

## **GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: normatizações e deslocamentos cotidianos**

Leandro Teófilo de Brito<sup>(\*)</sup>

### **Resumo**

Este artigo teve como objetivo discutir normatizações e deslocamentos nas questões de gênero em um contexto escolar, utilizando-se da metodologia *queer*. Normatizações se fizeram presentes no contexto geral da pesquisa, porém deslocamentos, mesmo que de forma ainda inicial, também foram constatados nos dados apresentados.

**Palavras-chave:** Gênero. Escola. Metodologia *Queer*.

### **Abstract**

This article aims to discuss norms and displacements in gender issues in a school context, using the queer methodology. Norms were present in the general context of the research, but displacements, even if still early form, were also observed in our data.

**Keywords:** Gender. School. Queer Methodology.

### **Introdução**

Reconhecer as diferenças no espaço escolar nos remete a pensar em uma educação livre de normatizações e de regulações sociais, muitas vezes impostas nos diferentes processos de identificações das/dos estudantes. As questões de gênero ocupam um lugar central nestas discussões, pois estão no cotidiano da escola e as estratégias educacionais acabam sendo também atravessadas por elas, sejam em direção às desigualdades e exclusões, como muitas vezes se vê, mas também para promover deslocamentos nos modelos mais “tradicional” de masculinidade e feminilidade.

Miskolci (2013) afirma que o sistema educacional impõe modelos de como ser homem ou mulher, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, instituindo hierarquizações e binarismos nos modos de ser dos sujeitos desde os primeiros anos de escolarização. Já Beleli (2010) aponta que ao desafiar convenções, meninos e meninas promovem rupturas e deslocamentos nos padrões pensados como

---

<sup>(\*)</sup> Doutorando em educação – Universidade do Estado do rio de Janeiro; Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação; membro do Grupo de Pesquisa Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ). E-mail: teofilo.leandro@gmail.com.

hegemônicos de masculinidades e feminilidades, fato cada vez mais presente nas escolas, instaurando incertezas e desconfortos nas normas e nas regras.

Nas palavras de Junqueira (2012):

Para que a escola e seus currículos se constituam – como pretendemos – em espaços e oportunidades efetivamente pedagógicos, seguros e de formação para a vida autônoma, a cidadania, a liberdade, seria importante nos interrogarmos constantemente sobre que fatores, discursos e práticas ainda a levam ser diferente disso (p.280).

A perspectiva de gênero deste trabalho está embasada nos preceitos de Butler (2010) que considera o gênero como uma estilização repetida do corpo em uma estrutura reguladora rígida, que se cristaliza no tempo produzindo uma substância naturalizada do ser. O gênero, neste entendimento, é performativo, ou seja, a partir de atos, gestos e atuações que produzem efeitos na superfície dos corpos, sustentadas pelo poder da linguagem e dos discursos reguladores, servem de base para uma noção de heterossexualidade reprodutora a ser apropriada pelos sujeitos no social.

Salih (2012), com base nas noções butlerianas, afirma que sexo e gênero são efeitos, e não causas, de instituições, discursos e práticas, que nos produzem na lógica binária masculino/feminino e determinam nosso sexo, nossa sexualidade e nosso gênero. Neste sentido, as identidades “generificadas” e sexuadas são performativas, pois segundo a autora: “As identidades de gênero são construídas e constituídas pela linguagem, o que significa que não há identidade de gênero que preceda a linguagem” (p.91).

Butler (2014), dando continuidade a esta discussão, afirma que:

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. [...]. Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados (p.253).

Para a Filósofa estadunidense, o próprio aparato que normatiza o gênero pode também deslocar esse estabelecimento, pois ao nos referirmos a possibilidades de

“gêneros” – “confusão de gênero”, “mistura de gêneros”, “transgêneros”, “cross-gêneros” – reconhecemos que o gênero se move além do binarismo imposto. Desta forma, um discurso que insista nos binarismos homem e mulher se torna restritivo e atua regulando e naturalizando o gênero, excluindo assim possibilidades de se pensar sua disrupção (idem).

Nas palavras da autora:

Como efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a auto-críticas e àquelas exibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu status fundamentalmente fantasístico (BUTLER, 2010, p.211).

