

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

NATHALLY GOMES LUCATELLI

**APRENDENDO A SER MULHER NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
DE CASO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA DO
SUL DE MINAS GERAIS.**

Alfenas/MG

2018

NATHALLY GOMES LUCATELLI

**APRENDENDO A SER MULHER NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
DE CASO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA DO
SUL DE MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas.

Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade: questões históricas, filosóficas e sociológicas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

Alfenas/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Lucatelli, Nathally Gomes.
L933a Aprendendo a ser mulher no ensino médio: um estudo de caso sobre
relações de gênero em uma escola do sul de Minas Gerais. / Nathally
Gomes Lucatelli – Alfenas/MG, 2018.
110 f.: il. --

Orientador: Luís Antonio Groppo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2018.
Bibliografia.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Escola. 4. Juventude. I. Groppo, Luís
Antonio. II. Título.

CDD-373.082

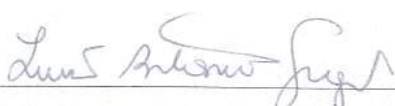
NATHALLY GOMES LUCATELLI

**“APRENDENDO A SER MULHER NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO
SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA DO SUL DE MINAS
GERAIS”**

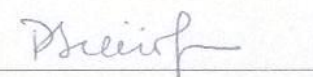
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 25/09/2018

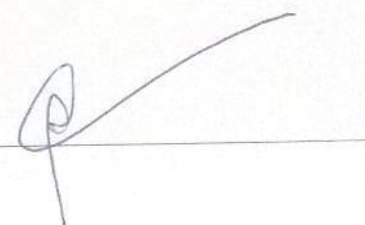
Prof. Dr. Luís Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes
Instituição: Centro Universitário Salesiano de São
Paulo – UNISAL

Assinatura: 

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

*À memória de meus pais Luiz Carlos Lucatelli
e Zélia Aparecida Gomes Lucatelli.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar e dar amparo nos momentos de aflição, também a todos que sempre estiveram ao meu lado durante essa caminhada.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Antonio Groppo, pelo empenho, entrega, amizade e compreensão que me impulsionaram a não desistir nas horas em que a angústia se mostrava maior que o sonho a ser concretizado. Serei sempre grata pelo quanto contribuiu para minha formação humana e acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas e a todos os professores que deles fazem parte, pela dedicação e entusiasmo que nos estimulam a construir conhecimento.

Aos membros da banca pelas contribuições e sugestões que só vieram a acrescentar ao projeto.

Às voluntárias que se disponibilizaram a participar da pesquisa e se mostraram solícitas desde o primeiro momento. Vocês são parte constituinte desse projeto e somente pelo seu auxílio ele pôde se concretizar. Serei eternamente grata por tudo o que me ensinaram.

A toda a minha família, que nem por um momento deixou de acreditar em mim. Obrigada ao meu irmão Márcio, por seu constante auxílio na realização e concretização do projeto. À minha irmã Camille por, mesmo à distância, sempre se fazer presente em meu cotidiano. À minha tia Selma, por cuidar de mim e estar sempre ao meu lado.

Agradeço também àquele que é meu companheiro há anos e não deixou de estar ao meu lado nessa caminhada do mestrado. Obrigada, Guilherme, por acreditar, mais que eu mesma, na minha capacidade de lutar e, especialmente, de vencer. Obrigada pelo alento que constantemente me proporciona e, não posso me esquecer, obrigada pelo maior presente que poderia me dar (e que logo estará em nossos braços): nosso filho João Miguel. Eu amo vocês.

RESUMO

O tema desta pesquisa são as relações de gênero na escola. Seu objetivo é analisar de que modo uma escola do interior de Minas Gerais participa da construção dos papéis sociais de gênero de suas estudantes, focando como é ser uma jovem adolescente na escola e questionando quais as relações baseadas em diferenças de gênero que se estabelecem entre as/os estudantes e entre eles/as e os outros atores do ambiente escolar. Pesquisas já existentes indicam que a escola, apesar de ser repleta de diversidade, define bem como cada indivíduo deve se comportar de acordo com seu gênero, normalizando determinadas formas de agir e condenando outras. Nesse sentido, a pesquisa justifica-se por um olhar sobre o cotidiano de uma escola específica, por meio de um estudo de caso. Para tratar sobre a função socializadora da escola, serão usadas as abordagens teóricas de Miriam Abramovay (2005), Juarez Dayrell e Juliana Reis (2007). Já Michel Foucault (1997, 1999, 2009), Guacira Lopes Louro (1998, 1999, 2010) e Joan Scott (1995) têm teorias úteis para referenciar teoricamente as questões relacionadas a gênero, sexualidade e poder. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação participante, a análise de documentos, as entrevistas e o grupo focal em uma instituição escolar pública de ensino médio em uma pequena cidade do sul de Minas Gerais, destacando-se como sujeitos 11 alunas do 2º e 3º ano do ensino médio. Entre os principais resultados, há a confirmação no caso pesquisado de tendências que já foram observadas em outras pesquisas acerca do papel da escola como instituição que conforma de modo tradicional os papéis sociais de gênero, ao mesmo tempo em que ela se dedica pouco a problematizar as relações de gênero e o machismo em seu currículo formal.

Palavras-chave – Gênero. Sexualidade. Escola. Juventude.

ABSTRACT

This research concerns gender relationships in schools. It aims at analyzing how a school in a countryside of Minas Gerais state participates in the construction of gender social roles of students. Existing literature indicates that school, although full of diversity, defines how each individual should behave according to his or her gender, standardizing certain ways of acting and disapproving others. In this sense, the research is justified by a look at the daily life of a specific school through a case study. The study seeks to understand how is it to be a young adolescent at school, questioning relationships based on gender differences which are established among students and between students and other actors in the school environment. To handle the socializing function of the school, the theoretical approaches of Miriam Abramovay (2005), Juarez Dayrell and Juliana Reis (2007) were used. Michel Foucault (1997, 1999, 2009), Guacira Lopes Louro (1998, 1999, 2010) and Joan Scott (1995) have useful approaches to theoretically refer to questions related to gender, sexuality and power. The research had as methodological procedures participant observation, document analysis, interviews and focus group in a public high school of a small city in the South of Minas Gerais state, having as subjects 11 students of the 2nd and 3rd year of high school. Among the main results, the corroboration of trends already observed in other researches, in the researched case, about the role of the school as an institution that traditionally shapes gender social roles, while little problematizing gender relationships and sexism in its formal curriculum at the same time.

Keywords – Gender. Sexuality. School. Youth.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS.....	15
2.1	ESCOLA, GÊNERO E PODER.....	15
2.2	METODOLOGIA.....	27
3	A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	34
3.1	CENÁRIO	34
3.2	SUJEITOS.....	44
3.3	GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA	48
4	ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL	58
4.1	AS ENTREVISTAS.....	58
4.1.1	O conceito de gênero	64
4.1.2	O que é ser mulher?	66
4.1.3	Gênero e sexualidade na escola	70
4.1.4	Desigualdade de gênero na escola	74
4.2	GRUPO FOCAL.....	83
4.2.1	A cultura do estupro.....	85
4.2.2	A violência no cotidiano feminino	89
4.2.3	Desvendando a cultura do estupro em 6 lições.....	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	103
	ANEXO.....	108

1 INTRODUÇÃO

As relações de gênero têm sido uma temática recorrente em discussões atuais. Por um lado, vozes progressistas denunciam as consequências do machismo para a vida da mulher e sobre como o feminismo luta pela igualdade de gênero e pela valorização social feminina. Por outro, setores conservadores têm buscado deslegitimar a pauta feminista e a defesa da diversidade sexual, impondo noções retrógradas, tais quais aquelas embutidas no projeto “Escola sem partido”¹. Dessa forma, considera-se importante pensar, refletir e investigar como o tema “relações de gênero” é tratado dentro do ambiente escolar, focando a reprodução dessas desigualdades dentro dele. Algo também recorrente é o preconceito com relação a gênero. É imprescindível para esses estudos compreender quais os fatores que influenciam a construção dos padrões de masculino e feminino pelas/os jovens e sua percepção do que é normal ou estranho.

O desejo de pesquisar a temática da presente pesquisa provém da minha prática no estágio obrigatório do curso de Ciências Sociais, da participação no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – e também da minha recente experiência como professora de Sociologia no ensino médio. Nessas três situações, lidei sempre com adolescentes, mas nunca com a menor preocupação a respeito das diferenças de gênero entre eles. Nessas ocasiões sempre tratamos a adolescência ou o “ser adolescente” como algo homogêneo.

Levando tal fato em conta, mostra-se importante destacar um pouco da minha trajetória pessoal como professora e pesquisadora, salientando as circunstâncias que impulsionaram meu interesse pelo assunto aqui abordado. Minha graduação foi em Licenciatura em Ciências Sociais

¹O Projeto de Lei nº867, de 2015, denominado “Escola Sem Partido” pode ser encontrado pela internet, no site da Câmara, no seguinte endereço:

<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>

Vale a pena citar como referência crítica ao projeto, o posicionamento tomado por professoras/es da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), que produziram um vídeo esclarecedor com o título “Escola sem Partido? FE-Unicamp toma partido da escola” (2016), onde demonstram que esse projeto deseja, na verdade, frear os avanços da educação para a diversidade, idealizando uma escola que se preocupe exclusivamente em ensinar os conteúdos curriculares. O vídeo está disponível no YouTube no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=_MJqnAfrkz8>

pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, sendo que, para minha formação como professora de Sociologia, o curso exige além das aulas teóricas, o estágio em escolas de ensino médio, única fase escolar em que a disciplina aparece. Esse estágio, de acordo com a dinâmica do curso, é dividido em quatro partes e deve ser feito nos últimos quatro períodos.

O objetivo do estágio I é que o licenciando se envolva e participe do cotidiano escolar, atentando-se para as principais características da escola, de modo que a estrutura desta se evidencie. Durante o estágio II, o trabalho na escola consiste em assistir aulas de Sociologia, observando, especialmente, como se dá o andamento, a relação entre professor e aluno, quais são os conteúdos transmitidos em sala e como é a receptividade dos alunos para com eles. No estágio III, visa-se conhecer melhor as metodologias de ensino dos professores e compreender como se dá o processo de aprendizagem, por meio da observação de aulas e da execução de um trabalho didático e parceria com o professor. Já o estágio IV deve possibilitar ao licenciando realizar uma atividade autônoma de regência com os alunos da instituição escolar, envolvendo o planejamento, execução e avaliação.

Pode-se dizer que a totalidade do estágio obrigatório – lembrando que em cada um deles há uma extensa carga teórica que deve acompanhar o licenciando a todo tempo, auxiliando-o – é de muita valia na formação docente, pois aproxima a teoria da prática e faz com que o estudante da licenciatura passe a vivenciar o cotidiano escolar de forma muito mais próxima conhecendo melhor suas peculiaridades, que vão além das aulas e do ensino. A escola é um espaço onde diversas relações se constroem, ultrapassando os limites do que se costuma chamar de educação.

No entanto, a UNIFAL-MG possibilita ao licenciando outras formas de se inserir nas escolas, como, por exemplo, participando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid. Esse é um projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes, que visa valorizar e incentivar a formação docente para a educação básica, aperfeiçoando-a, além de proporcionar aos licenciandos uma importante vivência na escola pública, dando-lhes a oportunidade de participar ativamente da elaboração de projetos e atividades dentro da escola. O Pibid aproxima a universidade da escola pública para unir o professor já experiente e o licenciando em formação.

A experiência do Pibid oferece ao graduando uma gama enorme de conhecimentos que, de modo algum, poderiam ser adquiridos sem a vivência constante na escola. Um dos pontos que mais se salienta no ambiente educacional é o modo como o professor deve utilizar de

diversos artifícios para conseguir atrair a atenção de seus alunos e transmitir os conhecimentos desejados. O Pibid de Ciências Sociais, desde o início de suas atividades, em 2011, planejou e executou atividades que, de alguma forma, pudessem complementar o conteúdo ofertado no ensino da disciplina de Sociologia ao mesmo tempo em que possibilitava aos licenciandos adquirir novas experiências pedagógicas.

Essas experiências com o ambiente escolar possibilitaram dois acontecimentos na minha vida pessoal, tanto que me interessasse mais pela área da educação, despertando meu desejo de ser professora que até então estava adormecido (por mais que estivesse em um curso de licenciatura, minha intenção inicial era fazer também o bacharelado e só lecionar em último caso) e também o interesse por pesquisar temas relacionados à educação, mas de modo especial, à escola. Passei a desejar cada vez mais conhecer a instituição escolar em seu todo, não levando apenas em consideração os conteúdos curriculares, mas sim toda a teia de relações que dela fazem parte.

Assim, um acontecimento ocorrido durante o Estágio II começou a despertar em mim o interesse por relações de gênero. Em uma das visitas à escola em que estagiava presenciei uma garota do 2º ano amamentando seu filho na hora do recreio. Esse fato me tocou profundamente e me estimulou a desejar compreender melhor como é ser uma jovem mulher na escola, ainda mais quando está vivendo uma situação tão particular como a gravidez e a maternidade. Como mulher, tive, de certa forma, uma identificação com aquela delicada situação, especialmente por fazer estágio na sala dela, onde pude me atentar à relação que se estabelecia entre ela e suas/seus colegas. Percebia os comentários paralelos, assim como outros que eram dirigidos diretamente a mim, pois muitas/os se sentiam na obrigação de me contar que ali havia uma mãe adolescente, que era filha da professora, que não namorava o pai da criança, além de todos os detalhes possíveis a respeito da vida íntima da menina.

Tal fato me fez refletir muito sobre a relação entre a gravidez na adolescência e a escola, de tal modo que usei essa temática para a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso. Contudo, havia ainda alguns pontos que me intrigavam e mereciam, ao meu entender, maior atenção, como, por exemplo, o quanto o pai da criança não era foco de especulações ou como a menina e até a mãe dela (não seu pai, que era visto como uma vítima dos acontecimentos) eram mais responsabilizadas pela gravidez que o parceiro. Aos poucos, fui percebendo que na realidade a questão era muito maior do que apenas o modo como a escola se relaciona com uma aluna grávida, mas estava ligada diretamente às diferenças socialmente construídas entre

homens e mulheres, isto é, meu breve estudo no final da faculdade abriu as portas para o desejo de me aproximar dos estudos de gênero. Assim surgiu a temática da presente pesquisa: “O gênero feminino entre estudantes do ensino médio.”.

Partindo do tema, foi preciso ir à busca das questões a serem respondidas a partir do desenvolvimento dessa pesquisa e que, portanto, nortearam meu olhar e meu trabalho como pesquisadora: “Sem dúvida, sem pergunta não há pesquisa, pois que ela é justamente o ato de buscar respostas às nossas indagações.” (GROPPO e MARTINS, 2007, p. 16).

Normalmente, quando se quer falar em adolescência, sempre se trata dos termos no masculino: “*o adolescente*”, como se esse modo geral de se expressar pudesse relacionar o termo tanto a homens quanto a mulheres. Sendo assim, essa pesquisa buscou, fugindo dessa argumentação genérica, focar na formação da identidade juvenil da *mulher*, tendo como problema de pesquisa, os seguintes questionamentos: como as questões relacionadas a gênero se produzem/reproduzem dentro do ambiente escolar? Quais as relações baseadas em diferenças de gênero que se estabelecem entre as alunas e os alunos, bem como entre elas/eles e os outros atores do ambiente escolar? Como é ser uma adolescente na escola? Claramente, as três questões estão bastante ligadas e, a partir do momento em que o ambiente escolar é destrinchado, as relações sociais que nele se formam, entre elas as de gênero, aos poucos aparecem, sendo possível, assim, compreender como isso afeta a formação da adolescente como mulher.

Para a melhor compreensão do que busca essa pesquisa, um esclarecimento conceitual importante precisa ser feito, visando explicar o que vai ser entendido aqui como juventude e adolescência. A adolescência de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (que leva em conta as transformações físicas e psicológicas típicas da puberdade pelas quais passa o jovem nessa época) começa aos 12 e termina aos 16 anos. Contudo, ela representa mais do que as mudanças corporais dos indivíduos, pois se associa também a questões culturais, em que, por exemplo, determinados traços de personalidade e comportamento que estão mais relacionados ao meio social e menos a condições biológicas passam a ser socialmente considerados como típicos desse período da vida. Essas questões são discutidas por Alberto Melucci, como se pode ver na seguinte passagem:

A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial. [...] Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura

para mudança todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade [...]. (MELUCCI, 1997, p.8).

Dessa forma, a adolescência pode ser entendida como a primeira fase da juventude, onde acontece a preparação para a vida adulta. Apesar de não serem coincidentes, adolescência e juventude estão ligadas não só por possuírem significados semelhantes, mas sim por terem sentidos determinantes entre si. Assim no decorrer do texto, os dois termos poderão ser usados para se referir aos sujeitos dessa pesquisa, que são vistos tanto como jovens quanto como adolescentes.

Como já dito, normalmente, quando se fala em adolescência é de maneira absolutamente genérica, levando muito pouco em consideração as diferenças de gênero entre *os adolescentes* e *as adolescentes*. Essa pesquisa pretende compreender como é ser uma jovem adolescente na escola, questionando quais as relações baseadas em diferenças de gênero que se estabelecem entre as/os estudantes e entre ela/eles e os outros atores do ambiente escolar.

