traz dentro de si a instituição, que se manifesta em cada um e cada uma de seus participantes. O grupo existe através das relações de poder naquele momento e naquele lugar. Na bela imagem de Sartre, o grupo é fusão, se opondo à série, criando um espaço de comunicação entre as pessoas, como uma centelha que se espalha e funde as pessoas em interação em torno de um objetivo comum. Neste sentido, o grupo é mais um ato do que um ser.

Podemos ver o grupo como o lugar onde exercitamos os modos de subjetivação, no sentido de Rancière, para quem “a política é assunto de sujeitos”, ou, como ele escreve, de “modos de subjetivação”. Para ele, a subjetivação é

a produção por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identificação portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência” (RANCIÈRE, 1996, p. 47).

Um modo de subjetivação cria sujeitos “transformando identidades definidas na ordem natural da repartição das funções e dos lugares em instâncias de experiência de um litígio”. Nesse sentido, como mostra Rancière, “mulheres” indica “identidades aparentemente sem mistério”, visíveis para todo mundo de quem se trata, porém “a subjetivação política arranca-[as] dessa evidência, colocando a questão da relação entre um *quem* e um *qual* na aparente redundância de uma proposição de existência”. Nesse sentido, “toda subjetivação é uma desidentificação” (RANCIÈRE, 1996a, p. 48).

Quase todos os grupos começavam com um exercício em que tentávamos responder à pergunta “Quem sou eu?” sem recorrer aos dados da carteira de identidade, numa tentativa de mostrar esse processo permanente de construção do sujeito. Estamos, porém, no processo de reformular o exercício a partir da teorização de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre grupos, que coloca em cheque o domínio do ego. Como diz Deleuze em seu prefácio ao livro de Guattari sobre psicanálise e transversalidade “o ego faz parte dessas coisas que é preciso dissolver, sob o assalto conjugado das forças políticas e analíticas” (DELEUZE, 2003: I). As perguntas passam então a ser “Quem não sou eu?” ou “Quem eu não sou?” “Quem somos nós?” ou “Quem poderíamos ser?” “Quem gostaríamos de ser?”. Essas perguntas estão mais de acordo com o sentido da

disciplina que, numa tentativa de estimular o “trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento”, tem possibilitado a leitura de obras literárias e a escrita de análise de situações que mostrem o processo político de construção das identidades, ou melhor, dos modos de subjetivação.

Referências

- BUTLER, Judith. (1993). “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’” IN Louro, Guacira, *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução: Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 151-172.
- CIAMPA, Antonio. (1984) “Identidade”, In LANE, Sílvia e CODO, Wanderley, *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, pp. 58-75.
- CONNELL, R.W. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- DELEUZE, Gilles. “Préface: Trois Problèmes de Groupe”. In GUATTARI, Félix, *Psychanalyse et transversalité. Essais d’analyse institutionnelle*. Paris: La Découverte, 2003, pp. I-XI.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O Processo Grupal*. Tradução: Marco Aurélio Velloso. 5a. edição. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- RANCIÈRE, Jacques (1987). *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. (1995). *O Desentendimento: Política e Filosofia*. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996a.
- _____. “O dissenso”. In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b, pp.367-382.