Deste modo, buscando compreender normatizações e os deslocamentos nas questões de gênero, foi realizada uma pesquisa no cotidiano de uma escola pública carioca, pautada na chamada metodologia *queer*:

A metodologia *queer* tem sido discutida e apresentada como aquela que subverte padrões rígidos relacionados ao fazer científico. Ela é entendida por muito/as teóricos/as como um modo de fazer pesquisa que permite ao/à pesquisador/a a mistura de métodos e procedimentos, a transformação dos já existentes e a criação de novas formas de abordar os objetos de pesquisa, por meio de uma posição questionadora do que é aceito e válido como método e procedimento científico (REIS, 2014, p.245).

A teoria *queer* busca desnaturalizar um binário sexual compulsório, reconhecendo que vivemos em uma sociedade de multiplicação das sexualidades, reinvenção dos gêneros e sua definitiva desvinculação do sexo biológico, já que por mais que a norma heterossexual e a dominação masculina vigorem, formas contestatórias e diversas de identificação dos sujeitos ganham visibilidade e expressão, nos propondo reflexões sobre a construção cultural das identidades sexuais e dos modelos de masculinidade e feminilidade compulsórios (MISKOLCI, 2010).

De acordo com Salih (2012):

A teoria *queer* surgiu, pois, de uma aliança (às vezes incômoda) de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas que fecundavam e orientavam a investigação que já vinha se fazendo sobre a categoria do sujeito. A expressão “*queer*” constitui uma apropriação radical de um termo que tinha sido usado anteriormente

para ofender e insultar, e seu radicalismo reside, pelo menos em parte, a sua resistência à definição – por assim dizer – fácil (p.19).

Reis (2014) afirma que modos *queer* de fazer pesquisa passaram a ser pensados e discutidos por pesquisadores que se utilizavam da referida teoria como base, desnaturalizando as concepções fixas de sexo e gênero nos sujeitos, além de procedimentos metodológicos que buscam desconstruir objetos de análise pautados em binarismos e hierarquizações.

A autora também complementa:

Esse tipo de análise focada nas posições de sujeito permite-nos utilizar a teoria e a metodologia *queer* para pesquisar não apenas aqueles/as considerados/as e que se consideram *queer*, ou seja, pessoas que escapam ou ficam nas fronteiras das dicotomias homem/mulher, heterossexual/homossexual, masculino/feminino, mas ter como sujeitos da pesquisa quaisquer pessoas. O que buscamos, afinal, são os significados expressos por meio dos atos corporais, de fala e como esses atos divulgam posições de sujeito com as quais cada um/a poderá ou não se identificar (REIS, 2014, p. 254).

Deste modo, utilizo-me de procedimentos de inspiração etnográfica<sup>1</sup> para realizar uma análise *queer* no cotidiano escolar. O uso das técnicas como observações participantes e entrevistas, informais e semiestruturadas, foram apropriadas à pesquisa no contexto de uma escola pública carioca, pertencente à região da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e alunas de duas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental, duas Professoras regentes, um Instrutor e uma Instrutora de Informática, Diretora Adjunta e uma Coordenadora Pedagógica. A pesquisa de campo ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2012. A construção dos dados da pesquisa foi analisada com base na metodologia *queer*, como citado, buscando discutir normatizações e deslocamentos nas questões de gênero presentes no dia-a-dia da escola, possibilitando um olhar sobre as práticas discursivas, sejam elas generificadas e/ou deslizantes, que se fizeram presentes no contexto da pesquisa.

---

<sup>1</sup> O uso de procedimentos etnográficos em pesquisas no cotidiano escolar situam seu enfoque no processo educativo, havendo uma ênfase naquilo que está ocorrendo no momento e não no produto ou nos resultados finais (ANDRÉ, 2009).

## Normatizações e deslocamentos no cotidiano escolar

Apresentamos dois excertos<sup>2</sup> retirados do diário de campo:

*Aula de Português, cuja atividade proposta foi uma construção de frases sobre o carnaval. A Professora propôs grupos de meninos e meninas, havendo de imediato resistência dos meninos, que não aceitaram fazer grupos com as meninas nos trabalhos. A Professora resolveu deixar como estavam, ou seja, separados por sexo, afirmando que talvez desse muita confusão mesmo a junção de meninos e meninas ainda nas primeiras aulas do ano (Diário de campo em 27/02/2012).*

*Aula de Português, pautada em uma atividade de caligrafia. Grande parte das meninas termina antes dos meninos e a Professora pede para aquelas que não terminaram sigam com calma para que eles possam acompanhá-las, já que os meninos, geralmente, apresentam mais dificuldades que as meninas na escrita (Diário de campo em 14/05/2012).*