Partindo desse objetivo geral, é possível elencar alguns objetivos específicos. São eles:

- a) Identificar se existem relações de poder pautadas em diferenças de gênero entre as/os estudantes;
- b) Analisar se a mulher adolescente sofre, por parte da escola, com mais recriminações e proibições que o homem adolescente, e, se sim, quais são estas recriminações e proibições;
- c) Avaliar se há algum tipo de orientação sexual nas escolas, direcionada não necessariamente à prevenção da gravidez indesejada e de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), mas também aos diversos aspectos sociais aos quais se liga o sexo (relação entre gênero e sexualidade).

Para alcançar esses objetivos, foi preciso pensar em quais recursos metodológicos seriam mais úteis, de tal modo que fosse possível apreender todas as informações necessárias ao bom andamento do trabalho. A pesquisa de campo pareceu a saída mais interessante, por possibilitar maior contato com o ambiente e com os sujeitos. Partindo desse pressuposto, o trabalho de campo foi realizado em uma escola de ensino médio de uma pequena cidade no Sul de Minas Gerais na qual leciono, onde os dados foram colhidos por meio da observação participante, da análise documental, de entrevistas semiestruturadas e de um grupo focal.

Durante a observação participante, procurou-se focar, inicialmente, os aspectos

estruturais da escola, de forma a conhecer melhor seu funcionamento interno. Contudo, foi preciso direcionar o olhar para as questões relacionadas diretamente a gênero e sexualidade, de forma a enxergar se a escola possui mecanismos para inculcar nas/nos estudantes comportamentos relacionados a seu gênero e de quais formas ela o faz.

A observação se deu de maneira bastante tranquila e fluida, especialmente por eu ser professora da escola e já ter uma convivência preestabelecida com as/os estudantes. Não houve nenhuma relutância da direção em me autorizar a fazer a pesquisa, inclusive pelo fato de não ter alterado muito a dinâmica das aulas, pois utilizei em boa parte o tempo que estava trabalhando para observar e conversar com o corpo discente.

Considerou-se que as entrevistas deveriam ser realizadas com alunas, procurando-se coletar dados sobre seu conhecimento a respeito do conceito de gênero, bem como da influência da escola em sua formação como mulher. Para isso, decidi escolher doze garotas (número visto como suficiente para a amostragem da pesquisa) dos 2^{os} e 3^{os} anos. No capítulo sobre a metodologia da pesquisa, é melhor explicado como o processo de escolha das voluntárias ocorreu, delineando quais os critérios e procedimentos adotados.

Após a realização das entrevistas, pedi às mesmas meninas que participassem do grupo focal, explicando que este se resumiria em uma conversa temática da qual eu seria a mediadora, procurando valorizar a vivência delas. Elas aceitaram e, então, o grupo foi realizado com meninas que já tinham um conhecimento prévio tanto da pesquisa quanto das discussões de gênero. O tema geral foi “a cultura do estupro” e, além de uma rica discussão sobre acontecimentos cotidianos da vida das mulheres (inclusive com exemplos das próprias alunas), houve a apresentação de uma reportagem e de dados sobre o assunto.

Sem dúvida, tanto as entrevistas quanto o grupo focal foram uma importante fonte de pesquisa, pois tornaram possível que as próprias alunas (os sujeitos da pesquisa) expressassem suas opiniões e experiências pessoais sobre os temas abordados. As informações obtidas por meio dessas duas ferramentas puderam ser pareadas com aquelas obtidas pela observação participante, de modo a confirmar ou refutar certos fatos e acontecimentos relatados.

O referencial teórico principal dessa pesquisa concentra-se especialmente em Michel Foucault (1997, 1999, 2009) e Guacira Lopes Louro (1999). Foucault se mostra importante para tratar de questões que giram em torno de poder, como a doutrinação de corpos e o controle da sexualidade. Já Louro define primorosamente o conceito de gênero, mostrando toda sua formação e constituição, além de evidenciar como a educação é elemento essencial na

fabricação de identidades dos sujeitos. Outras autoras dos estudos de gênero foram ou serão utilizadas nessa pesquisa, como Joan Scott (1995), que busca fugir da dicotomia sexo e gênero para mostrar a constituição social desses dois termos.

Além dos autores direcionados objetivamente à temática de gênero e poder, outras referências estão sendo utilizadas para falar sobre os objetivos da educação, focando seu papel socializador. São eles Miriam Abramovay (2005), Juarez Dayrell e Juliana Reis (2007).

Desse modo, o primeiro capítulo desse trabalho está dividido em duas partes, sendo que a primeira realiza uma discussão teórica baseada nos referenciais mencionados, possibilitando o estabelecimento de uma relação entre pesquisas e estudos já realizados sobre o tema e a prática aqui observada. A segunda parte do capítulo visa descrever melhor a metodologia da pesquisa realizada, demonstrando o caminho percorrido, desde a escolha do método até a análise dos dados, para a elucidação das questões colocadas.

Para que seja possível ao leitor conceber o local de pesquisa, contemplando toda sua estrutura, como se espera de uma pesquisa de campo, é preciso descrever seu ambiente, funcionamento, além dos indivíduos que dele fazem parte e quais seus perfis e funções sociais. Desse modo, o segundo capítulo se divide em três partes que pretendem, conjuntamente, traçar o perfil da escola observada e mostrar as primeiras situações ligadas a relações de gênero que foram notadas.

A primeira parte do segundo capítulo relata o cenário da escola, discorrendo sobre sua estrutura física e as regras e normas que a regem. Nesse momento, realiza-se a análise documental do regimento escolar e do projeto político pedagógico, que objetivam guiar o funcionamento interno da instituição. A descrição dos atores e sujeitos do ambiente escolar, bem como de seus perfis gerais, é realizada na segunda parte desse capítulo, tornando possível um delineamento mais específico da escola. A última parte do segundo capítulo faz uma análise das aulas de sociologia por mim aplicadas sobre a temática “Gênero e Sexualidade”, quando as primeiras impressões sobre o modo como as/os estudantes veem e debatem essas questões foram apreendidas. Essa discussão se mostra importante para que se comece a compreender como a escola recebe e se relaciona com o assunto, especialmente para introduzir o que se segue: a análise das entrevistas e do grupo focal.

O último capítulo trata sobre o modo como ocorreram e quais dados foram mais relevantes na análise das entrevistas e do grupo focal que, como já destacado, foram essenciais para a obtenção de informações para essa pesquisa. A primeira parte trata da metodologia, andamento e resultados das entrevistas, mostrando sua importância e a quantidade de informações relevantes obtidas a partir delas. Na segunda parte do capítulo descreve-se como ocorreu o grupo focal, detalhando cada procedimento adotado na sua realização, bem como os principais resultados conquistados.

2 RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

O objetivo do presente capítulo será trazer à tona alguns conceitos e teorias importantes para a temática que está se desenvolvendo neste trabalho. Eles deverão possibilitar uma reflexão teórica sobre a escola, bem como sobre o modo que assuntos considerados polêmicos – como relações de gênero e sexualidade – têm sido tratados em sala de aula.

A primeira parte pretende realizar uma discussão teórica sobre a escola como instituição socializadora, utilizando a abordagem de autores como Miriam Abramovay (2005), Juarez Dayrell e Juliana Reis (2007). Outro aspecto abordado diz respeito às relações de poder que permeiam o ambiente escolar, quando então o ponto de vista de Michel Foucault (1997, 1999, 2009) será de muita valia. Para as discussões sobre gênero e sexualidade, Guacira Lopes Louro (1998, 1999, 2010) será importante para a delimitação do conceito de gênero e para a demonstração de sua relação com a instituição escolar.

Já a segunda parte desse capítulo pretende descrever a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, de modo a esclarecer sobre os procedimentos que foram necessários para que ela pudesse se desenvolver da maneira esperada. Inicialmente, será mostrada a escolha do método considerado mais apropriado para alcançar os objetivos. A seguir, serão descritos os procedimentos de coleta de dados e, posteriormente, como eles foram analisados. Para isso, autores como Sergio Vasconcellos de Luna (2002), Antônio Carlos Gil (2009), Marli Elisa D.A. de André (2015), UewFlick (2009), Bernardete Angelina Gatti (2005), Jean Dionne e Christian Laville (1999) terão seus estudos sobre procedimentos de pesquisa utilizados para embasar teoricamente as escolhas metodológicas aqui tomadas.

2.1 ESCOLA, GÊNERO E PODER

A escola se mostra como muito mais do que um local onde indivíduos são levados apenas para aprender conteúdos curriculares, é um espaço preenchido por relações e situações que tornam evidente a amplitude de papéis que exerce no contexto social. Sem dúvida, ela é um

importante espaço de socialização, onde crianças e adolescentes passam a conhecer a sociedade em que vivem de um ponto de vista que vai além do apresentado pelo primeiro grupo social em que, normalmente, estavam inseridos: a família. E é justamente no seio familiar – com base, é claro, na influência da sociedade – que surge a necessidade de se colocar as crianças, desde cedo, na escola, ao menos atualmente na maior parte das famílias. A importância de se frequentar uma instituição escolar é tanta, que pessoas que não passam por ela são vistas com descrença e até como inferiores.

Miriam Abramovay (2005) evidencia a escola como sendo um ambiente socializador e múltiplo, permeado com uma infinidade de relações. A autora diz: “A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formatação de identidades.” (ABRAMOVAY, 2005, p.29). Tal pensamento mostra que o ambiente escolar é rodeado por acontecimentos, saberes e situações que vão para muito além do que inicialmente se esperava dele, pois os indivíduos que ali se encontram não esperam que a escola somente lhes transmita conteúdos científicos, mas também que ela seja um local onde importantes relações sociais serão construídas.

Sendo parte essencial do contexto social onde se encontra, a escola é um importante espaço de produção e reprodução de ideias, pensamentos, conceitos e preconceitos, que não são necessariamente seu fruto, mas sim um reflexo claro das concepções do meio social em que está inserida. Os indivíduos que se encontram no ambiente escolar, sejam alunas/os, professoras/es, gestoras/es ou demais funcionárias/os, carregam uma bagagem de valores e crenças pessoais formadas ao longo de suas vidas e influenciadas pelo meio onde vivem e acabam por expressar seus pensamentos dentro da escola.

Como especialmente o/a professor/a está situado em uma posição privilegiada em relação às/aos alunas/os dentro do contexto escolar, já que é visto como o detentor/a e transmissor/a de conhecimentos (até por ele/ela mesmo), muitas vezes, acaba por transmitir suas ideias e valores morais como verdades absolutas, como algo que deve ser seguido sempre por seus pupilos. É preciso enfatizar que essas ditas ideias vão além dos conteúdos básicos das disciplinas curriculares, elas englobam todo um modo de vida e se relacionam aos mais diferentes temas, como vestimenta, tom de voz, maneira de se sentar, de andar, de falar e de se relacionar, levando muito em conta, inclusive, os padrões sociais de feminino e masculino. É essa influência específica que interessa a essa pesquisa.

Observações cotidianas e a própria vivência escolar apontam que crianças são influenciadas desde cedo na escola a se comportar de acordo com seu gênero. Meninas devem agir de certa forma e meninos de outra, completamente diferente, muitas vezes de modo oposto. Claro que esses padrões de comportamento não partem apenas da escola, já que ela é mais uma das instituições que os (re)produzem, contudo, é nela que muito do que se aprende sobre como *ser ou não ser* é interiorizado ou descartado.

Com base, inicialmente, na necessidade da escolarização, imposta pela sociedade e, posteriormente, na definição de que as ideias e pensamentos por ela expressos não são neutros, é que se justifica refletir sobre a influência do ambiente escolar na formação social dos sujeitos de acordo com seu gênero. Além disso, a questão do gênero é amplamente discutida por diversos setores da sociedade e, portanto, mostra-se pertinente que essa discussão chegue à escola, que é um dos espaços onde essas relações mais se tornam presentes.

Ao se pensar a escola como uma instituição transmissora não apenas de conhecimentos escolares, mas também de formas aceitáveis de comportamento, demonstra-se a autoridade que ela representa. Como já mencionado, Michel Foucault (1997), trata a respeito das formas de manifestação de poder, destacando aspectos como doutrinação de corpos e controle da sexualidade e trazendo discussões relevantes para se pensar a relação entre o ambiente escolar e a formação de padrões de gênero.

Foucault não entende o termo *poder* tão somente como uma forma de sujeição de cidadãos ao Estado, ou como um sistema geral de dominação de um grupo sobre o outro. Para ele, poder é:

[...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte, os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esforço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação de Leis, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1997, p. 88-89).

A partir disso, pode-se perceber que as concepções do autor acerca do poder deixam claro que ele não acreditava nesse como uma forma de opressão advinda de uma única fonte. Para Foucault (1997), o poder é múltiplo, estabelece diversas relações e é exercido de muitos modos diferentes, não servindo sempre para a opressão de quem a ele se submete, mas até mesmo como uma fonte criativa de saber. Seria, dessa forma, impossível separar quem possui

poder de quem não o possui, já que ao mesmo tempo em que se pode exercê-lo, pode-se sofrer com suas ações, nunca sendo apenas um alvo inerte. O poder atravessa o indivíduo, sendo parte constituinte dele e “[...] deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede.” (FOUCAULT, 2009, p. 183).

Desse modo, ao se analisar as maneiras pelas quais a escola age em seus estudantes e, de modo especial (para atender aos objetivos dessa pesquisa), *em suas estudantes*, não se deve fazê-lo identificando estas como meras vítimas passivas e receptoras de comportamentos sociais ideais, pelo contrário. Ao dizer que o poder funciona em rede, Foucault (1997) identifica que ninguém pode somente ter o poder sobre si, mas, de algum modo, também resiste a formas de dominação dele advindas, ao mesmo tempo em que o exerce sobre outros indivíduos de outras formas.

Isso nos leva a concordar com novas perspectivas acerca da socialização, que consideram que os indivíduos não são seres passivos e inertes na sua socialização, mas sim agentes participativos desse processo. Algo que exemplifica tal fato são as tensões que ocorrem no ambiente escolar e que demonstram que as/os estudantes não aceitam tudo que lhes é imposto de modo passivo, mas tomam atitudes opostas ao que lhes foi pedido para demonstrar seu descontentamento ou até revolta. Juarez Dayrell e Juliana Reis (2007) dizem que há uma clara tensão entre os papéis sociais que um jovem deve executar de acordo com o ambiente em que se encontra, causando uma tensão, por exemplo, entre o “ser jovem” e o “ser aluno”.

Os autores evidenciam essa questão e colocam a escola como um ambiente que precisa encontrar maneiras de se transformar e se adaptar às novas demandas e necessidades das gerações que ela abriga. Isto é, apesar de ser uma instituição antiga, a escola tem de encontrar constantemente meios de compreender os novos sujeitos que nela se encontram, juntamente com as diversas mutações ocorridas nas suas formas de socialização (DAYRELL; REIS, 2007). O ambiente escolar, para cumprir seu papel, precisa ter a/o aluna/o, com seus desejos, necessidades e ambições, como foco principal.

Há diferentes modos de se construir a condição juvenil, já que a juventude pode se expressar de muitas maneiras de acordo com Dayrell e Reis. A/o jovem chega à escola com um modo de ser já constituído por muitas situações sociais que vivenciou ao longo da vida, em

diferentes espaços sociais. Tal fato interfere na maneira com que a escola, como importante instituição social, vai executar sua função socializadora. Nas palavras dos autores:

Fica evidente que o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que o diferencia, e muito, das gerações anteriores. [...] Nesse sentido, a juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg* no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos cuja compreensão demanda maior aprofundamento. Nesse sentido, podemos afirmar que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganha centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. (DAYRELL; REIS, 2007, p. 8-9).

Foucault (1997) debate também sobre as formas de se praticar o poder real e efetivamente, e identifica o que rotula de *biopoder*, que seria o modo como as instituições sociais criam normas e regras padronizadoras para subjugar e disciplinar os corpos dos indivíduos, controlando-os de acordo com os anseios sociais. O autor cita algumas instituições, como prisões, hospitais psiquiátricos e escolas, que enxerga como disciplinadoras pela intermitente vigilância à qual seus membros são submetidos, por meio de um processo de adestramento. O corpo passa a ser concebido como algo que, por meio de normas e punições, pode ser moldado, adestrado e encaixado aos padrões estabelecidos.

No entanto, por mais que algumas instituições não encubram seu papel repressor, outras mascaram esse aspecto e o colocam em um segundo plano, quase não notável a um observador menos atento, como é o caso da escola contemporânea. Foucault (1999) argumenta que, independentemente da escola ser vista como um local para onde jovens devem ir aprender novos conhecimentos, sua função socializadora e disciplinadora não pode ser deixada de lado. Para ele, essa, na realidade, é a meta primordial da educação: formar corpos dóceis e acostumados às situações sociais vigentes.

A escola preza de tal modo pela organização dos alunos que formula e aplica uma série de técnicas (formação de filas, controle de horários, de conteúdos abordados, de vestimenta, de postura corporal, entre outros) para gerar um indivíduo subordinado e submisso. Daí a crítica de Foucault (1999) a ela. Para ele, esta é mais um ambiente que sequestra a/o jovem da sua vida, roubando-lhe a infância e juventude do que um local de aquisição de conhecimentos científicos.