Dicotomias nas diferenças entre os/as estudantes são o foco de análise destas duas aulas de Português relatadas. A Professora parece afirmar, com seus discursos, a existência de diferenças inatas entre meninos e meninas, que são refletidas nas práticas escolares, pois atravessam as estratégias propostas nas aulas de Português, impedindo atividades em conjunto entre alunas e alunos, além do “tradicional” entendimento de que as meninas sempre são melhores que os meninos na referida disciplina. Discuto esta questão com base em Paechter (2009), afirmando que a naturalização da diferença é circular em seus efeitos, pois pais e educadores acreditando piamente que meninos e meninas são diferentes, os/as tratam diferentemente, e, como resultado deste tratamento, meninos e meninas acabam mesmo se diferenciando, tanto fisicamente, quanto em termos de suas atitudes e desejos, reforçando a impressão de que as diferenças são inatas e inevitáveis.

Neste contexto, meninos se recusam a fazer atividades em conjunto com as meninas e, por sua vez, é solicitado às meninas que façam as tarefas mais “devagar” para que os meninos as acompanhem. Beleli (2010) também discute esta questão, colocando que:

---

<sup>2</sup> Os excertos dos diários de campo e as falas dos sujeitos da pesquisa serão apresentados, além do recuo de parágrafo, em itálico, para diferenciar-se das citações diretas.

Marcar a diferença entre o comportamento de meninas e meninos é também uma forma de alimentar modelos com os quais elas e eles “devem” se identificar para serem percebidas (os) como “mais femininas” ou “mais masculinas”. Não é raro encontrar nos conteúdos didáticos, mesmo de forma subliminar, formas de hierarquizar os sujeitos a partir do sexo [...] (p.51).

Dando continuidade a estes pontos, apresento outra problematização encontrada no campo de pesquisa: o planejamento das atividades das aulas de informática da escola. Durante três oportunidades em que estive presente para observações, as atividades apresentavam-se distintas para alunos e alunas, fato que causava revolta entre as meninas, e, conseqüentemente, a reivindicação de igualdade de oportunidades quando estivessem fazendo as atividades da disciplina.

*Com a atividade inicial do dia na sala de informática da escola, alunos e alunas ao entrarem no local foram orientados pelo Instrutor a sentarem em computadores específicos, onde um jogo estaria direcionado aos meninos e atividade de desenho no programa paint para as meninas. Em pouco tempo parte das meninas já estavam cansadas de desenhar e solicitaram ao instrutor que pudessem também brincar com o mesmo jogo dos meninos. Faltando pouco tempo para o término da atividade, o Instrutor falou que na próxima visita ele prepararia um jogo também para elas, modificando assim o planejamento (Diário de campo em 02/03/2012).*

*Na ultima atividade do dia estava prevista visita à sala de informática, mas apenas os meninos foram e as meninas ficaram em sala com a Professora. Sendo questionadas por mim, do não interesse em participar da atividade, a resposta foi de que os jogos que os meninos brincam são diferentes dos que são direcionados a elas e por isso preferiam ficar em sala (Diário de campo em 23/03/2012).*

*Dia de visita à sala de informática, as meninas da turma foram questionadas pela Instrutora se todas teriam interesse de ir junto com os meninos ou se preferiam ficar em sala de aula com a Professora, pois foram planejados apenas jogos para serem utilizados no computador. Todas as meninas optaram em ir para a atividade na sala de informática junto com os meninos, afirmando que também tinham interesse nos jogos (Diário de campo em 25/06/2012).*

Analisando os três relatos percebe-se que os planejamentos das aulas estiveram baseados pelos/as instrutores/as na seguinte concepção: jogos eletrônicos são de

interesse restrito aos meninos. Há, neste contexto, uma naturalização sobre os sentidos atribuídos ao feminino, pautados em um discurso performativo regulador, que continua enunciando a distinção entre feminino e masculino nas práticas pedagógicas escolares.

Pinto (2007) discute os enunciados performativos, afirmando que:

Este tipo de enunciado relaciona determinada prosódia a uma representação de um conjunto de corpos masculinos, e determinado tipo de retórica a uma representação do conjunto de corpos femininos. Esses tipos de representações estão relacionados ao conceito de papéis sexuais, no esforço dos alguns estudos de compreender as diferentes experiências disponíveis para corpos masculinos e corpos femininos nas sociedades como um sistema de divisão do trabalho (p. 3).

Ainda nestas questões, as divisões binárias homem/mulher e masculino/feminino, também foram observadas em uma aula de Ciências, conforme relato retirado do diário de campo:

*Aula de Ciências e o tema é sobre a Dengue. Durante a exposição da aula, que visava esclarecer alguns métodos de prevenção à doença, a Professora faz diversas colocações, enaltecendo papéis distintos e de certa forma fixos para homens e mulheres nas tarefas do dia-a-dia: “Quando a mãe de vocês rega as plantas...”, “Quando o pai de vocês vai à rua comprar refrigerante...”, “Quando a mãe de vocês faz a comida em casa...”, “Quando o pai de vocês vai trabalhar...”, “Quando a mãe de vocês varre a lage...”, “Quando o pai de vocês for olhar a caixa d’água...” (Diário de campo em 09/03/2012).*

Todos estes exemplos mostram as relações de poder presentes nas práticas discursivas das Professoras, que, performativamente, instituem lugares marcados e fixos para meninos e meninas, a partir das escolhas que fazem em suas estratégias educacionais. Coadunando com esta afirmação, Salih (2012) afirma que a construção da identidade é uma prática significativa e, desta forma, sujeitos culturalmente inteligíveis – aqueles que apresentam uma coerência entre sexo, gênero e desejo sexual - são efeitos dos discursos reguladores e determinísticos. Paechter (2009) concorda com esta questão, mas também relativiza algumas concepções, afirmando que no espaço da escola:

As masculinidades e as feminidades baseadas na experiência da sala de aula são formadas a partir de situações em que se espera que as crianças se construam não somente como meninas e meninos, mas como alunos. Esse processo terá um efeito duplo: o de reprimir concepções extremas da masculinidade e da feminidade e o de introduzir a resistência como fator nestas construções. Algumas dessas masculinidades e dessas feminidades serão construídas por meio da resistência, outras da conformidade, em relação ao papel do aluno (p.89).

Em mais uma situação descrita do campo de pesquisa, estava sendo preparado para a semana da páscoa um Coral de alunos e alunas que seria apresentado a pais, mães e demais responsáveis em um dia de festividade na escola. No dia do primeiro ensaio (Diário de campo em 02/04/2012) apenas quatro meninos das turmas de quinto ano se interessaram em participar do Coral, diferente das meninas, já que todas optaram em participar do ensaio. Não vi neste caso nenhum estímulo da Professora ou da escola, de uma maneira geral, para que os meninos pudessem também participar da atividade como as meninas, ficando desta forma subentendida a generificação de uma prática que poderia ser realizada, sem problemas, por alunos e alunas na escola. No segundo ensaio (Diário de campo em 06/04/2012), apenas dois destes meninos estiveram presentes e no dia da apresentação (Diário de campo em 13/04/2012) foram os únicos a comporem o Coral da escola.

Analisando o não encorajamento dos meninos à atividade do Coral, trago para discussão Connell (2000), que aponta a escola não apenas como a única instância no processo de construção de masculinidades, havendo também grande influência da família e da mídia neste contexto. De todo modo, a autora não descarta a relevância deste espaço: “Embora nunca tenhamos uma maneira simples de medir a influência relativa de diferentes instituições, parece haver boa garantia para considerar escolas um dos principais locais de formação de masculinidade” (tradução minha, p.129).

Miskolci (2013) afirma que a escola tenta pelos mais diversos meios pedagógicos criar meninos “masculinos” e meninas “femininas”, sendo um dos principais instrumentos de normalização e tecnologia de criar pessoas ditas “normais” no sentido de: “[...] disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer” (p.19). Deste modo, a performatização de uma masculinidade tida como “normativa” entre os alunos da escola, pode ser evidenciada

neste não incentivo dos meninos à participação em uma atividade artística e expressiva.

Uma ação pedagógica através de um jogo foi aplicada em uma das aulas observadas na escola. A estratégia colocava em oposição na atividade o tradicional “meninos x meninas”:

*O tema da aula era sobre o cigarro. A Professora, após uma exposição sobre o assunto, divide duas equipes, separadas entre meninos e meninas, em uma atividade-jogo de perguntas e respostas. A atividade-jogo segue com os meninos na frente o tempo inteiro. A Professora avisa que a pergunta final valerá três pontos, podendo assim as meninas reagirem. Ela fala a pergunta e um aluno levanta o braço, mas fica na dúvida se dá ou não a resposta, dizendo: “Eu estou com pena das meninas e vou dar chance delas responderem primeiro”. A Professora na mesma hora responde: “Dê a sua resposta, pois essa coisa de cavalheirismo já passou e as meninas não precisam disso pra vencer”. O aluno responde, acerta e os meninos ganham o jogo (Diário de campo em 02/04/2012).*