A disciplina escolar é antiga e, de acordo com cada momento da história, serve a uma função socializadora específica. As escolas do período posterior à revolução industrial, por exemplo, objetivavam a submissão dos sujeitos para a maior utilidade deles nas fábricas, doutrinando e disciplinando suas/seus alunas/os de modo que elas/eles viessem a se tornar

trabalhadoras/es produtivos e, especialmente, obedientes e servis. O ensino escolar, ao exaltar a organização e a disciplina, gera nas/nos jovens os hábitos e o comportamento mais adequado ao trabalho industrial, como a pontualidade, a precisão e a obediência à hierarquia. Com essa supervalorização da ordem, as escolas se assemelharam muito aos quartéis, disciplinando militarmente seus alunos. (FOUCAULT, 1999)

Foucault (1999) ainda demonstra como todo o ambiente escolar é articulado para garantir que a/o estudante cumpra suas funções, aprendendo a agir do modo que dela/dele se espera. Para que isso ocorra, formas de valorização e premiação por atos considerados positivos e castigos e repreensões pelos negativos são, a todo o tempo, utilizadas, induzindo as/os alunas/os a um gradual ajuste comportamental. Na visão do autor, a escola é o aparelho disciplinar perfeito, pois é valorizada pela sociedade (que, como já dito, a vê como um processo quase indispensável para alguém de sucesso) e elabora técnicas precisas para observação dos indivíduos. Tudo o que é considerado patológico ou anormal deve ser corrigido e melhorado pelo suposto bem do próprio sujeito, que é convencido disso desde muito cedo.

Quando uma criança passa por testes e avaliações para demonstrar seu nível de conhecimento, sendo classificada de acordo com suas notas, ou quando ela é taxada de “indisciplinada” ou “baderneira”, em oposição à outra tida como mais qualificada, ela tem duas alternativas: ceder aos domínios e mudar de comportamento ou continuar como um desajustado e lutar sempre contra todas as outras instituições disciplinadoras que encontrará pelo resto da vida. Esse processo de readaptação exerce uma influência intensa no corpo e na mente de um indivíduo, fazendo-o, grande parte das vezes, abrir mão de suas particularidades, quando isso é possível, para conseguir ser visto como alguém “normal”.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1999, p. 154).

Foucault (1999) evidencia, ainda, que o modo como os indivíduos se expressam socialmente não é livre, mas sim repleto de induções, que, direta ou indiretamente, fazem as pessoas agirem de maneiras aceitáveis. Isso demonstra como o poder da educação exerce uma importante e complexa forma de controle social, pois, ao se determinar quais práticas – para diferentes aspectos da vida de um indivíduo – são normais ou anormais, saudáveis ou patológicas, lícitas ou ilícitas, moldam-se nele maneiras de ser, pensar e agir específicas.

Deslocando essa discussão para o ambiente escolar e levando em conta o foco dessa pesquisa, observações preliminares mostram que as relações de poder, especialmente em sala de aula, entre homens e mulheres, não acontecem da maneira que, inicialmente, era esperada. As jovens têm, em geral, um rendimento melhor e mais interesse pelos estudos do que os jovens. Isso resulta em uma relação de poder contrária à que se observa na sociedade em geral: as garotas, normalmente, exercem mais papéis de liderança. É comum ver nas escolas, por exemplo, somente garotas se candidatando a cargos como os do colegiado escolar ou da representação de turma.

No entanto, torna-se evidente que quando as relações entre jovens homens e mulheres envolve uma afetividade mais apurada, a situação se altera. As garotas, muitas vezes, ainda encaram um relacionamento afetivo sob um olhar extremamente romantizado, vendo o parceiro como um príncipe, nos mesmos moldes de um conto de fadas. Dessa forma, acabam por idealizar um amor que muitas vezes não existe e, talvez, por decepção ou conformismo, tornam-se submissas às vontades do parceiro. Há vários casos de meninas que, ao começar a namorar na adolescência, afastam-se das amigas e, especialmente, dos amigos, devido aos ciúmes por parte do namorado.

Rocha (2011), ao falar sobre jovens e o prazer em uma escola de ensino médio, mostra que esse é um tema muito mais aflorado e comentado entre os garotos que entre as garotas. Elas não se sentem totalmente à vontade para expressar sua sexualidade e, principalmente, para demonstrar que sentem prazer. Várias alunas dizem que não estão preocupadas com o seu prazer sexual, mas que se sentem satisfeitas em fazer seus parceiros se sentirem bem. Ao que parece, satisfazer o outro se torna uma rotina para a mulher desde cedo. Isso mostra o quanto as relações de poder entre homens e mulheres podem variar muito de acordo com o espaço e tempo em que a situação é observada. Pode ser que uma garota extremamente desenvolta, dominante e participativa em sala de aula, seja quieta, submissa e conformada em um namoro.

Para compreender quais os fatores que influenciam a construção da noção de masculino e feminino pelas/os jovens, é preciso levar em conta um fator determinante: a reprodução escolar dos padrões de gênero, que costumam levar à ratificação de preconceitos. Por exemplo, ainda é muito comum a valorização da ideia da “mulher recatada” e do “homem sério”. Há pouco tempo, presenciei uma situação reveladora acerca disso, em minha pesquisa de campo. Uma professora estava tentando trabalhar ética e moral com duas turmas consideradas “difíceis” e “indisciplinadas”, objetivando que os estudantes melhorassem seu comportamento. Ela

dividiu a sala entre homens e mulheres para promover uma discussão na qual cada um deveria dizer o que o fazia gostar de alguém. Após isso, ela tentou, com base no que as/os próprias/os alunas/os falavam, traçar um perfil ideal de “masculino” e outro de “feminino”.

Esses perfis, moldados pelas/os alunas/os e enfatizados pela professora, não fogem muito do que já é socialmente reconhecido como ideal: uma mulher que fala baixo, não usa roupas curtas e chamativas, não fala palavrão e não chama a atenção de meninos; um homem sério, que trabalha/estuda com afinco e que não precisa aparecer ou “fazer graça” para se evidenciar. O mais interessante é que ela deixou que os perfis fossem traçados pelo gênero oposto, isto é, foram formados tipos ideais de homens por mulheres e de mulheres por homens: como devo me comportar para agradar o outro?

O ápice da discussão foi quando algumas meninas disseram: “Mas, professora, as meninas que fazem essas coisas ‘ruins’ e que são desse jeito que não devemos ser são aquelas que os meninos mais se interessam! ”. Assim a professora lhes respondeu: “Meninas, temos que ter sempre em mente que os homens separam muito bem as mulheres que são ‘para pegar’ e as que são para um compromisso sério. Qual delas vocês querem ser? ”.

Esse exemplo demonstra muito bem que a maneira como os valores morais transmitidos pelo corpo escolar às alunas e aos alunos variam de acordo com seu gênero. É interessante observar como as regras, mesmo informais, são ensinadas de maneiras diferentes para garotas e garotos e como isso define, de diferentes formas, o adulto que esse jovem um dia será. Mostra-se importante para compreender melhor essa situação e a maneira como fatores sociais agem sobre o comportamento dos indivíduos, que um termo relacionado à temática seja definido: heteronormatividade.

De acordo com Richard Miskolci:

[...] a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade. (MISKOLCI, 2009, p.156-157).

A heteronormatividade coloca a heterossexualidade como natural e, portanto, diz que as pessoas devem agir baseadas nas características consideradas típicas dos heterossexuais masculinos e femininos. Desse modo, tudo aquilo que foge desse padrão é visto como incoerente e anormal. Como mostrado por Miskolci (2009), até mesmo quem não tem

relacionamentos heterossexuais é estimulado a agir dessa maneira, fato que fica bastante evidente no constante julgamento ao qual são submetidos as/os homossexuais, pois quando se enquadram no que é definido para seu gênero (seja masculino ou feminino), têm uma maior aceitação social, caso contrário são ainda mais mal vistos socialmente. O exemplo descrito acima da aula da professora evidencia a força da heteronormatividade, já que naturaliza o comportamento heterossexual, colocando tudo o que foge dele como indesejável.

Outro aspecto relevante, já mencionado anteriormente, relaciona-se ao modo como se fala em “juventude” ou “adolescência”, sempre usando os termos genericamente, como se fosse a mesma coisa ser homem ou mulher nessas fases do desenvolvimento. Se não é a mesma coisa na infância (quando as primeiras percepções de gênero se formam) e na vida adulta, na adolescência também não seria! Faz-se necessário conhecer os pensamentos, emoções e atitudes das jovens para que seja possível compreender como elas estão sendo “formadas” pela escola atual, pensando em qual tipo de mulher a sociedade espera construir e em como isso afeta o modo de vida delas próprias.

Para compreender como as relações de gênero se dão no ambiente escolar, é importante pensar também em sua ligação com a sexualidade. Usualmente, quando se fala sobre sexo na escola, enfoca-se o aspecto biológico e organicista da questão, mas, sem dúvida, é preciso entender e transmitir o ponto de vista social, além de quebrar tabus e desconstruir certezas. Relacionam-se a esses pontos os estudos de Foucault que objetivam compreender a sexualidade como uma parte formativa essencial dos sujeitos, sendo esta “o conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa” (FOUCAULT, 1997, p.120). Ele relaciona esse conceito diretamente ao de poder, tendo por objetivo evidenciar que o modo como os indivíduos se expressam sexualmente não é de todo livre, mas sim repleto de induções, que, direta ou indiretamente, fazem as pessoas agirem de determinadas maneiras socialmente aceitáveis.

Foucault refuta a “hipótese repressiva”, de que a sociedade ocidental suprimiu por tempos a sexualidade, dizendo que isso é ilusório, pois na verdade sempre se falou muito a respeito do assunto, que era tratado por diversas instituições sociais. Contudo, isso não quer dizer o sexo se expressava livremente, pelo contrário, o objetivo, ao se disseminar o tema, era justamente delimitar as manifestações sexuais das pessoas, cercando-as de regras. Portanto, apesar de não existir a proibição de se falar na questão, ocorreu uma normatização de como fazê-lo, isto é, houve estímulo, mas dentro de um padrão específico de discurso. De acordo com o autor:

Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível, mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer. (FOUCAULT, 1997, p.70-71).

Isso demonstra como o poder sobre a sexualidade exerce uma importante e complexa forma de controle social, pois, ao se determinar quais práticas são normais ou anormais, saudáveis ou patológicas, lícitas ou ilícitas, molda-se no sujeito maneiras de ser, pensar e agir sexualmente. Assim, até o século XVIII, fatos como o rompimento de um casamento, a homossexualidade e a procura de prazeres considerados extravagantes eram altamente condenáveis e prontamente punidos por leis não só civis, como também (talvez principalmente) religiosas.

Quando a Igreja deixa de ser a primordial controladora do sexo, o poder se concentra mais nas mãos do Estado (não exclusivamente, já que a religião continua a exercer importante influência nesse aspecto, bem como a ciência e outras instituições disciplinadoras), que o faz por meio de alguns dispositivos, identificados por Foucault como: a histerização do corpo feminino, a pedagogização do sexo das crianças, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso (FOUCAULT, 1997, p. 99-100). Sendo a escola uma instituição de extrema relevância social, obviamente, ela exerce papel determinante na transmissão dos padrões de comportamento aceitáveis ou não. É justamente esse o ponto mais relevante para essa pesquisa, focando as maneiras como a escola contribui para a formação da personalidade de uma jovem adolescente.

É importante lembrar que a escola é uma das instituições que cumpre com mais eficácia sua função socializadora e, portanto, de adequação social. As relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar e das quais os sujeitos escolares são, ao mesmo tempo, produtos, formadores e reprodutores, estão diretamente ligadas à moral social e à maneira como os estudantes que ali se formam irão ser, agir e pensar no decorrer da sua vida. É claro que nem todos receberão as normas escolares da mesma maneira, e nem internalizarão todas elas, mas é irrefutável que a escola, de um modo ou outro, interfere no modo como as pessoas que por ela passam irão se comportar. A escola funciona como uma marca distintiva nos indivíduos, como evidencia Louro(1999):

As marcas da escolarização se inscrevem, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia – a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar – dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz estudou em colégio militar ou que um outro num seminário. (LOURO, 1999, p. 62).

Levando em conta esse aspecto, Louro (1999) identifica que as determinações de gênero dentro do ambiente escolar são tão imbuídas na formação desses sujeitos que podem ser identificadas até pelos seus corpos por meio da maneira de andar, de vestir e se comunicar socialmente. Isso significa, portanto, que os padrões masculinos e femininos são social e culturalmente pensados e, a partir disso, ensinados aos indivíduos, de modo a fazê-los encaixar-se no desejável.

É o movimento feminista do fim da década de 1960, chamado de “segunda onda do feminismo” (LOURO, 1999, p.15), que impulsiona a reflexão sobre as relações de gênero para além de questões práticas da vida da mulher, trazendo-a para o campo intelectual em articulação com o movimento social. A partir de então, o conceito de gênero passa a ser realmente problematizado e articulado, sendo a feminilidade e a masculinidade tornadas objetos de estudo. Aos poucos, a mulher, que sempre foi ocultada e desprivilegiada no decorrer da história, passa a aparecer, torna-se (ou ao menos tenta se tornar) visível aos olhos da sociedade.

Mostra-se importante ressaltar que o gênero é constituinte da identidade dos sujeitos, mas que ele não é o único elemento que a concebe: etnia, nacionalidade, religião, idade etc., também fazem parte dessa formação. Louro (1999) entende o termo *identidade* como algo múltiplo, plural e não fixo e, assim, um sujeito tem várias identidades e estas podem até mesmo ser contraditórias, pois variam de acordo com sua identificação com os elementos mencionados. Sobre esse ponto, em relação ao conceito de gênero, a autora diz:

Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1999, p. 23)

O masculino é usualmente tratado como norma universal, como regra geral, a história das sociedades é uma história masculina, como se a participação feminina fosse irrelevante. Tal fato advém da cultura patriarcal vivenciada em grande parte do mundo atual, que coloca sentimentos, condutas e valores ditos masculinos e, portanto, todos os homens que com se identificam com eles, como mais poderosos, dignos de comandar, chefiar as mais diversas esferas da vida cotidiana, sempre estando acima das mulheres. A autoridade passa a ser sinônimo de masculinidade e a mulher é tida como menor, como inferior.

É importante destacar que não só os homens são patriarcais, mas toda a nossa cultura, o que inclui as mulheres também, que enxergam tanto quanto os homens esse sistema social como comum e natural, na maioria das vezes não lutando contra ele. De acordo com Humberto Maturana (2009) a cultura patriarcal restringe aos homens o uso da força e a necessidade de controle de tudo o que está ao seu alcance, seja na natureza ou em sua sociedade, negando qualquer outro sentimento que, de acordo com esse pensamento, demonstre fraqueza. Nas palavras do autor:

[...] a maneira patriarcal adulta de viver [...] nos submerge de modo recorrente na negação da biologia do amor, por meio de uma dinâmica de relações mútuas baseada na fascinação da manipulação da natureza e da vida. Associa-se a ela a ideia da superioridade intrínseca do homem sobre a mulher, numa oposição fundamental de feminino e masculino. (MATURANA, 2009, p. 71)

Os estudos de gênero vêm contra essa ideia patriarcal, mostrando a necessidade de não se pensar mais na dualidade masculino-feminino, mas sim sob o aspecto relacional entre esses termos. Desse modo, é preciso sim compreender o gênero como um dos fatores imprescindíveis à formação do sujeito, mas Louro (1999) propõe que se rompa com a ideia dicotômica do masculino em oposição ao feminino, como se esses fossem dois mundos totalmente distintos, com barreiras intransponíveis. Essa é, de acordo com a autora, uma visão extremamente reducionista dos fatos, já que as relações de gênero se produzem na e pelas relações de poder.

Nesse contexto, as instituições sociais, dentre elas a escola de maneira excepcional, ensinam como uma mulher e um homem devem ser dentro do contexto social. Isso, sem precisar necessariamente fazer uso de mecanismos de repressão e censura, mas sim pelas práticas cotidianas de indução de comportamento. Esse aspecto é, sem dúvida, o que mais interessa a essa pesquisa, pois ressalta o papel da escola na formação dos sujeitos.

Louro argumenta a respeito da construção escolar das diferenças, dizendo que a escola ocidental moderna não só separa e classifica os sujeitos, como fabrica e garante as diferenças entre eles. E ela o faz por meio de alguns mecanismos, como a *escolarização dos corpos e das mentes*, em que “Servindo-se de símbolos e códigos, ela [a escola] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 1999, p.58). Isso, enfatiza a autora, é feito sutilmente, de tal modo que o aluno praticamente não percebe o processo de intensificação e afirmação de desigualdades e diferenças pelo qual está passando.

A escola faz uso de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (LOURO, 1999, p.57), dentro de seu próprio currículo, normas, teorias, linguagens, disciplinas, etc., sendo estes constituídos e produtores de diferenças de gênero, sexualidade, raça, classe. Um exemplo desse fato, citado pela própria autora, é de como algumas habilidades e atividades são exigidas apenas para meninas ou meninos, moldando exatamente o que deve ser exercido e enfocado por cada um:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras ... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 1999, p. 61).