Três análises podem ser feitas sobre este excerto: a proposição pedagógica de mais uma prática normatizadora que opõe masculino e feminino; o aluno que afirma sentir “pena” das alunas, em desvantagem no jogo; e a recusa da vitimização feminina pela Professora em relação à frase enunciada. Normatizações se fazem presentes de forma clara, tanto no planejamento como no andamento da atividade, conforme os dados discursivos apresentaram. Entretanto a Professora ao fim da atividade se coloca contra qualquer “auxílio” às meninas, justificando que não há necessidade de ajuda para as mesmas vencerem. Rupturas e deslocamentos, mesmo que de forma ainda incipiente, são observadas nesta fala final da Docente.

Segundo Butler (2010):

*Se as regras que governam a significação não se restringem, mas permitem a afirmação de campos alternativos de inteligibilidade cultural, i.e., novas possibilidades de gênero que contestem os códigos rígidos dos binarismos hierárquicos, então é somente no interior das práticas de significação repetitiva que se torna possível a subversão da identidade (p.209).*

Uma prática que se repetiu constantemente nas observações realizadas era a entrega e a devolução de livros didáticos, respectivamente no início e fim da aula, por um aluno para os meninos e de uma aluna para as meninas (Diário de campo em:

27/02/2012; 05/03/2012; 12/03/2012; 26/03/2012). A prática era tão rotineira e constante que foi anotada no diário de campo apenas nas primeiras quatro aulas de observação, mas depois minha atenção se voltou para outras situações, embora ela continuasse a ocorrer até o final da pesquisa na escola. Outra situação que ocorria constantemente era o pedido de alunos e alunas à Professora para apagar o quadro ao fim da aula. De uma forma geral, a Professora mesclava bastante a participação de alunos e alunas nesta tarefa, mas em determinada aula (Diário de campo em 19/03/2012) ela solicitou que uma menina apagasse o quadro e um menino recolhesse os livros, e embora o mesmo quisesse também apagar o quadro, a orientação da Professora era de que o serviço “mais adequado” para ele era o recolhimento dos livros e para ela a limpeza do quadro. As alunas também eram designadas para entregar à turma as cópias das tarefas escolares do dia (Diário de campo em: 02/03/2012; 09/03/2012; 04/05/2012; 11/05/2012; 15/06/2012) e durante as observações não presenciei nenhum aluno da turma fazendo tal tarefa.

Para discutir estas questões, me remeto mais uma vez à Butler (2014) na seguinte afirmação:

Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. Assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar inadvertidamente o poder da norma em delimitar a definição de gênero (p.253).

Normatizar as atividades escolares para meninos e meninas, dividi-las e classificá-las em masculinas e femininas é hierarquizar os mais variados sentidos atribuídos ao gênero no espaço escolar, repetindo, de forma performativa, as concepções enraizadas nas tradicionais dicotomias já existentes. Deste modo, alunos e alunas que não se adequam às regras escolares estabelecidas, que deslocam suas expressões de gênero das formas mais “tradicionais”, encontram-se suscetíveis a diversos processos de exclusão na escola.

Beleli (2009) aponta que:

Debater o estranhamento ao diferente é uma janela que se abre para repensar a fixidez da identidade. Atributos de feminilidade e de

masculinidade não são características naturais, mas são construções sociais pautadas pelo sexo. Negar os essencialismos é uma forma de desconstruir a ideia de que as meninas não podem fazer determinadas coisas porque são meninas, e os meninos podem, muitas vezes “devem”, fazer quase tudo porque são meninos (p.54).

Dando continuidade aos dados construídos no campo de pesquisa, a Coordenadora Pedagógica foi questionada sobre a escola contribuir ou não para regulações nas masculinidades e feminilidades de alunos e alunas no cotidiano escolar. A profissional afirmou ter conhecimento sobre estas questões (afirmou ter feito disciplinas sobre gênero na sua formação em Pedagogia), porém reconheceu que o caminho “tradicional” seria uma opção mais viável na abordagem do tema na escola, conforme expressa em sua fala:

*Eu acho que acaba que temos mesmo que passar alguns conceitos que são errados, que estão engessados na nossa formação, então você acaba falando que aquilo não é postura, que tem que se comportar de tal modo, que ela é uma menina e vice-versa. Então a gente realmente carrega isso. Embora muitas vezes nós temos uma visão clara de que aquilo poderia ser diferente (Coordenadora Pedagógica)*

Parece haver, com a fala da Coordenadora Pedagógica, uma distância muito grande em ter conhecimento sobre estas questões e colocá-las efetivamente em prática, com vistas a transformações e rupturas nas normatizações de gênero no contexto escolar. Miskolci (2010) afirma que discutir questões relacionadas à sexualidade na formação de Professores e Professoras, e neste contexto eu também enfatizo o gênero, amplia as possibilidades de reflexão sobre os mecanismos de poder existentes neste campo, fazendo-se assim um exercício necessário para que se supere práticas excludentes e discriminatórias na escola.

Uma das Professoras regentes, assim como a Coordenadora Pedagógica, também afirmou ter tido contato com o tema gênero em sua formação, todavia colocando que o contato com o assunto, ainda na sua formação inicial, lhe deu uma base para lidar com estas questões em sua prática docente:

*Tive contato com estas temáticas nas disciplinas prática pedagógica e educação infantil do curso normal. A questão de gênero foi*

*bastante enfocada no meu curso normal<sup>3</sup>, de uma maneira geral, discutindo essas questões sobre masculino e feminino na escola. Tem escolas de formação de professores que nem abordam essas questões, mas na minha escola essa questão foi bem esclarecida (Professora regente).*

A Formação inicial de Professores, Professoras e dos/das demais Profissionais da área de Educação (Direção, Coordenação, Supervisão escolar, etc.), frente aos temas gênero e sexualidade deve ser vista pelas Escolas de Curso Normal, Faculdades de Pedagogia, assim como pelos diferentes cursos de Licenciatura, de forma primordial para as desnaturalizações sobre as concepções normatizantes do masculino e do feminino na escola. Disciplinas específicas nos cursos de Formação de Professoras/es, com textos e debates que abordem o tema gênero, desmistificam afirmações que apontam para as diferenças entre meninos e meninas como algo natural e de pouca importância no espaço escolar (AUAD, 2006).

Paechter (2009) complementa esta posição:

Os professores deveriam receber mais apoio para compreender mais detalhadamente da construção de masculinidades e feminidades na escola, o que lhes ajudaria a construir intervenções sem reforçar os estereótipos. [...] ter mais consciência sobre como suas pressuposições sobre diferenças de gênero, ou sobre suas maneiras estabelecidas a priori de trabalhar em sala de aula, constroem masculinidades e feminidades de formas específicas para determinados grupos de alunos (p.145).

A aproximação entre meninos e meninas na escola também foi pauta de discussão nas entrevistas com alunos e alunas. Segue abaixo o trecho de uma delas:

*Eu sou mais chegada em ficar com as meninas, ou então sozinha, mas nunca com menino (Aluna 1)*  
*Por quê? (Pesquisador)*  
*Ah, eu prefiro assim. Não gosto dos meninos da escola (Aluna 1)*  
*Sabe por que os meninos não são amigos das meninas, porque os outros logo pensam “merda” (Aluno 1)*  
*O que seria pensar “merda”? (Pesquisador)*  
*Pensar que os dois estão namorando (Aluno 1)*  
*Eu tenho um amigo, o Guilherme, e as pessoas pensam mesmo que a gente namora (Aluna 2)*

---

<sup>3</sup> Esta Professora não possui curso superior, estando sua formação como docente pautada no Curso Normal de nível médio, em uma Escola Estadual da região.

Auad (2006) nomeia como: “*aprendizado da separação*” (p.51) a forma como alunos e alunas são separados nos espaços escolares, polarizando fortemente os conceitos sobre masculino e feminino, fazendo com que a assimilação destas questões, por meninos e meninas, seja feita sempre com base nas oposições entre os gêneros. Sabe-se que meninos e meninas, algumas vezes, já trazem consigo para o espaço escolar a cultura da separação por gênero, possivelmente influenciada na família, mas muitas vezes também estimulada dentro da própria escola através de práticas pedagógicas enraizadas historicamente na oposição entre masculino e feminino.

A Professora regente supracitada na discussão anterior, também respondeu sobre a questão da socialização entre meninos e meninas na escola, reconhecendo a importância dada a esta discussão:

*Sim, eu acho importante, até pra eles se conhecerem melhor, pra saberem o que é o coletivo, ter ajuda dos amigos, o que é harmonia entre amigos, porque já pensou você sempre dividir, aí sempre vai ter aquela guerra de meninos versus meninas (Professora regente).*

A Professora mostrou-se favorável à superação das divisões entre meninos e meninas na escola, conforme exposição de sua fala, apresentando um discurso deslizante frente às normatizações existentes. Neste contexto, Auad (2006) defende que além da separação deve ser também combatida a oposição entre os gêneros, pois num espaço escolar que não há reflexões sobre estas questões, o aprofundamento das desigualdades baseadas em masculino e feminino, como polos distintos, só tende a perseverar. Desta forma, não estimular a convivência e a socialização entre alunos e alunas na escola favorecerá uma cultura na qual meninos e meninas, homens e mulheres, masculino e feminino estarão sempre em posições hierárquicas.