Dessa forma, o conceito de gênero formulado por Louro e o modo como isso interfere na construção do feminino e masculino pelos sujeitos, é uma de suas principais contribuições teóricas à presente pesquisa. Partindo desse ponto, a próxima parte do capítulo trata de como o trabalho foi organizado em relação à metodologia, mostrando quais as maneiras consideradas mais pertinentes para se pesquisar gênero na escola.

2.2 METODOLOGIA

Após surgir o desejo de estudar o tema, foi preciso pensar em qual seria a melhor maneira de fazê-lo. Considerou-se a necessidade de um bom aprofundamento nas questões específicas que envolvem a situação, como as de fundo emocional e as de ordem legal, para compreender todo o quadro. Assim, a pesquisa realizada tem abordagem qualitativa, de natureza básica e com objetivo descritivo, pois pretende descrever e explicar detalhadamente as informações obtidas e o contexto observado, de modo a trazer conhecimentos novos a respeito do tema que ajudem a contribuir com o avanço científico. Não há preocupação com a aplicabilidade prática imediata, mas sim com a expansão e difusão dos conhecimentos dela advindos, já que “a pesquisa é sempre um elo entre o pesquisador e a comunidade científica,

razão pela qual sua publicidade é elemento indispensável no processo de produção do conhecimento.”. (LUNA, 2002, p. 24).

A partir disso, o procedimento metodológico considerado mais pertinente foi a pesquisa de campo, e, dentro dela, o estudo de caso. Isso se deve ao fato de mostrar-se necessário ir até o ambiente a ser pesquisado (nesse caso, a escola) para identificar e compreender as relações que nela se formam e se evidenciam. No estudo de caso, qualquer unidade social é vista como um todo que deve ser observado detalhada e sistematicamente. Ele geralmente refere-se a um único caso – como ocorre nessa pesquisa – não ambicionando necessariamente a generalização, mas sim a profundidade do estudo, como se desejou desde o princípio.

O estudo de caso deve ser visto como um delineamento de pesquisa que faz uso de diferentes técnicas e métodos para conseguir obter bons resultados, como a observação, a entrevista, a leitura e análise de documentos. Gil (1999) diz que:

Como delineamento de pesquisa, o estudo de caso, assim como o experimento e o levantamento, indica princípios e regras a serem observados ao longo de todo o processo de investigação. Mesmo sem apresentar a rigidez dos experimentos e dos levantamentos, os estudos de caso envolvem as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção de amostra, da determinação dos procedimentos para coleta e análise de dados, bem como dos modelos para sua interpretação. O que implica descartar qualquer definição que apresente estudo de caso apenas como um método ou técnica de coleta de dados. (GIL, 1999, p. 5).

Pensando nos objetivos da pesquisa e na complexidade e pessoalidade das interações a serem observadas, a pesquisa de campo pareceu ser a melhor alternativa para adentrar profundamente a realidade da escola. Acredita-se que, por meio da observação participante, em que o pesquisador não é só um espectador dos fatos, mas participa e interage, sendo até afetado por eles, será possível compreender as relações que se dão no ambiente escolar, descrevendo, interpretando e sistematizando o olhar dos observados.

Bronislaw Malinowski (1976), renomado antropólogo, ilustra um pesquisador que não se limita a ser um expectador externo dos acontecimentos que investiga, mas como alguém que deve participar ativa e constantemente do cotidiano do contexto social pelo qual tem interesse. O autor acredita que, ao conviver com seu objeto de pesquisa, o pesquisador consegue colher dados para além do que inicialmente espera, já que apenas a vivência do dia a dia é capaz de mostrar fatos, comportamentos, atitudes, sentimentos e até pensamentos que não são possíveis de se conseguir facilmente apenas por meio de uma entrevista ou questionário, por exemplo.

O autor ainda destaca outro ponto importante quando diz que não se deve ir a campo repleto de ideias preconcebidas que possam prejudicar o olhar sobre a realidade se que está observando. Quando um pesquisador está convencido de suas hipóteses e não disposto a mudar suas perspectivas e opiniões, está fadado a construir um trabalho inútil e inviável. (MALINOWSKI, 1976). O pesquisador, por mais que carregue consigo sua história, vivência, ideias e ideais, não pode deixar que isso molde sua pesquisa, afinal, o trabalho de campo deve trazer novos dados e informações relevantes para traçar os contornos da realidade observada, fazendo transparecer nela o que está escondido. Nas palavras do autor, o trabalho de campo precisa fornecer o esqueleto do grupo que se observa, possuindo também os seguintes objetivos:

Por tudo isto, a primeira meta do trabalho de campo é fornecer um esquema claro e firme da constituição social, bem como destacar as leis e normas de todos os fenômenos culturais, libertando-os dos aspectos irrelevantes. [...] Este objetivo impõe, em primeiro lugar, a obrigação fundamental de uma descrição completa dos fenômenos, sem procurar o que é sensacional e singular e ainda menos o que é risível ou bizarro. [...] deve cobrir séria e sobriamente os fenômenos em cada aspecto estudado da cultura, não estabelecendo diferenças entre aquilo que é lugar comum, monótono ou vulgar, e aquilo que o surpreende por ser espantoso e raro. Ao mesmo tempo, toda a amplitude da cultura deve ser pesquisada em todos os seus aspectos. A consistência, a lei e a ordem que se revelam em cada aspecto contribui, simultaneamente, para a construção de um todo coerente. (MALINOWSKI, 1976, p. 24-25).

Seguindo, assim, as orientações do autor, percebe-se que uma observação mais atenta não se limita a ver apenas o que se considera mínima e inicialmente necessário para que se atinja os objetivos da pesquisa, mas explora o maior número possível de possibilidades ao seu redor, percebendo certos detalhes que podem parecer sem importância em dado momento, mas que têm a chance de se tornarem úteis em outros. Isso ocorre com ainda mais intensidade em um ambiente complexo e diverso como é a escola, onde muitas outras relações se estabelecem além das estritamente educacionais.

Talvez, a maior das armadilhas do pesquisador em campo é confiar somente na memória, acreditando não ser necessário descrever tudo o que observa. No entanto, ele lida com um extenso número de situações, conversas, lugares, pessoas e depoimentos, que precisam ser transcritos da maneira mais literal possível para posterior análise. Daí a necessidade de se usar o diário de campo, algo de extrema importância quando se fala em observação participante, na qual os dados coletados e as experiências observadas devem ser registrados e codificados imediatamente.

Uma pesquisa de campo também presume que, como instrumentos de pesquisa, sejam realizadas entrevistas e a análise de documentos. De acordo com André (2015, p. 24), “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.”.

As entrevistas aqui realizadas foram de caráter semiestruturado e se deram a partir da formação de um roteiro com temas gerais que não podem deixar de ser tratados. Isso permite que não se fuja dos assuntos principais propostos pela pesquisa e, ao mesmo tempo, dá uma abertura considerável para uma relação mais dialógica entre pesquisador e pesquisado na coleta de informações. Isto é, por mais que haja questões diretas e objetivas, nada impede que o participante fale além, contando fatos e experiências que, talvez, fossem impensadas pelo pesquisador.

Há outra técnica de pesquisa não primordialmente proposta a um estudo de caso, mas que foi de grande valia aqui: o grupo focal. Ele presume a formação de um grupo de pessoas que tenham tido alguma vivência com o tema em questão e estejam dispostas a discorrer sobre ele. O grupo focal valoriza as experiências cotidianas dos participantes, que devem ser apresentadas a partir da condução e fomentação de um mediador, fator essencial para o bom desenvolvimento da discussão e válida aquisição de dados para a pesquisa. De acordo com Gatti (2005):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11).

O contexto da escola foi observado em diversos momentos: entrada das/os alunas/os, aulas, intervalo e saída, entre outros, tentando sempre focar em fatos e acontecimentos relevantes para a temática abordada na pesquisa. A escola observada conta com 16 turmas de ensino médio (incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA). Obviamente, apesar de nos intervalos e durante o funcionamento geral da escola praticamente todas/os as/os estudantes serem de alguma forma observados, foi preciso fazer uma delimitação de sujeitos que

participaram mais ativamente da pesquisa (especialmente nas entrevistas e grupos focais). A opção recaiu sob os 2^{os} e 3^{os} anos de 2017, por serem turmas com uma diversidade grande de perfis e também pelo fato de que, no 3^o ano, a disciplina de Sociologia tem como planejamento trabalhar gênero e sexualidade, o que foi de muita valia a esta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas antes do grupo focal com as mesmas voluntárias. A escolha delas seguiu alguns critérios que colaboraram com o maior aproveitamento dos resultados. Assim, foi considerado pertinente que as participantes fossem *mulheres* e *alunas* da instituição analisada, pois o foco da pesquisa gira em torno da construção dos papéis sociais da mulher, levando em conta de modo especial o olhar feminino sobre o assunto e a relevância da escola nesse processo.

A partir disso foram selecionadas doze alunas, sendo metade do 2^o ano e metade do 3^o ano, que desejaram participar e tinham disponibilidade de tempo para encontros na escola – onde se realizou as entrevistas e o grupo focal – fora do horário de aula. Isso totalizou doze entrevistas e doze voluntárias para o grupo focal.

Para proceder com a seleção, contei sobre meu projeto para todas as salas de 2^o e 3^o ano de ensino médio em que leciono e disse que as garotas que tivessem interesse na pesquisa, me procurassem. Esperei a reação delas, mas a maioria preferiu não se envolver, o que de certa forma facilitou meu trabalho de escolher somente doze. Recebi uma lista com treze nomes de garotas dos 2^{os} anos que gostariam de participar, então fiz um sorteio para escolher seis voluntárias. Já com os 3^{os} anos foi mais fácil, pois o número de interessadas não ultrapassou o limite estipulado, pelo contrário, tive até mesmo que convidar diretamente algumas meninas. Chamei, então, aquelas que percebi que mais participavam das discussões em sala sobre gênero e sexualidade e, assim, consegui exatamente doze meninas para as entrevistas.

Considerou-se que as alunas do 1^o ano não participariam dessa parte da pesquisa, pois ainda estavam em adaptação na escola e não muito abertas a conversas ou aproximações que fossem além do conteúdo das aulas. Além disso, essa pesquisa buscou focar o ensino médio e, como elas ainda estão no 1^o ano, não possuem uma perspectiva muito ampla sobre essa experiência. Dessa forma, a amostra definida para esse trabalho é não-probabilista (Dionne e Laville, 1999, p. 170), já que não foram selecionados todos os elementos da população para compô-la, mas alguns critérios específicos foram utilizados para essa determinação.

Apesar de não serem elaborados necessariamente para fins de pesquisa, os documentos podem ser usados para tal, já que são representativos de uma determinada visão da realidade e

objetivam comunicar algo a alguém. (FLICK, 2009). Nessa pesquisa, eles foram de grande importância, especialmente para conhecer e compreender as regras institucionais da escola. É preciso saber se elas são formuladas de maneira diferente para alunos e alunas ou se, no momento de serem aplicadas, o são de forma desigual. Os principais documentos analisados aqui foram o próprio regimento escolar, no qual todas as normas da instituição são descritas e determinadas, e o projeto político pedagógico da escola, que deve nortear seu rumo educacional, bem como suas metas e objetivos como instituição escolar.

Após os dados da pesquisa serem colhidos, foi preciso analisá-los. O modelo de análise pensado para essa pesquisa é a análise de conteúdo, em que os documentos, as entrevistas e os resultados dos grupos focais e das observações foram devidamente transcritos, ordenados e classificados. A primeira atitude tomada para essa exploração foi agrupar os conteúdos por parentesco de sentidos, formando categorias de análise de acordo com temas recorrentes nos dados apresentados (DIONNE; LAVILLE, 1999).

As categorias de análise, aqui, são do tipo misto, pois, anteriormente à observação, houve a definição de algumas delas para servir como guia ao olhar do observador (DIONNE; LAVILLE, 1999). Ao mesmo tempo, outras foram formadas ao longo do processo, pois o próprio ambiente e os atores que nele se encontram fazem sobressair características que acabam por se tornar categorias de análise. Por exemplo, já se foi a campo com algumas ideias prontas sobre o que se deveria observar, como as atitudes dos professores para repreender alunos e alunas em sala de aula. São elas iguais ou diferentes? Variam de alguma forma de acordo com o gênero do estudante? Porém, isso não impediu que outras questões aparecessem no momento do trabalho de campo e se mostrassem essenciais ao bom desenvolvimento da pesquisa, como a diferença da relação entre meninas e meninos com o esporte e com as aulas de Educação Física.

Por fim, após a coleta e análise inicial dos dados, acontece a interpretação final destes, baseada no emparelhamento e na construção iterativa. O emparelhamento presume a comparação dos dados obtidos com dados teóricos sobre o tema. Já a construção iterativa da explicação não necessariamente considera a teoria prévia, mas acredita que ela é construída ao longo da interpretação e explicação (DIONNE; LAVILLE, 1999).

O interesse pelo tema já pressupõe que haja contato com autores que falem dele e elucidem importantes questões a ele referentes, como acontece no nosso caso. É imprescindível, ao se discutir gênero, que se tenha conhecimento sobre a formação e constituição desse conceito

e, por isso, já há uma base teórica relevante nessa pesquisa, presumindo, assim, o emparelhamento. Contudo, a partir de novas percepções advindas do trabalho de campo e da análise explicativa, novas abordagens teóricas foram delineadas para embasar a análise e, assim, torná-la mais completa, presumindo a construção iterativa.

Já com a definição da metodologia, dos instrumentos e técnicas de pesquisa, é preciso deixar claro qual é seu cenário e quem são os sujeitos dela, o que será descrito nas páginas do próximo capítulo, juntamente com as impressões sobre o primeiro contato dos alunos com as discussões sobre gênero.

3 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Antes que se dê início às discussões acerca de como efetivamente se desenrolou a observação participante na escola, é preciso descrever essa escola em seus aspectos principais, delineando-a o máximo possível. Isso deve possibilitar ao leitor compreender as características do ambiente observado, oferecendo uma ideia geral do contexto do cenário da pesquisa.

Assim, a primeira parte do capítulo visa cumprir a tarefa de descrever o ambiente pesquisado durante o campo. Para isso, uma análise dos principais documentos que norteiam a vida escolar foi realizada e também será aqui debatida, de modo a oferecer informações tanto sobre o que se constatou por meio da vivência do cotidiano escolar, quanto por meio da exploração das leis e normas que regem seu funcionamento.

Conhecendo o cenário, mostra-se importante também dar atenção aos atores, aqueles que efetivamente representam a essência da escola. O segundo momento desse capítulo mostrará quem são os sujeitos da pesquisa, tratando especialmente da origem, hábitos e comportamentos do corpo discente, visando traçar seu perfil.

A terceira parte do capítulo visa descrever e analisar como se deram as aulas de sociologia sobre gênero e sexualidade, ministradas por mim na escola pesquisada, destacando o modo como as alunas e os alunos receberam a temática e como esta pôde ser desenvolvida ao longo de um bimestre – de fevereiro a abril de 2017.

3.1 CENÁRIO

A observação participante foi feita no período de Outubro de 2016 a Julho de 2017 em uma escola estadual de ensino médio de uma pequena cidade do Sul de Minas Gerais com população de 14.494 habitantes. Ela foi fundada em 1961 como escola ginásial, de 5ª a 8ª série (o que se chama hoje de Fundamental II – 6º ao 9º ano) com o nome de “Ginásio Comercial” e tendo como alvo os jovens das famílias abastadas, pois os mais carentes, em sua maioria, não tinham a oportunidade de chegar a essa fase dos estudos. Em 1965 passou para as mãos do Governo Estadual, levando então o nome de “Ginásio Estadual” e se direcionando a um público

maior do que o inicial. O 2º grau (atual ensino médio) se iniciou em 1969, sendo mantido, a princípio, pela prefeitura, e só em 1986 passando a ser um 2º Grau Oficial, sustentado pelo estado de Minas Gerais.

A escola se localiza no centro e é a única que disponibiliza o ensino médio na cidade, incluindo também seu distrito e toda a zona rural. Dessa forma, ela abriga estudantes dos mais variados perfis socioeconômicos: carentes, abastados, residentes na zona rural, em todos os bairros da zona urbana, distrito etc.

A escola dispõe de uma estrutura física consideravelmente satisfatória. Ela possui três entradas: a principal, por onde entram as/os professoras/es e funcionárias/os, a da biblioteca, que dá acesso tanto a ela quanto à escola e que é usada para a entrada das/dos alunas/os, e a da quadra, que é a principal saída da escola. Na estrada principal fica a secretaria e a diretoria, onde se concentram boa parte das/dos funcionárias/os, mas que são salas pouco frequentadas por alunas/os.

Há uma cozinha, onde a merenda é preparada. Ela precisa de algumas reformas para se adequar aos parâmetros atuais da Secretaria de Educação. Não há um espaço reservado para as/os alunas/os ficarem na hora do lanche, como um refeitório, o que faz com que elas/eles comam na própria sala de aula ou se espalhem pelos outros pontos da escola.