De acordo com Pinto (2007):

O estatuto mimético que sustenta as representações do masculino e do feminino deve ser contestado, justamente porque a ilusão da representação é ela mesma forma impulsionadora da significação do corpo. Quer dizer, vamos pôr em suspenso a ideia de que existem representações sociais do masculino e do feminino, e poderemos ver que estas “representações” são uma das estilizações obrigadas ao corpo, um conjunto de atos de fala que impulsionam uma marca ao corpo: a marca do gênero (p.19).

A organização para divisão entre meninos e meninas mais clássica encontrada nas escolas está baseada nas filas, pautada muitas vezes também pela questão da altura das/dos estudantes. Praticamente uma regra em todas as escolas que organizam alunos e alunas por filas, a divisão colocando meninos para um lado e meninas para o outro é internalizada pelas crianças desde os primeiros anos de entrada na escola. Apresento uma situação retirada do diário de campo, na qual a Professora se dedica a organizar sua turma em filas, que são divididas por sexo e altura:

*Na entrada, o quinto ano foi a última turma a subir, pois a Professora neste dia perdeu um tempo maior na organização das filas. Na base de muita ordem colocava meninos e meninas em filas distintas e por ordem de altura, quando inicialmente estavam todos misturados no pátio, aguardando a sua chegada. A Professora fala: “você não já estão cansados de saber que é obrigado a formar na fila certa e por ordem de tamanho”. A turma só subiu para sala depois que alunos e alunas estavam divididos em filas de meninos e meninas por altura (Diário de campo em 09/03/2012).*

As filas representam uma regra, uma espécie de norma escolar “comum e natural”, apontadas como uma forma de organização de alunos e alunas neste espaço, mas que representa dentro de um contexto mais específico, um processo que segrega e opõe os gêneros, pautada por uma ideologia de fundo sexista e excludente. Butler (2014) afirma que as regulações nos remetem a leis, regras e políticas que constituem os instrumentos legais pelos quais os sujeitos são tomados como “normais”. Especificamente sobre as regulações relacionadas ao gênero, a autora afirma que o aparato regulador que o governa é propriamente generificado, instituindo seu próprio regime regulador e disciplinar.

Nas palavras da autora:

Para que o gênero seja uma norma, isso sugere que ele esteja sempre e apenas tenuamente incorporado num ator social específico. [...] A norma governa inteligibilidades, permitindo que determinadas práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grelha de legibilidade sobre o social e definindo os parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social. A questão acerca do que estará excluído da norma estabelece um paradoxo, pois se a norma confere inteligibilidade ao campo social e normatiza esse campo para nós, então estar fora da norma é continuar, em certo sentido, a ser definido em relação a ela. Não ser totalmente masculino ou não ser totalmente feminina é continuar sendo

entendido exclusivamente em termos de uma relação a “totalmente masculino” e “totalmente feminina” (p.253).

Levando-se em consideração estas questões, objetivando deslocamentos possíveis de ocorrer, qual seria a forma mais adequada de organizar alunos e alunas na escola? Estabelecer as filas de uma outra maneira? Eliminar as filas utilizando-se de um outro sistema de organização para alunas e alunos? Estes são pontos primordiais, que levanto para discussão com o intuito de refletir sobre normas e regras generificadas no espaço escolar.

Reis & Paraíso (2014) colocam que:

[...] a produção dicotômica dos corpos está presente em várias práticas: fila de meninas-alunas, fila de meninos-alunos; banheiro de meninas-alunas, banheiro de meninos-alunos; desenho com seta para meninos-alunos, desenho com coração para meninas-alunas; meninos-alunos dançam de um lado, meninas-alunas, de outro; meninos-alunos tiram o chapéu, meninas-alunas seguram a saia. São várias as situações em que os corpos são separados em dois grupos: o grupo daqueles considerados meninos-alunos e o daquelas consideradas meninas-alunas (p.243).