Em 2009, houve uma reforma que melhorou um pouco mais essa estrutura física, pois a quadra foi reformada e coberta e foram construídos quatro novos espaços bastante úteis para o trabalho pedagógico: duas salas de aula, uma de multimídias (que contém notebook, projetor, caixa de som, quadro e um bom espaço para acomodação dos/das estudantes) e uma de professoras/es. Sem dúvida essa reforma, especialmente pela construção da sala de multimídias, ampliou as possibilidades de aprendizagem da escola, mas sem deixar de esbarrar em um ponto importante: a falta de investimento para a manutenção. Em 2017, já não são todas as carteiras que estão completas, alguns cabos não funcionam, entre outros problemas, como o fato de ser impossível atender a todos com apenas uma sala dessas.

A escola também possui um laboratório de informática que, de acordo com o regimento escolar, deve “propiciar a experimentação e difusão de propostas sobre a utilização da tecnologia computacional, com o objetivo de aprimorar a prática educativa e qualidade de ensino através de Informática Educativa, formação de recursos humanos e preparação para o trabalho”. (MINAS GERAIS, 2014, p.19). Ele poderia ser utilizado pelas/os professoras/es para aulas interativas, mas não possui internet na maioria dos computadores (justamente pela já

citada falta de manutenção, pois o estado não fornece recursos suficientes) e, portanto, não serve para isso. No entanto, é utilizado pelas/os estudantes do curso técnico em informática que lá é oferecido. Sem dúvida alguma, se essa estrutura física pudesse ser utilizada adequadamente pelas/os professoras/es e tivesse uma manutenção constante, poderia contribuir em larga escala com o aprendizado das/os alunas/os, sendo um excelente instrumento pedagógico.

A biblioteca tem boa disponibilidade de livros – levando-se em conta que se trata de uma pequena escola pública – e com diversidade de assuntos. No entanto, as/os alunas/os não costumam frequentá-la se não for para fazer trabalhos – até para isso tem sido raro. Seguindo a lógica, eles/elas deveriam ir à biblioteca em um turno diferente do que estudam, mas normalmente pedem para ir até lá durante a aula ou aproveitam o horário do intervalo para isso. Foi possível perceber que há realmente pouco interesse em frequentar esse ambiente em outros horários, tanto pela facilidade de se pesquisar qualquer tema em sites da internet, quanto por poderem pegar livros durante o horário das aulas.

Para entender melhor esse ambiente de pesquisa é importante conhecer as regras e normas que regem seu funcionamento. Para isso, foi feita a leitura e análise de dois documentos que toda escola deve possuir para orientar o trabalho nela desenvolvido: o regimento escolar e o projeto político pedagógico. Ambos seguem modelos disponibilizados pela Secretaria de Educação, segundo o diretor, mas buscam abarcar as especificidades da escola. A análise realizada dos dois documentos será descrita a seguir.

O regimento escolar possui 12 títulos sobre os mais diversos aspectos do ambiente e funcionamento escolar e estes ainda são divididos em seções e capítulos para tratar especificamente de alguns temas. (MINAS GERAIS, 2014). Ele se baseia nas legislações vigentes no Brasil e nos objetivos nacionais da educação. É colocado como seu objetivo principal definir a estrutura psicopedagógica, administrativa e disciplinar da escola. O documento que atualmente está em vigor é de 2014, possuindo algumas informações desencontradas, que já não condizem com a realidade escolar, como, por exemplo, o fato de que ela oferece ensino fundamental e médio, pois a partir do ano de 2017, passou-se a oferecer apenas o médio.

A primeira informação presente no regimento é identificação e caracterização da escola, que fala das leis que a institucionalizaram e que é gerida pelo governo do Estado de Minas Gerais. Os Artigos 5º e 6º colocam como objetivo da educação básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e

fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (MINAS GERAIS, 2014, p.2), além de determinar os princípios da instituição, que são:

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades;

III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias.

Parágrafo único: Na Educação Básica, as dimensões inseparáveis do educar e do cuidar deverão ser consideradas no desenvolvimento das ações pedagógicas, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando. (MINAS GERAIS, 2014, p.2).

É possível perceber logo no início do documento, que descreve e orienta todas as atividades e funcionamento da escola, um grande apego ao desenvolvimento de uma perspectiva que apoie o respeito à pluralidade e diversidade, tendo sempre por foco a/o aluna/o. Algo importante para o presente trabalho é determinado dentro de um dos princípios éticos da escola, que é combater manifestações de preconceito, entre elas a de gênero, mostrando, talvez, a tentativa de se construir uma educação mais inclusiva e igualitária.

Outro ponto que demonstra tal fato é a determinação de formas específicas de trabalho, o atendimento educacional especializado, para propiciar a inclusão de alunas/os portadoras/es de necessidades especiais. A escola, assim como as demais, deve estar preparada para receber todos os tipos de estudantes e atendê-los em suas especificidades, de tal modo que possam se desenvolver o quanto for possível, oferecendo o máximo de sua potencialidade.

Em diversos outros momentos do regimento, como na determinação da composição curricular da escola, na qual são descritas as disciplinas que compõem o ensino e os temas complementares, incentiva-se o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Isso demonstra a crescente importância dada a essa temática para a formação de indivíduos interessados em conhecer as diferentes influências existentes sob o povo brasileiro, fugindo do etnocentrismo.

É claro que o regimento escolar apenas descreve as normas da instituição e não necessariamente as maneiras como são aplicadas no cotidiano. Com isso, talvez uma atitude que pareça excelente para o aprimoramento educacional das/os estudantes não seja

efetivamente realizada, ou pelo menos não da maneira que deveria ser, tornando a escola, por exemplo, não tão inclusiva ou preocupada em trabalhar a diversidade e o respeito às diferenças quanto parece.

Sem dúvida, ao observar o cotidiano escolar, é possível perceber que há a tentativa de que a escola seja inclusiva, até mesmo por instruções externas, como quando ocorreu a “Caminhada pela Promoção da Igualdade Racial”, na comemoração do dia da Consciência Negra em 2015 ou pela presença das professoras de apoio, que visam auxiliar o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência. Contudo, quando o debate sobre diversidade e aceitação das diferenças chega até as/os professoras/es regentes de aulas, ele se complica, pois há claro desconforto tanto em trabalhar essas temáticas quanto em preparar aulas e métodos de avaliação específicos para as/os estudantes que precisam de uma atenção individualizada.

A crítica das/dos professoras/es é, até certo ponto, justificável, pois sabe-se que elas/eles têm de lidar com uma quantidade grande de estudantes por sala, dificultando a possibilidade dessa atenção especial às especificidades de cada um. Além disso, elas/eles são cobradas/os a cumprir cronogramas e planos de ensino de acordo com os conteúdos básicos curriculares ao mesmo tempo em que se pede que trabalhem com projetos interdisciplinares e com temas transversais. Certamente, muito precisa ser feito, tanto por parte da escola quanto da gestão pública, para que se repense esse assunto, proporcionando efetivamente a ampliação e o estímulo – não só nos documentos – das perspectivas de aprendizagem das/dos discentes.

Um assunto também recorrente em tal documento é o estímulo e as orientações para a efetivação da gestão participativa, isto é, a possibilidade de que todas/todos as/os componentes do corpo escolar participem de sua gestão, de tal modo que seja possível estabelecer uma convivência mais democráticas, com menos decisões arbitrárias e verticalizadas. A maneira indicada pelo documento para efetivar isso é o colegiado escolar, que deve ter em sua composição representantes de funcionárias/os da escola (o que inclui docentes, servidoras/es administrativas/os e especialistas de educação básica), representantes de mães e pais de alunas/os de até 14 anos e as/os próprias/os alunas/os maiores de 14 anos. Esta escola possui 8 membros titulares e 8 suplentes. O colegiado também tem seu funcionamento orientado pelo regimento, que o determina do seguinte modo:

Art.17º - O Colegiado Escolar é órgão representativo da Comunidade Escolar, com função deliberativa e consultiva, nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as normas legais vigentes.

§ 1º - As funções deliberativas compreendem as decisões relativas às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras, previstas no Projeto Pedagógico da Escola;
 § 2º - As funções consultivas referem-se à análise de questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentação de sugestões para as soluções de problemas. (MINAS GERAIS, 2014, p.8).

Outra maneira de efetivar a gestão democrática é por meio de uma instituição formada por associações de docentes e discentes, que poderão se reunir em grêmios para se aproximar da organização formal da escola. Essas associações devem ter um estatuto próprio que determine seus objetivos e metas específicas e que deve estar de acordo com as regras internas da escola. De acordo com o Regimento:

Art. 248º- As instituições constituem-se em instrumentos que tem por objetivos:

- I** - Viabilizar a prática democrática assegurando um processo educacional vinculado às demandas sociais;
- II** - Reforçar metas educacionais ou de interesse curricular e comunitário.

Art.249º- Os membros do corpo docente e discente deste estabelecimento de ensino, podem se organizar em associações ou grêmios com a finalidade de colaborar com o aprimoramento do processo educacional e com a integração escola-família-comunidade. (MINAS GERAIS, 2014, p. 59).

Fica claro que, ao menos teoricamente, tanto o colegiado escolar quanto as associações e grêmios de professoras/es e alunas/os, instituem a possibilidade de que membros da escola que não compõem a equipe administrativa intervenham na proposta educacional e na organização geral dela. Entretanto, na escola pesquisada, nem sempre essas instituições funcionam como deveriam, algumas nem mesmo existem: não há grêmios estudantil ou docente na escola, apenas o colegiado escolar, órgão administrativo obrigatório. A consecução desses órgãos seria um avanço considerável para a construção da gestão democrática, pois a maior parte dos sujeitos da escola deixaria de ser vista apenas como coadjuvante na tomada das decisões que nortearão o processo escolar, e passaria a poder participar ativamente disso.

Entre as considerações finais do regimento, está a determinação da conduta ética, das proibições, dos direitos e dos deveres do servidor público, além de algumas obrigações direcionadas apenas aos professores e as penalidades previstas em lei para os casos de desobediência. Muitas são as considerações direcionadas às/aos funcionárias/os da escola, determinando como deve ser seu comportamento até mesmo fora do ambiente de trabalho, para que se zele pelo “bom nome da escola”.

Já em relação aos deveres discentes, não há um título ou capítulo diretamente relacionado a isso, apenas dentro do título “Regime disciplinar” ficam subentendidas todas as

obrigações das/dos estudantes, por meio das sanções aplicáveis em caso de desobediência. Por exemplo, diz-se que é considerada uma falta leve o “Não cumprimento de tarefas escolares a serem realizadas em classe ou em casa” (MINAS GERAIS, 2014, p. 57), portanto é possível concluir que é dever da/do aluna/o realizar essas atividades.

Dentre outras obrigações da/o estudante, estão: ser pontual e assídua/o; respeitar as determinações da direção, professoras/es e servidoras/es; participar das atividades desportivas, sociais, cívicas e culturais; não usar telefone celular na sala de aula e nas dependências da escola, quer seja para atender ou fazer chamada. O não cumprimento dessas regras é uma falta leve e deve acarretar penalidades como advertência oral, escrita e comunicação aos pais. (MINAS GERAIS, 2014, p. 57). Entre as faltas consideradas graves, que podem ocasionar a suspensão do aluno por três dias e até seu encaminhamento para os órgãos competentes, estão:

- I** - Agressão verbal a professores, servidores ou colegas, usando termos inadequados e desrespeitosos;
- II** - Agressão física a professores, servidores ou colegas;
- III** - Prática de atos de vandalismo que tragam prejuízo material ao patrimônio da escola;
- IV** - Uso, porte ou comércio de armas, projéteis e/ou de substâncias perigosas ou tóxicas (fumo, bebida alcoólica e drogas) nas dependências da escola ou durante qualquer atividade escolar, mesmo que fora do estabelecimento de ensino;
- V** - Comparecimento às aulas em estado de semi-embriaguez ou embriaguez;
- VI** - Condutas atípicas que configurem mau exemplo e estimulem lideranças negativas;
- VII** - Promoção de sorteios, rifas, coletas, subvenção, sem autorização da direção do estabelecimento;
- VIII** - Saída antecipada da escola sem prévia autorização escrita expedida pela direção ou responsável pelo turno;
- IX** - Uso de trajes inadequados ao ambiente escolar;
- X** - Atrasos frequentes. (MINAS GERAIS, 2014, p. 57-58).

Percebe-se, no entanto, que as penalidades não são efetivamente aplicadas durante o cotidiano escolar da maneira que deveriam, especialmente em relação a algumas regras como o uso de celular ou atrasos frequentes. Normalmente, as/os alunas/os utilizam livremente seus celulares nas dependências da escola, sendo o uso mais restrito apenas dentro da sala de aula. Este, aliás, é um dos principais problemas enfrentados pelas/os professoras/es, pois a exacerbada utilização de eletrônicos durante as aulas tira muito a atenção das/os estudantes. A luta contra os aparelhos eletrônicos é grande e contínua, pois se mostra uma tarefa árdua combater o uso excessivo durante as aulas. Sem dúvida, a atenção nas aulas é prejudicada, mostrando-se necessário que se encontrem formas mais efetivas de estimular o uso consciente de celulares.

Entre tudo o que foi tratado no regimento escolar em relação a diversos parâmetros da escola pesquisada, mostrou-se necessário para esse estudo analisar se o documento continha alguma regra direcionada apenas a alunos ou a alunas e também se e como questões sobre gênero e sexualidade devem ser tratadas no ambiente escolar. Em relação ao primeiro questionamento, nenhuma regra institucionalizada variável de acordo com o gênero foi encontrada no regimento escolar, tudo o que se refere a deveres e obrigações das/os alunas/os (incluindo, por exemplo, vestimenta, que normalmente é um ponto mais cobrado das garotas) é direcionado a todas/os, de maneira geral, sem que seja especificada qualquer fator de variação.

Em seu artigo 94º, o regimento escolar determina que questões relacionadas a gênero e sexualidade, junto a outros tópicos, devem ser tratadas como um tema transversal de maneira interdisciplinar, isto é, todas as disciplinas devem, de alguma forma e de preferência em conjunto, abordar esse assunto, bem como diversos outros.

Além da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, devem ser incluídos, permeando todo o currículo, Temas Transversais relativos à saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional, tratados transversal e integradamente, determinados ou não por leis específicas.

Parágrafo único. Na implementação do currículo, os Temas Transversais devem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar, assegurando, assim, a articulação com a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. (MINAS GERAIS, 2014, p.28)

É possível perceber que há uma variedade bastante extensa de temas transversais, fato que pode ser analisado sob dois aspectos diferentes. Primeiramente, é possível acreditar que tal situação abre uma grande possibilidade para a promoção de trabalhos e projetos interdisciplinares que abarquem assuntos diversos sob o ponto de vista de muitas áreas do conhecimento, possibilitando uma atividade educacional capaz de proporcionar a aprendizagem discente. Contudo, um outro ponto de vista pode surgir, pois não se deve ignorar a possibilidade de que, ao se abrir uma gama muito grande de opções de temáticas para a escola trabalhar, muitas delas não sejam foco de nenhum projeto, isto é, ao oferecer muitas opções, talvez alguns assuntos fiquem de fora. Por isso, o regimento escolar abre a possibilidade, mas não garante que gênero e sexualidade sejam trabalhados pela escola.

Por fim, estão também no regimento as orientações de aprendizagem, os projetos dos quais a escola participa (com as/os alunas/os e profissionais envolvidos), bem como todo o seu aspecto burocrático, incluindo os cargos existentes e suas respectivas funções; orientações para

matrícula; organização de estudos de recuperação; composição do calendário escolar; carga horária, entre outros pontos. Sua leitura e análise tornam evidente o quanto ele é importante para o bom funcionamento da instituição escolar, pois regula e institucionaliza práticas, regras e comportamentos considerados necessários especificamente para esta escola. Como já destacado, é claro que ele possui parâmetros gerais que todas as instituições do estado devem seguir, porém não deixa de ser um documento que possui instruções, regras e regulamentações importantes para a ordenação e sistematização do ambiente escolar.

Outro documento de extrema importância para toda e qualquer instituição escolar é seu projeto político pedagógico. Ele é bem menor que o regimento escolar (tem cerca de metade do tamanho), mas é mais direto e de leitura mais fluida. A primeira informação que se vê é a missão da escola: “Proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade, pautada nos princípios éticos, sociais e culturais, visando a formação humana e a preparação para a vida.” (MINAS GERAIS, 2013, p.2).

O PPP busca expor a proposta pedagógica da escola, definindo o caminho que esta deve prosseguir para alcançar seus objetivos em relação à educação de suas/seus alunas/os. Seguindo o que já foi definido no regimento escolar, também se encontram no PPP a história da escola e todos os aspectos que determinam seu funcionamento, tais como:

- a) Primeiras/os formandas/os;
- b) Parcerias e projetos complementares que a escola mantém;
- c) Como se organizam a escola e as aulas;
- d) O quadro de pessoal e a capacitação destes;
- e) A organização pedagógica – plano curricular.

O PPP coloca como seu objetivo geral estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de um plano de ação que norteará o trabalho na escola, envolvendo toda a comunidade escolar, de modo que se crie um ambiente propício à aprendizagem e que valorize a autonomia, responsabilidade e criatividade, preparando a/o educanda(o) para a vida. (MINAS GERAIS, 2013, p.15). Como objetivos específicos estão listados:

- a) Oferecer ao aluno um ensino de qualidade;
- b) Atender em parceria com instituições especializadas os alunos portadores de necessidades especiais, integrando-os no ensino regular;
- c) Favorecer a integração família, escola e comunidade;
- d) Despertar no educando o senso crítico e educativo;
- e) Disponibilizar recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos que viabilizem uma sociedade onde cada um se situe dentro da cultura, conduzindo sua história;

- f) Buscar conteúdos condizentes com as questões sociais e políticas do país;
- g) Formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade.
- h) Desenvolver a competência e a consciência profissional;
- i) Promover o desenvolvimento e a socialização do aluno. (MINAS GERAIS, 2013, p.16)

Determina-se também no PPP o modo como devem se manter as relações interpessoais no ambiente de trabalho da escola, levando em conta a relação pedagógica, que se baseia na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, mas não explica o significado desses conceitos; a relação professor/a e aluna/o, que busca desenvolver um trabalho que exalte a realidade da/o última/o e a troca e valorização de experiências; a relação entre as/os profissionais, que deve ser de companheirismo integração, solidariedade e respeito; e a relação entre escola, família e comunidade, que deve estar integrada por meio da elaboração de projetos extracurriculares e extraclasse que possibilitem o acesso da comunidade e da família à escola. (MINAS GERAIS, 2013, p.16-17)

Como já destacado na análise do regimento escolar, a gestão democrática é algo bastante valorizado atualmente, portanto, esse assunto é novamente tratado no PPP. Diz-se que os processos de decisão da escola são discutidos e compartilhados entre seus profissionais membros do colegiado escolar por meio de reuniões ordinárias e extraordinárias, grupos de estudos e conselhos de classe, entre outros. (MINAS GERAIS, 2013, p.17)

O PPP é um documento que toda e qualquer escola deve possuir para ordenar e orientar seu trabalho. Ele deve conter informações importantes para aquela escola, especificamente, de modo que seja possível recorrer a ele no caso de alguma necessidade. No entanto, o que se vê é um algo padronizado, de modo geral muito parecido com o de outras escolas com as quais já tive contato. Por outro lado, ele também possui dados e procedimentos próprios dessa escola em específico, como por exemplo os modos como se deve organizar a avaliação de aprendizagem e verificação de desempenho das/dos estudantes, que podem de muitas formas auxiliar a concretização do processo de aprendizagem destas/es.

Ao se buscar no documento relações com os principais temas aqui trabalhos, especialmente algo sobre gênero, sexualidade e orientação sexual, foi encontrado, seguindo o que diz o regimento escolar, que a orientação sexual (nada se falou sobre gênero) deve ser um conteúdo tratado como tema transversal por todas as disciplinas. Outros tópicos também aparecem da mesma maneira, como educação ambiental, trabalho e consumo, ética e pluralidade cultural. (MINAS GERAIS, 2013, p.20-21)

Enfim, o PPP se mostra como um documento muito generalizado, que aponta e evidencia várias questões e, por fim, parece que ajuda realmente em pouca coisa. Não se apresenta, até pela dificuldade de encontrá-lo dentro da secretaria e pelo modo vago com que se fala dele, que alguém vá consultá-lo em caso de necessidade. Inicialmente, havia a impressão de que esse documento pudesse conter orientações de como tratar casos específicos dentro da escola, citando alguns exemplos como os da inclusão, da violência e do uso de drogas, isto é, de casos que alterem o andamento normal de qualquer ambiente escolar. Contudo, o PPP parece servir mais para cumprir um protocolo necessário, exigido por lei, e não necessariamente para auxiliar a gestão escolar.

3.2 SUJEITOS

O ensino médio regular da escola é composto por jovens de uma faixa etária que vai, em média, dos 14 aos 18 anos. Isso significa que a maior parte das/dos adolescentes da cidade estão lá, representando, como já mencionado, uma variedade muito grande de perfis sociais, econômicos e culturais, os quais pretendo descrever a partir de agora.

Como toda escola, essa também tem seus grupos e associações de estudantes, que se formam baseando-se em diversos fatores, como interesses em comum, convivência ou amizade de fora da escola e até mesmo a classe social. Cândido (1976) cita uma série de agrupamentos que ocorrem no interior do espaço escolar e que não se ligam essencialmente às relações de ensino, classificando-os da seguinte forma: grupos de idade, grupos de sexo, grupos associativos, grupos de *status* e grupos de ensino. Os grupos que mais se salientaram no desenvolvimento dessa pesquisa foram os associativos, pois, ao contrário dos de sexo e de idade, por exemplo, eles não se pautam em questões biológicas para se concretizarem, mas sim na adesão voluntária. Além disso:

Mais do que os outros, eles são frutos das condições específicas da vida escolar e deixam ver com maior clareza o mecanismo das formas infantis e juvenis de sociabilidade. No seu estudo – descuroado pelos educadores – encontra o sociólogo um interesse excepcional, pois eles exprimem as várias maneiras pelas quais pode manifestar-se esta sociabilidade. (CÂNDIDO, 1976, p. 115).

Assim, os grupos associativos exprimem com destreza as formas de sociabilidade presentes dentro da escola, enfatizando seu papel socializador, extremamente importante a este trabalho. Dentro dos grupos associativos, Cândido (1976) ainda separa as associações escolares em três principais tipos: associações recreativas, compostas por grupos de brinquedos e times esportivos; intelectuais, em que o principal objetivo é o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo; e cooperativas, que possuem objetivos variantes de acordo com as vontades de todo o grupo.

É possível encontrar na escola todas essas subdivisões de grupos associativos, há discentes que se unem em um time de futebol ou handebol, por exemplo, mas que não possuem nenhuma outra relação de amizade entre si, formando uma associação recreativa. Tal fato também ocorre nas associações intelectuais, com algumas/alguns estudantes que se encontram no contra turno para estudar ou fazem trabalhos em sala juntos, mas cuja relação se resume a isso. Talvez esse seja o fato mais interessante nesses dois tipos de associação, muitas vezes essas/esses estudantes pertencem a grupos de amizade heterogêneos, mas veem – tanto na prática esportiva quanto em eventual necessidade de aprofundamento maior em algum conteúdo curricular – a possibilidade de se aproximar daqueles que são rotineiramente vistos como diferentes.

Encontram-se também na escola os agrupamentos cooperativos, que, segundo Cândido (1976), são aqueles onde os membros se unem voluntariamente por uma finalidade comum a todo o grupo, isto é, possuem afinidades que são organizadas de modo a conseguir alcançar objetivos de todos, que são, na realidade, os do conjunto. O interesse desses tipos de grupos podem ser os mais diversos, como prestígio, prazer ou subversão. Esse, provavelmente, é o agrupamento mais encontrado nas escolas, especialmente com relação às/aos jovens, que, como é típico da idade, gostam muito da interação e convivência entre si, deixando até mesmo, por vezes, o estudo em segundo plano).

Por mais que essas associações sejam extremamente comuns em qualquer escola, há algo que considero peculiar na aqui observada devido à sua variedade de perfis socioeconômicos. Como a escola abarca desde jovens muito pobres, da classe trabalhadora, até aqueles mais ricos, normalmente filhos de comerciantes, proprietários rurais e funcionários públicos, a divisão de classes que ocorre fora da escola se reproduz de modo excepcional dentro dela. Obviamente, as/os alunas/os convivem com pessoas do mesmo perfil desde pequenos e, assim, aproximam-se e mantêm contato com elas também dentro da escola. No entanto, há uma

visível e muitas vezes preocupante desigualdade de classes reproduzida dentro do ambiente escolar.

Algo relacionado a isso e que me foi marcante desde o primeiro ano em que trabalhei nessa escola, é o modo como ocorre a formação das turmas, a qual reflete claramente a divisão de classes que ocorre fora da escola. Pelo fato da cidade ser pequena, muitas pessoas se conhecem e ainda há a valorização das famílias mais tradicionais. Isso faz com que as/os responsáveis desejem que, apesar de matricular as/os filhas/os em escolas públicas, estas/estes estudem com “iguais”, quer dizer, grande parte das famílias querem que suas crianças, desde a pré-escola, convivam com outras de um nível socioeconômico parecido.

Eu não precisei ir até uma escola de educação infantil para perceber isso, pois, por incrível que pareça, algumas turmas mantêm-se intactas até o ensino médio. Ouvi isso dentro da própria escola, quando questionei o motivo da disparidade entre algumas turmas e me responderam que elas/eles estudam juntos desde os cinco anos, portanto, “não seria agora que deveriam se separar”.

Se fosse somente uma questão de proximidade ou afinidade entre essas/esses jovens, acredito que o problema seria menor, mas criou-se no ambiente escolar uma muralha que separa aquelas/aqueles que são vistas/os como diferentes, tanto por parte dos que se consideram superiores e desejam manter seu *status*, quanto daquelas/daqueles que são vistas/os (e, claro, acabam por também se verem) como inferiores. Essas/esses, por sua vez, também fazem questão de não se aproximar da ala mais rica da escola, seguindo a máxima “se não me querem, também não as/os quero!”.

É claro que entre esses dois blocos existem níveis de diferenciação. Há, por exemplo, quem tenha um bom poder aquisitivo, mas não seja de uma família considerada como “importante”. Também, há aquela turma mais neutra, que não se encaixa em nenhum dos rótulos formulados. O principal ponto a ser destacado a esse respeito se relaciona mais ao fato dessa escola ser um local que abriga uma diversidade enorme de pessoas e, aparentemente, em vez de aproveitar tal fato para possibilitar uma vivência mais abrangente entre suas/seus alunas/os, mantém e reproduz os modelos que vêm se formando nelas/neles desde a infância, sob o pretexto de que seria muito desgastante mudar, já que além das/dos estudantes, as mães e os pais reclamariam muito.

Contudo, as/os professoras/es não deixaram de contestar essa situação. Não necessariamente por se indignarem com isso, mas principalmente pelo fato de que,

normalmente, turmas que convivem há muito tempo são mais amigas, mais próximas, e isso às vezes pode causar problemas no desenrolar das aulas. Essa persistência fez com que, aos poucos, se fosse pensando mais na possibilidade de uma mudança real.

Há uma experiência interessante a ser contada sobre isso. Em 2016, havia três turmas de 2^{os} anos, destas, uma era considerada “boa” (a mais mesclada, com maior variedade de perfis e alunos de bairros pobres, mas também do centro e da zona rural), uma era “mediana” (também era mesclada, mas quase sem alunas/os da zona rural) e duas eram bastante difíceis de lecionar (uma era composta por estudantes menos favorecidos ou que sempre “deram trabalho”, e a outra era composta pelas/os mais abastadas/os ou filhas/os de famílias muito conhecidas na cidade). Desde o início do ano, havia muita reclamação a respeito dessas duas últimas turmas, uma por conter alunas/os muito indisciplinadas/os e alguns com sérias dificuldades de aprendizagem, e outra por ter aquelas/aqueles que se sentiam, de acordo com professoras/es, as/os “donas/os da escola”, eram “metidas/os”, faziam “pouco-caso” de colegas de outras turmas e de algumas disciplinas, além de não demonstrarem interesse em aprender.

No final do ano, depois de muita persistência das/dos professoras/es, o diretor resolveu que daria a elas/eles a missão de formar as turmas do outro ano, pois, como têm contato direto com as/os estudantes, poderiam determinar com mais precisão a melhor maneira de organizar essa questão, que foi motivo de tanto debate. No primeiro dia de aula de 2017, já na chamada das turmas, foi possível perceber o descontentamento que beirava a tristeza pela separação de alguns colegas. Pretendeu-se mostrar a eles a importância de se aprender a conviver com o diferente, de ir além de nossas experiências pessoais e sair da zona de conforto em que se encontravam. Nada adiantava, muitas/os ficaram extremamente revoltados pela separação e demonstraram tal descontentamento nos primeiros dias de aula.

Contudo, as/os estudantes permaneceram chateados por poucas semanas. Logo as/os descontentes se conformaram com a separação, mas, em vez de se aproximarem de quem não tinham contato, acabaram criando grupos dentro da sala de aula com aquelas/aqueles que já haviam estudado juntas/os em anos anteriores. Os atritos que antes aconteciam entre salas, passaram a se concentrar dentro da mesma turma, criando um novo problema para as/os professoras/es, pois é grande a dificuldade em lidar com a situação. Não ocorre apenas uma aproximação por interesses em comum, mas também (e principalmente) o distanciamento pela falta de afinidades, que leva ao conflito. Algumas/alguns professoras/es realizaram dinâmicas

e conversas em grupo para tentar fazê-las/los compreender a importância da tolerância, mas houve poucos resultados efetivos.

Outro fato facilmente notável ao se atentar para a formação discente do ambiente escolar é que, para muitas famílias (geralmente as que têm menos condições financeiras) terminar o ensino fundamental já é o suficiente, não se importando tanto com o médio e transmitindo esse pensamento às/aos suas/seus filhas/os, que muitas vezes “se formam” e vão trabalhar – isso se já não trabalhavam antes. Com isso, do ensino fundamental para o 1º ano do médio, há uma diminuição considerável de estudantes, que se intensifica ainda mais nos 2º e 3º anos. Dessa forma, as/os alunas/os do ensino médio acabam sendo aquelas/es cujas famílias estão mais preocupadas com sua formação educacional, o que na maioria das vezes corresponde às mais abastadas. Porém, esses estudantes que abandonam a escola, em sua maioria, acabam voltando, por mais que demore um pouco. É esse, na verdade, o perfil da maioria das/dos alunas/os da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Agora que o ambiente de pesquisa e os atores que dele fazem parte já são conhecidos, tornando-se possível visualizar o cenário relatado nessas páginas, a próxima parte do capítulo pretende ressaltar o modo como os conceitos de gênero e sexualidade podem ser tratados em sala de aula, destacando a recepção e aceitação das/dos estudantes para com o tema.

3.3 GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA

Durante o primeiro bimestre, costumo ministrar o tema “Gênero e sexualidade” com os 3ºs anos do ensino médio, fato que foi bastante útil durante minha observação, pois possibilitou que eu tratasse com uma grande quantidade de alunas/os a respeito do assunto sobre o qual me debruçava. Pretendo, neste momento, descrever o andamento dessas aulas, de modo a contribuir para a compreensão da percepção das/dos discentes sobre questões de gênero e sexualidade.

É importante destacar que, dentro dos Conteúdos Básicos Curriculares (CBC) de Sociologia elaborados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, há a delimitação dos estudos de gênero como tema obrigatório para o ensino médio. O assunto aparece sob o Eixo Temático 3, “A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo”, no Tópico 2, “Gênero como fator de desigualdade de oportunidades”. A habilidade a ser

desenvolvida é: “Distinguir entre os efeitos de gênero de outros fatores que afetam diferenças ocupacionais e salariais no Brasil.”, sendo os temas complementares: “Desigualdade e discriminação da mulher na cultura brasileira; os movimentos feministas; homossexualidade masculina e feminina; o jovem, a jovem e a gravidez na adolescência.” (MINAS GERAIS, 2012, p.13).

O documento ainda determina especificamente quais os objetivos e a justificativa do assunto ser debatido no ambiente educacional, como é possível perceber a seguir:

Sobre o tema gênero, um dos aspectos relevantes diz respeito aos efeitos que a condição do gênero possui sobre o diferencial de salários no mercado de trabalho. No mundo contemporâneo, desde a emergência do movimento feminista na década de 60, do século passado, a questão da discriminação da mulher na sociedade em geral e no mercado de trabalho em particular, vem adquirindo centralidade na agenda social e política dos países modernos e industrializados. Esta discriminação manifesta-se, no mundo do trabalho, pelo baixo acesso das mulheres aos postos de trabalho com mais alto prestígio e pelo diferencial mais baixo de salário quando ocupando os mesmos postos de trabalho que os homens. Há inúmeros estudos sobre o tema realizados por especialistas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – e disponíveis no sítio eletrônico desta instituição (www.ipea.gov.br). (MINAS GERAIS, 2012, p.13)

Embasando-me nesse suporte legal e partindo do meu desejo como professora pesquisadora de tratar da temática com minhas/meus alunas/os, parti para a prática. Inicialmente, tratei dos tabus que envolvem as regras de comportamento sexual, destacando como elas mudam de acordo com as sociedades, além da influência da religião na sua formação. Aqui, procurei enfatizar que, no mundo ocidental, o cristianismo, com sua formulação do pecado original, foi e ainda é responsável, de muitas maneiras, pela repressão sexual aqui vivenciada (especialmente pelas mulheres), bem como pelo modo negativo com o qual os indivíduos enxergam a sua sexualidade.

A primeira impressão que se tem quando se toca nesse assunto (especialmente colocando em pauta a religião) é que todos as/os estudantes entendem e concordam que realmente nossa sexualidade é permeada por normas sociais que orientam e chegam a definir os modos como iremos nos expressar sexualmente. Contudo, com o desenrolar das aulas, alguns comentários e observações demonstram justamente o contrário, pois enquanto algumas/alguns participam ativamente das aulas, demonstram sua opinião e conseguem se ver como sujeitos desse processo, outras/os demoram para se mostrar e, quando o fazem, muitas vezes é para negar tal fato.