Ainda que muitas dessas atividades e práticas apresentadas se mostrem a partir de um cunho generificado, nem todos os fazeres didático-pedagógicos da escola se apresentavam desta maneira. Em uma atividade direcionada para o dia das mães (Diário de campo em 04/05/2012 e 11/05/2012), o quinto ano organizou uma dança para apresentação no dia da festividade e houve a participação de alunos e alunas na atividade. Inicialmente as meninas quiseram tomar a frente dos ensaios, colocando-se como principais destaques da coreografia, mas a partir de intervenção da Professora, uma nova forma de disposição espacial de alunos e alunas na coreografia permitia que meninos e meninas aparecessem de forma igual para o público.

Em outra situação observada na pesquisa (Diário de campo em 18/05/2012), a Diretora Adjunta da escola solicita que um aluno e uma aluna desta mesma turma de quinto ano, desçam até a sala dela e peguem caixas de livros didáticos que chegaram à escola e foram direcionados à turma. Durante a solicitação, a Diretora Adjunta deixa bem claro para a turma que esta é uma tarefa que pode muito bem ser feita por meninos e meninas, não havendo a necessidade de apenas os meninos executarem-na, por serem “geralmente” considerados “mais fortes”.

Desestabilizações e descontinuidades começam a ocorrer nas práticas escolares, mesmo que dentro de um contexto ainda bastante pontual, como os dois casos relatados apresentam. Essa mudança de paradigmas mostra que outros olhares começam a ser construídos e performados na educação de meninos e meninas e, deste modo, rupturas mais significativas podem estar mais próximas de se efetivarem de forma mais incisiva nos espaços escolares.

A escola que cotidianamente cultiva e ensina o preconceito pode também ser um espaço para críticas e problematização dos mecanismos de marginalização em relação a crenças e atitudes desumanizantes, a partir de práticas pedagógicas que promovam releituras, reelaborações, além de novas maneiras de ser, ver, classificar, agir, etc. (JUNQUEIRA, 2012).

Auad (2006) também enaltece esta questão, afirmando que:

Uma menina que brinca ao lado dos meninos. Um menino que se recusa a andar na fila destinada aos meninos. Uma professora que não separa os assentos das carteiras pelo sexo das crianças. Meninos e meninas que passam o recreio cantando e dançando juntos. Um professor capaz de tolerar igualmente a indisciplina de meninas e meninos. Todas essas são ações individuais ou em pequenos grupos cujo efeito é a formação de núcleos de resistência às relações de gênero tradicionais (p.78).

### **Considerações finais**

O espaço escolar se constitui como um local de repetição constante das normas generificadas, promovendo na Educação de meninos e meninas as performatizações mais normatizadoras e tradicionais do gênero. Reproduzir concepções e discursos enraizados ao instituir posições e lugares fixos para alunos e alunas, masculino e feminino tem feito parte dos mais variados cotidianos escolares, através de planejamentos, estratégias e ações pedagógicas de forma naturalizada e com pouquíssimos questionamentos, conforme esta pesquisa apresentou.

Entretanto, o olhar nesta pesquisa também não privilegiou apenas as formas de segregação que meninos e meninas são submetidos e construídos cotidianamente nos espaços escolares. Deslocamentos e reinvenções também foram identificados nos discursos dos sujeitos, promovendo, mesmo que de forma ainda inicial, rupturas e

ressignificações nos modos como as questões de gênero são problematizadas na escola. Reconhecer esta premissa é acreditar que transformações mais significativas estão por vir frente a este contexto.

O gênero no espaço escolar pode ser performado de inúmeras maneiras, sejam por alunos e alunas e suas performatizações diversas de masculinidades e feminilidades, seja pelo direcionamento que profissionais da área de Educação dão aos sentidos atribuídos a estas questões na Educação de meninos e meninas. Novas configurações e novos olhares sempre serão possíveis se houver empenho e vontade em desestabilizar, desconstruir e dissolver certezas e verdades ainda tidas como hegemônicas neste campo.

## Referências

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p.45 – 74.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, v. 42, p. 249-274, 2014.

CONNELL, Raewyn. *The men and the boys*. Berkeley: The University of California Press, 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). *Discursos fora da Ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Anablume: Fapesp, 2012, p.277-305.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 75 – 112.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Autêntica, 2013.

PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *Delta*, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.

REIS, Cristina D'Ávila. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p.245-263.

REIS, Cristina D'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a constituição dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Revista Estudos Feministas* (UFSC. Impresso), v. 22, p. 20-40, 2014.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Tradução Guacira Lopes Louro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.