As aulas posteriores pretenderam iniciar propriamente a discussão sobre sexo, gênero e sexualidade, de modo que todas/os fossem capazes de diferenciar os três conceitos. É claro que

não há aprofundamentos da definição dos termos, pois o mais importante é que haja a compreensão de que se tratam de conceitos diferentes e que não se definem um pelo outro. Desse modo, costumo definir que o sexo é biológico, definido pelo órgão sexual com o qual nascemos e diferencia os seres humanos entre *macho e fêmea*. Já o conceito de gênero se liga aos papéis sociais que são atribuídos às pessoas de acordo com cada sociedade, por isso uma mulher brasileira é tão diferente de uma árabe – aqui costumo dizer que é o gênero que vai nos diferenciar entre *homem e mulher*. Por último, defino a sexualidade como a maneira com a qual os sujeitos se expressam sexualmente, bem como por quem sentem interesse, sendo assim, mostro que somos também divididos em *heterossexuais* – quando sentimos atração por pessoas de sexo oposto – ou *homossexuais* – quando sentimos atração pelo mesmo sexo. Partindo dessas conceitualizações, procuro mostrar que há também aquelas pessoas que saem da dualidade macho e fêmea, homem e mulher, hetero e homossexual, e não se identificam somente com uma das duas concepções ou, do lado oposto, veem-se nas duas.

É claro que essas definições são bastante rasas e, para aqueles que já se aprofundaram um pouco mais no assunto, até mesmo falhas. Isso porque hoje não é mais comum definir fixamente e tão rigorosamente esses conceitos, já que se sabe que eles não são estáticos, mas sim marcados pelo dinamismo. Usualmente, quando se fala sobre sexo, enfoca-se seu aspecto biológico da questão, mas é preciso entender e transmitir o ponto de vista social, além de quebrar tabus e desconstruir certezas. Joan Scott (1995) mostra a necessidade de pensar para além da dicotomia sexo e gênero, tornando evidente como os próprios corpos (não só o gênero) são socialmente construídos e indo contra o determinismo biológico. A autora não nega a biologia, mas coloca o gênero como uma importante categoria histórico-social de análise. A partir do momento em que as diferenças corporais são socialmente notadas e hierarquizadas, engendra-se a relação entre gênero e poder.

No entanto, pensando em estudantes de ensino médio que, na maioria das vezes, nunca tiveram contato com a temática, essa maneira de conceitualizar se mostra válida e proveitosa, pois é preciso que elas/eles consigam relacionar os termos a fatos concretos, caso contrário não conseguirão compreender satisfatoriamente as questões. No decorrer das aulas, quando as discussões ficam mais acaloradas, é possível estimular uma maior abstração, tentando promover a fuga do determinismo. A questão é que isso não funcionará com todas/todos, mostrando-se necessário persistir na determinação de conceitos.

Após diferenciar os três termos, o assunto passa a ser diretamente “desigualdade de gênero”, quando debates como sexismo e feminismo começam a acontecer. É interessante perceber, com o passar do tempo, dois pontos de vista interessantes demonstrados pelas/os estudantes. De um lado, vemos aqueles que passam a se perceber como parte integrante dos processos que envolvem essa teia de relações que compõe as questões de gênero, sendo a parte oprimida ou a parte opressora. Já outros demonstram uma total discordância do tema, enxergando tudo como comum, até mesmo natural, sem ver a necessidade de que qualquer mudança na lógica de dominação de gênero aconteça. Vale a pena explorar um pouco mais essas duas situações.

Pelo que foi observado, é possível notar que as meninas, conforme passam a debater e compreender mais sobre a temática das diferenças e desigualdades de gênero vivenciadas nas sociedades ao longo das épocas, passam a perceber como, cotidianamente e sem que necessariamente se deem conta, são vítimas de discriminações e violências constantes simplesmente por serem mulheres. Não foi difícil instigá-las a repensar seu dia a dia em busca de situações que demonstrassem isso e, sem dúvida, a situação mais descrita por elas e que aparentemente mais as incomoda é a da liberdade sexual desfrutada pelos colegas homens e a repressão pela qual elas passam na maioria dos ambientes sociais que frequentam: família, escola, grupos de amigos, entre outros.

O fato das garotas serem a todo o momento julgadas pelo seu comportamento afetivo e sexual as perturba bastante e as fazem também, de certo modo, temer esse julgamento pela imagem que constituirão socialmente. Ao debatermos questões como essa, foi possível ajudar com que elas refletissem sobre a legitimidade disso e sobre o quanto elas próprias emitem um juízo de valor sobre a vida de outras mulheres. Certamente, elas conseguiram se ver não apenas como vítimas, mas de certo modo como algozes de outras, compreendendo que essa é uma desigualdade construída socialmente, não sendo culpa só de quem comete tais atos, mas especialmente de uma forma de pensamento machista disseminada pela sociedade.

Dessa forma, muitas dessas meninas passaram a se revoltar com essas questões, repensando a maneira como estas são colocadas socialmente e passando a se enxergar como parte disso. Um exemplo foi quando, durante uma aula, comecei a pedir que todas/os pensassem a respeito de trechos de duas músicas sertanejas que já estiveram em evidência, tentando mostrar como mulheres e homens são retratados de maneira oposta. Foi muito interessante

perceber que, apesar de serem músicas conhecidas por todos há um bom tempo, quase ninguém havia reparado no sexismo presente nelas.

Uma das músicas faz referência a um homem que se relaciona com várias mulheres, que está despreocupado com o que pensam dele e que acredita que, quanto mais falam, mais ele se destaca, fica em evidência e cheio de namoradas. Já a outra música usada como exemplo tem os mesmos cantores falando de uma ex-namorada que andou reclamando que ele espalhava boatos considerados negativos sobre a vida sexual dela e que o atual namorado está desconfortável com a situação. Então, ele responde que a culpa não é dele se ela é “mais rodada que pneu de caminhão”. As duas músicas foram bastante tocadas por um longo período de tempo sem que a maioria das/dos ouvintes (falo isso pela reação das/dos estudantes, quando mostrei as letras) prestassem real atenção no que ela pregava. Noto que, no momento que percebem a diferença expressa pela mesma dupla entre a maneira de ver o comportamento masculino e o feminino, elas/eles se surpreendem muito, chegando a se assustar – tanto meninas quanto meninos. Algumas/alguns riem e se divertem com o que a segunda música diz, mas foi bastante perceptível que entender que esse pensamento é disseminado descontroladamente incomodou a todas/os.

Enquanto a maioria das meninas passam, no decorrer das aulas, a identificar as desigualdades pelas quais as mulheres passam, os meninos nem sempre veem os homens como potenciais opressores ou concordam que há desigualdades problemáticas na vida cotidiana. Talvez, por não sofrerem com o problema, parecem preferir acreditar que ele não existe e que, na realidade, as diferenças entre homens e mulheres não prejudicam a ninguém e se baseiam única e exclusivamente em escolhas pessoais. Muitos brincam durante as discussões e repetem a máxima, “sempre foi assim, por que mudar agora?”

Contudo, um caso em especial me chamou a atenção. Há um aluno do 3º ano do ensino médio para o qual leciono desde o 1º e que, durante esse tempo, na maioria das aulas se mostrou calado, desinteressado, chegando a ser apático. Desde o início desse ano, entretanto, nas aulas em que ele comparece (pois falta demais) resolveu participar das discussões sobre o tema do bimestre. Logo nas primeiras aulas, quando defini as diferenças entre sexo, gênero e sexualidade, ele, que senta na última carteira, resolveu gritar, lá do fundo, que o conceito de gênero que eu estava transmitindo não existe, que essa palavra pode servir para outros conhecimentos, como a Língua Portuguesa ou a Biologia, mas socialmente dizendo é algo inventado há pouco por pessoas que apenas desejam colocar as mulheres contra os homens.

Inicialmente, eu cheguei até a achar engraçado, interessante o ponto de vista dele, mas quando ele disse que eu mentia e era uma representante da esquerda feminista que dizia aquilo para manipular as/os alunas/os, fui percebendo o quão grave se mostrava a situação. Cheguei a dizer a ele, nas primeiras aulas, que gostava do fato dele comentar, pois, diferente de outras/os, ele demonstrava conhecimento e firmeza na argumentação, não usava o “porque sim” ou “porque não”, mas explicava os ideais que direcionam seu pensamento – por mais que fossem totalmente parciais e tendenciosos. Porém, com o passar do tempo, fui começando a notar que seu objetivo era me confrontar e tentar me desmoralizar perante as/os colegas. Vi, por exemplo, algumas vezes, quando ele falava contra o que eu ensinava, que alguns meninos próximos a ele levantavam do lugar e o cumprimentavam, parabenizando-o. Tal fato demonstra que ele não estava sozinho, apenas tinha mais conhecimento sobre o assunto (ao menos no olhar deles) e se tornou o porta-voz de outros garotos.

Essa resistência a discutir tais temas, ao que parece, está ligada ao fato destes terem sido tachados, de um tempo para cá, como assuntos e até invenções da esquerda política, assim como também foi tachada a disciplina da Sociologia. Criou-se o mito de que falar de desigualdade é lamentar-se por condições que são vivenciadas há anos e que, supostamente, nunca incomodaram ninguém. Estudantes como o que acabei de usar como exemplo, por não se identificar com essa ideologia, acreditam ter que ignorar tudo o que hipoteticamente for dela proveniente.

Essa situação se mostrou difícil de contornar, pois por muitos momentos – como quando o dito aluno respondeu uma questão da prova que perguntava o que era gênero colocando as definições do Português e da Biologia, ignorando completamente os conceitos tratados durante as aulas – quase acreditei que realmente estava impondo minha maneira de pensar e desconsiderando a dele. O que tentei fazer foi não entrar em combate direto, algo difícil em alguns momentos, e demonstrar que o que estava dizendo para elas/eles em sala não provinha apenas de mim e nem representava apenas uma opinião pessoal, mas havia uma série de estudiosas e estudiosos que por muitos anos pesquisaram essa temática, identificaram as diferenças e lutaram para que pudéssemos vivenciar uma sociedade mais justa. Não adiantou, absolutamente nada que eu falasse fazia o garoto alterar minimamente sua opinião, ele já havia sido muito bem convencido.

Apesar dessa experiência complicada com alguns alunos, como já destaquei antes, a vivência das aulas me convenceu ainda mais da importância de se tratar a temática, pois

muitas/os estudantes repensaram seu papel social e as desigualdades que vivenciam, enxergando-se como atores nesse processo e compreendendo a importância da luta pela igualdade. Tal fato, por mais que tenha atingido mais as meninas, também auxiliou os meninos a repensarem seus atos cotidianos que podem ser vistos como discriminatórios. Uma aula em especial possibilitou isso e acho pertinente descrevê-la.

Um recurso que considero bastante relevante para estimular o debate sobre algum assunto é a exibição de filmes, documentários, reportagens ou algo afim que trate do que vai ser falado. Para discutir desigualdade de gênero há um curta-metragem já considerado antigo, mas ao qual sou apegada, e que, a meu ver, cumpre seu papel instigador. Seu título é “Acorda, Raimundo... Acorda!!!”, produzido em 1990 e dirigido por Alfredo Alves. O filme mostra de uma maneira bastante dinâmica temas complexos, como a violência contra a mulher, a pouca participação do homem na vida doméstica, educação e cuidado dos filhos, a dependência feminina, a liberdade sexual e dominação masculinas, entre outros.

Talvez o ponto alto do filme e seu diferencial seja que os papéis sociais de homem e mulher estão trocados: quem cuida da casa, dos filhos, é reprimido a todo o momento e até mesmo engravida é o homem, e quem trabalha fora, sustenta a casa, sai com as amigas e chega tarde em casa é a esposa. No entanto, tudo se trata apenas de um pesadelo do protagonista, que, na verdade sonha que está sofrendo a opressão à qual submete sua mulher. Até entenderem, todos ficam notavelmente surpresos e chocados com a forma como Raimundo é tratado por Marta, chegando até mesmo a ser um incômodo pensar em um homem tão submisso, já que o natural seria a mulher agir assim.

Após a exibição, faço algumas questões norteadoras que devem gerar reflexão nelas/es, uma delas é: apesar de o filme ser relativamente antigo, acham que ainda vivenciamos situações como essas? Vocês conhecem algum casal assim? Nesse momento, certas/os alunas/os passam a contar que conhecem casais como o protagonista, muitos dizem até que os próprios pais o são, mostrando como elas/eles conseguem perceber, por meio da atividade, que essas desigualdades estão no nosso cotidiano e muitas vezes não são percebidas e nem vistas como prejudiciais.

Enquanto as meninas ficam abismadas, chocadas com o que veem, passam a se dar conta de como sempre são tratadas de maneira diferente dos meninos em diversos grupos sociais e pelos mais diferentes atores (pais, professoras/es, colegas), os meninos, por mais que muitas vezes gostem de fazer graça e se divirtam ao se sentirem superiores às mulheres, também internalizaram a mensagem do filme e expressaram que não pretendem ser homens como os

mostrados na história. Certamente, também há aquelas/es que não veem nada demais na situação mostrada e nem acreditam que algo precise mudar – ou, pelo menos, é isso que dizem.

Após falar sobre o conceito de gênero, violência contra a mulher e movimento feminista, chegou o momento das aulas tratarem a respeito de sexualidade. Inicialmente, retomei a discussão sobre comportamento sexual para mostrar que ele varia de acordo com a sociedade e o tempo histórico em que se vive, destacando, assim, que um ato considerado impensável em algum lugar ou época, pode ser visto como comum em outro. Partindo desse ponto, começamos a tratar sobre a homossexualidade, enfatizando a luta pela aceitação, por direitos e contra a homofobia.

Primeiramente, falei sobre o conceito de homofobia, destacando que ela ocorre em especial pelo fato da maioria das sociedades aceitarem melhor a orientação sexual destinada à reprodução, indo, oficialmente, contra qualquer comportamento que fuja disso. Assim, as/os homossexuais costumam sofrer com o preconceito, buscando hoje em dia legitimar suas lutas por mais direitos reconhecidos socialmente.

Para trabalhar esses assuntos, levei para a sala algumas reportagens que mostravam, por exemplo, a quantidade de homossexuais que morrem no Brasil por ano. Ao ter contato com esses dados, a maioria das/dos alunas/os se surpreende e inclusive, fica indignada com a situação. Contudo, aparecem algumas/alguns que questionam essas informações, dizendo, por exemplo, como é possível saber que essas pessoas foram realmente vítimas de homofobia e não de um assassinato por qualquer outro motivo. Tento, nessas situações, demonstrar que normalmente essas mortes são classificadas assim pelo modo como ocorreram, levando em conta todo o contexto do crime. Ainda assim, uma parte parece não se convencer, enquanto outros se convencem mais sobre a importância do combate ao problema.

Talvez muitas/os tenham uma opinião preconceituosa sobre o assunto, pelo fato dele estar continuamente sendo tratado, especialmente pelos meios de comunicação, de maneira às vezes tendenciosa. Há um discurso propagado que diz que as/os homossexuais pretendem conseguir privilégios em todos os aspectos da vida social, em especial no âmbito legal, com a formação de leis que as/os protejam especificamente de crimes homofóbicos ou que legalizem o casamento entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo. De acordo com esse discurso, a aquisição desses direitos seria uma forma de beneficiar a população homossexual em detrimento do resto da sociedade

Seguindo o pensamento descrito acima, o mesmo aluno que me questionava sobre o conceito de gênero, dizendo que este era uma invenção moderna e absurda, começou a tentar deslegitimar, perante as/os colegas, as discussões acerca da homossexualidade. Como seria difícil dizer que esse conceito não existe, ele refutava meus argumentos com a intenção de dizer que ser homossexual é uma doença, chegando até mesmo a citar tratamentos psicológicos realizados legalmente em outros países que têm bastante eficácia no tratamento desse “problema”, segundo ele.

Como já mencionado, fica evidente que o pensamento desse estudante se relaciona com alguns ideais conservadores propagados atualmente no Brasil, como, por exemplo, o projeto “Escola Sem Partido”, que visa, teoricamente, combater a doutrinação de estudantes por professoras/es que tentam propagar ideologias dentro do ambiente escolar. Contudo, ele se mostra efetivamente como uma forma de censura às aulas, especialmente daquelas que tratam mais de assuntos considerados polêmicos. A questão é que, sob o pretexto de impedir que professores inculquem em suas/seus discentes as doutrinas que seguem, o projeto pretende diminuir debates políticos e sobre problemas e movimentos sociais na escola. Sem dúvida, é uma fonte contra a ampliação dos direitos das mulheres e de orientação sexual, assim como visa combater os poucos avanços curriculares nas escolas recentemente, mostrando-se extremamente problemático.

Na última aula do bimestre, quando o debate sobre gênero e sexualidade deveria ser concluído, alguns fatos importantes relacionados à violência contra a mulher estouraram na mídia brasileira em um intervalo de aproximadamente duas semanas, todos envolvendo artistas conhecidos. Tal acontecimento possibilitou novamente levar para a classe a discussão sobre a importância do tema sobre o qual nos debruçamos por quase três meses. Várias opiniões vieram à tona, incluindo aquelas que duvidavam da autenticidade ou necessidade das denúncias, por acreditarem que as mulheres estavam exagerando. Nesse momento, aproveitei para comentar que a autenticidade de denúncias feitas por mulheres é questionada todos os dias, inclusive por quem deveria protegê-las, enfatizando que é necessário sempre rever nossas opiniões, mesmo que pareçam bem fundamentadas.

Depois de todas essas aulas, todo esse tempo de convivência falando semanalmente com uma série de adolescentes sobre temas tão cotidianos, pude perceber que, por mais que estivéssemos já no final do bimestre, havia estudantes que ao debater em sala, mostravam-se abertos a conhecer novas formas de pensar e a mudar de opinião, mas quando surgiu uma

denúncia pública envolvendo pessoas nacionalmente conhecidas, como a descrita acima, ainda houve dúvida sobre a veracidade dos fatos. Tal acontecimento mostra que muito ainda precisa ser feito para que grande parte das pessoas passem a ver a necessidade de colocar em xeque questões naturalizadas na sociedade brasileira, como a violência contra a mulher e a desigualdade de gênero, pois levar essa discussão para o ambiente escolar sem que haja mudança de postura em todos os outros setores da sociedade não é suficiente, é apenas o começo de uma possível transformação.

4 ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL

O presente capítulo pretende, inicialmente, relatar e analisar as entrevistas realizadas com as estudantes que se propuseram a participar da pesquisa. O objetivo primordial seria acumular dados significativos a respeito do conhecimento dessas garotas sobre o conceito de gênero, destacando se elas são capazes de enxergar em seu cotidiano como as relações de gênero acontecem, além de entender o que elas consideram ser mulher.

Na segunda parte do capítulo, serão demonstrados os dados obtidos por meio do grupo focal, que aconteceu depois das entrevistas. As garotas puderam expressar seu conhecimento sobre o tema, agora coletivamente, e trocar informações e opiniões a respeito do assunto específico tratado: a cultura do estupro.

4.1 AS ENTREVISTAS

Como já mencionado, houve um convite direcionado a todas dos 2ºs e 3ºs anos do ensino médio de 2017, mas participaram apenas aquelas que demonstraram maior interesse, totalizando 12 voluntárias. Contudo, uma das garotas não pôde comparecer e estava com certa dificuldade de dias e horários para remarcar, por isso, realizei somente 11 entrevistas, sendo seis do 3º ano e cinco do 2º ano. A seguir será traçado um breve perfil de cada uma delas para que seja possível conhecê-las melhor:

- a) Isabela: Estudante do 3º ano, tem 17 anos. Desde o início do ensino médio está entre as melhores alunas da sala, esforça-se em tudo o que se propõe a fazer, seja dentro ou fora da classe. Não tinha necessariamente um grande interesse prévio pelo tema, mas gosta de debater assuntos considerados “polêmicos” e, por ser boa aluna, tem proximidade e boa relação com a maioria dos professores, então achou interessante participar de uma pesquisa realizada por sua professora;
- b) Jaqueline: Estudante do 3º ano, tem 16 anos. É centrada, esforçada e é considerada

acima da média pelos professores. Contudo, é o tipo de aluna que está sempre pedindo mais prazo para entregar um trabalho ou atividade por ter esquecido no dia. Já chegou até a levar um caderno para ser avaliado na minha casa por ter esquecido de levar na aula. O conhecimento prévio que possuía sobre o assunto estava ligado ao conteúdo de Sociologia, mas conseguiu se lembrar de muitos acontecimentos interessantes sobre desigualdade de gênero durante a entrevista. Participou da entrevista por curiosidade e por algumas amigas também irem;

- c) Camille: Estudante do 2º ano, tem 15 anos. Sempre foi considerada uma excelente aluna, mas sem se enquadrar em qualquer padrão de comportamento. Gosta de esportes considerados masculinos, como futebol e karatê e tem muitas amigas, tanto com os meninos quanto com as meninas, é uma colega querida. Começou um curso técnico em informática no período da noite e é bastante empenhada em suas atividades. Tem uma irmã homossexual que estuda Engenharia Civil na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e é bastante inteirada com discussões sobre gênero e sexualidade e transmitiu algumas informações a ela, portanto, possui tanto interesse quanto um certo conhecimento prévio sobre o tema;
- d) Paula: Estudante de 2º ano, tem 16 anos. Está entre as melhores alunas da sala e está sempre pronta para ajudar os colegas que precisam mais. Forma grupos de trabalho com quaisquer outros alunos, possui uma relação amigável com toda a sala e tem um jeito cativante. Ela não é de falar muito, mas sempre faz pontuações pertinentes durante as aulas. É tranquila, solidária e simpática. Não tinha qualquer intimidade ou interesse prévio pelo assunto, só aceitou participar para ajudar na pesquisa;
- e) Patrícia: Estudante do 2º ano, tem 16 anos. É divertida, animada e falante, mas às vezes fica um pouco retraída perto de meninas mais velhas com as quais não tem muito contato. É vista como boa aluna, sem necessariamente estar entre as melhores da sala. Não possuía um conhecimento prévio sobre o tema da pesquisa, mas se mostrou bastante desenvolvida durante os questionamentos, sempre participando com entusiasmo. O desejo em colaborar com a pesquisa surgiu porque temos uma boa relação e ela achou que seria interessante;
- f) Amélia: Estudante do 2º ano, tem 15 anos. Irmã gêmea idêntica de Selma, que têm outra irmã mais velha estudante de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e que está passando por uma fase de bastante descobrimento

em relação a diversos aspectos de sua vida, desconstruindo certezas e descobrindo novas perspectivas, de acordo com o que dizem as meninas. Ela transmite muitos desses conhecimentos adquiridos às irmãs, portanto, ambas se mostram muito maduras e perspicazes no debate dos mais variados temas, além de terem grande esclarecimento sobre eles. Isso inclui a temática trabalhada nessa pesquisa. Amélia é falante, despojada e amigável, sempre tem uma opinião para expressar e o faz a qualquer momento da aula que considerar pertinente. É considerada ótima aluna e se destaca por ter notas acima da média. Desejou participar da pesquisa para poder expressar o que sabe sobre o assunto, bem como situações interessantes que já vivenciou;

- g) Selma: Estudante do 2º ano, tem 15 anos. Como já mencionado é irmã gêmea de Amélia e também recebe influências da irmã mais velha estudante de Ciências Biológicas na UFMG (esta é, aliás, amiga e divide um apartamento com a irmã da Camille). Selma gosta de se expressar, mas é um pouco contida. É falante, assim como a irmã, porém mais reservada, fala mais baixo e nem sempre faz comentários para a sala inteira ouvir, mas se atém aos colegas mais próximos. É vista como ótima aluna, com notas altas. Desejou participar da pesquisa por sentir que tinha muito a aprender e falar sobre o assunto;
- h) Cintya: Estudante do 3º ano, tem 18 anos. Quieta, retraída, seu desempenho escolar sempre esteve na média e, portanto, não é uma aluna que necessariamente se destaca (pelo menos não na visão dos professores). Faz suas obrigações, mas não se empenha em ser a melhor, é bastante tranquila em relação a isso. Foi a única das garotas que se declarou feminista. Demonstrou interesse em leituras e discussões sobre o tema e até mesmo já tinha me pedido indicações de livros que falassem sobre ele. Inicialmente, declarou bastante interesse em participar da pesquisa, justamente por gostar da temática, mas depois disse que não iria poder comparecer no dia marcado e que eu poderia colocar alguém no lugar dela. Preferi não aceitar a sugestão e fiz a entrevista no horário da aula de educação física;
- i) Natália: Estudante do 3º ano, tem 17 anos, considerada excelente aluna (muito amiga da Isabela, fizeram todo o ensino médio na mesma sala), tem comentários pertinentes durante as aulas e participa de todas as atividades propostas em classe e extraclasse. Também se destaca na turma e é bastante querida pelos professores.

Tinha o conhecimento básico sobre as discussões de gênero que foram adquiridos durante as aulas de Sociologia, mas contribuiu bastante durante as entrevistas e demonstrou interesse em participar da pesquisa por gostar do assunto;

- j) Juliana: Estudante do 3º ano, tem 16 anos. É uma boa aluna, participativa e tem as notas acima da média. Tem um estilo de se vestir e se comportar considerado pelos colegas como “alternativo”, pois não gosta necessariamente do que está na moda, já que segue bastante a influência da família (especialmente da mãe e do irmão mais velho) na formação de seus gostos e costumes. Já possuía prévio conhecimento sobre discussões de gênero e sexualidade provenientes de outras fontes além da escola, e por isso desejou participar das entrevistas;
- k) Célia: Estudante do 3º ano, tem 16 anos. Também é uma boa aluna e bastante amiga de Isabela e Natália, o que por muitas vezes acabou por causar a ela desconforto devido às comparações de professores, e até de outros colegas, que consideram as outras meninas mais “inteligentes” que ela. Elas realmente têm notas maiores na maioria das disciplinas, mas Célia também tem notas acima da média e se mostra como uma estudante interessada. Seu conhecimento sobre gênero se baseava no que aprendeu em Sociologia e ela desejou colaborar com as entrevistas porque as amigas foram e porque considerou que seria proveitoso a ela como aluna.

Com base nos perfis das garotas, é possível perceber que elas são bastante parecidas, pois todas são consideradas pela maioria dos professores como boas alunas e têm certa facilidade na hora de se expressar. Assim, o fato de não haver uma variedade grande de perfis pode demonstrar que as participantes das entrevistas não necessariamente representam a variedade de pessoas que se pode encontrar em um ambiente escolar. Contudo, como já enfatizado, não induzi garotas que não demonstraram interesse a colaborar com a pesquisa, pois considerei que para o bom andamento do trabalho seria importante a vontade antecipada das voluntárias de participar.

Após a determinação das participantes, foi necessário encontrar a melhor maneira e o momento mais propício para que as entrevistas fossem feitas, então cada participante foi questionada individualmente sobre quando poderiam participar e o local determinado foi, por ser de fácil acesso a todas, a própria escola. Assim, no decorrer das semanas entre os dias 28 de março e 07 de abril de 2017, todas elas foram entrevistadas.

As entrevistas seguiram um roteiro prévio para orientar o raciocínio das meninas, de modo que houvesse uma certa sequência lógica nas respostas. É claro que, por se tratar de entrevistas semiestruturadas, as questões apenas guiaram o andamento da situação, e a maioria das garotas não se ateve a apenas responder o básico, mas relatou diversos acontecimentos e fatos dos quais lembrara durante a conversa. Antes do início da entrevista, elas foram lembradas que esta seria gravada para posterior transcrição. Após isso, elas foram apresentadas aos objetivos gerais da pesquisa para compreenderem a fundamental importância de sua participação para a produção de resultados proveitosos.

Vale ressaltar que todas as garotas, com exceção de Cintya, eram menores de idade no período da realização das entrevistas e, portanto, houve a necessidade de assinatura dos responsáveis do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e do “Termo de Assentimento Esclarecido”, sendo o último também assinado pelas próprias participantes. Cintya, que já tinha 18 anos, apenas precisou concordar com o “Termo de Assentimento Esclarecido”.

O primeiro questionamento apresentado foi se elas já tiveram contato com discussões sobre gênero e se conhecem esse conceito. Caso a resposta fosse negativa, noções sobre o assunto eram apresentadas, possibilitando que elas conseguissem participar da entrevista plenamente. É importante ressaltar que as alunas do 3º ano já tinham tido as primeiras aulas de Sociologia tratando sobre a temática, então deveriam possuir um conhecimento prévio. Já as estudantes do 2º ano não tiveram qualquer contato com o termo nessas aulas, então só o conheceriam se fosse de outra forma.

O questionário norteador da entrevista se baseou nas seguintes questões:

- a) Você sabe o que é gênero? O que esse termo significa para você?
- b) Para você, o que é ser mulher? Tente pensar em uma definição com o maior número de detalhes e características possíveis.
- c) A escola costuma debater temas relacionados a gênero, enfatizando as diferenças sociais entre homens e mulheres? Se sim, isso ocorre de qual maneira (interdisciplinarmente, em disciplinas específicas, palestras etc.)?
- d) A escola costuma debater questões relacionadas à sexualidade, buscando ir além do aspecto biológico? Se sim, isso ocorre de qual maneira (interdisciplinarmente, em disciplinas específicas, palestras etc.)?
- e) Você já presenciou algum tipo de tratamento desigual ocasionado por diferenças de

gênero ou sexualidade por parte do corpo escolar a alunos e alunas? Se sim, relate essa experiência.

- f) Você já sofreu alguma forma de discriminação de gênero ou sexualidade dentro da escola? Se sim, relate essa experiência.

Para responder a essas questões, as garotas fazem uso de uma multiplicidade de saberes que englobam conhecimentos advindos dos mais diversos grupos sociais com os quais elas têm contato (escola, redes sociais, igreja, família etc.), já que não se trata de um assunto pertinente a apenas um âmbito de sua vivência. Por exemplo, o assunto “discriminação de gênero” pode remeter a elas diversas situações com as quais conviveram por anos sem notar qualquer problema ou a um fato do qual tenham certeza se tratar de algo negativo, como violência doméstica ou abuso sexual. Assim, a entrevista busca que as meninas consigam demonstrar o máximo possível do conhecimento que possuem sobre o assunto, sem necessariamente discriminar a origem desse saber.

Outro aspecto importante a ser destacado é que, como já mencionado, sou professora da escola e, portanto, conheço todas as garotas que participaram da pesquisa. De certa forma, isso foi bastante útil para que elas se sentissem mais à vontade com os questionamentos que, por vezes, poderiam deixá-las constrangidas. Além disso, o fato de eu conhecer bem a maneira como cada uma delas se expressa pôde fazer com que eu as estimulasse a falar o máximo possível. No entanto, considerei que essa proximidade também possui uma dimensão negativa originada justamente do meu prévio conhecimento do comportamento delas. Por vários momentos, sem perceber, eu acabava por completar frases delas ou por tentar ajudá-las a lembrar de uma palavra ou termo que quisessem explicar.

Isso demonstra as vantagens, contradições e dificuldades que podem existir para o professor-pesquisador, já que o fato de estar em um local confortável e íntimo pode fazer parecer que apenas benefícios surgirão desse processo, mas a vivência da pesquisa mostra justamente que não. É preciso estar atento e se policiar para não acabar conduzindo a pesquisa da maneira parcial, especialmente no momento das análises, pois as entrevistas fluíram de maneira tão natural, que só fui perceber minhas interrupções nas falas das meninas quando ouvi os áudios, no momento da transcrição. Enfim, esse foi um ponto ao qual eu precisei me atentar de modo especial para manter a seriedade e a relevância da pesquisa.

De todas as voluntárias, cinco garotas puderam ser entrevistadas no mesmo dia, 28/03, durante a tarde. As amigas Isabela e Jaqueline chegaram juntas, assim como, posteriormente,

Paula e Patrícia, e pediram para participar em duplas, respondendo juntas às questões, justificando que se sentiriam mais confortáveis assim e que poderiam se ajudar. Considerando que não identifiquei qualquer problema para o resultado final da pesquisa, consenti ao pedido e, então Isabela e Jaqueline foram entrevistadas primeiro e, após elas, Paula e Patrícia. A última a participar nesse dia foi Camille, que chegou sozinha e, portanto, assim foi entrevistada.

Em 29/03, as irmãs Amélia e Selma se disponibilizaram a participar na parte da tarde e também pediram para que fossem juntas. No outro dia, 30/03, à tarde, Célia e, posteriormente, Juliana, puderam colaborar com a pesquisa. Por fim, dia 07/04, duas garotas que declararam maior dificuldade para se deslocar até a escola no período da tarde se disponibilizaram a participar no horário da aula, pela manhã. Perguntei às professoras que estavam nas salas delas se haveria problema e elas autorizaram, então Cintya e Natália foram entrevistadas separadamente e nem cogitaram a possibilidade do contrário.

Dito isso, poderemos começar a demonstrar os resultados obtidos por meio das entrevistas. Para facilitar e organizar melhor o entendimento, os principais temas abordados serão separados por tópicos e o modo como as entrevistadas enxergam as questões que lhes foram feitas será exposto. As próximas páginas tratarão disso.

4.1.1 O conceito de gênero

O objetivo do primeiro questionamento é perceber o que as garotas já conhecem a respeito do conceito de gênero: se já ouviram falar, se conhecem só a palavra (às vezes com outro foco), se relacionam o termo a sexo, enfim, a intenção era que elas dissessem o que lhes viesse à mente. Caso o conhecimento fosse muito vago, eu explicaria e tentaria ajudá-las a compreender a que eu estaria me referindo todas as vezes que falasse sobre gênero.

Isabela e Jaqueline são estudantes da mesma turma de 3º ano e também são próximas fora do ambiente escolar, o que fez com que ficassem à vontade juntas, não percebi qualquer tipo de constrangimento. Ao serem questionadas sobre o que conheciam a respeito do conceito de gênero, inicialmente ficaram um pouco confusas. Então, tentei explicar melhor e Isabela disse que já tinha ouvido falar sobre o tema, especialmente nas aulas de Sociologia, mas que

eram mais comuns comentários sobre sexo, em casa. Após isso, Jaqueline diz, enfaticamente, que “gênero é o que a sociedade impõe sobre como a gente deve se comportar sendo homem ou mulher”.

Paula e Patrícia também são amigas, estudam na mesma turma de 2º ano e desejaram ser entrevistadas ao mesmo tempo. Ao perguntar o que elas entendem por gênero, ambas concordaram que é a separação, as diferenças entre homens e mulheres e Paula ainda enfatiza: “A gente vê muito isso na língua portuguesa, a diferença do gênero das palavras”. Então eu busco explicar o ponto de vista sociológico sobre o termo, enfatizando gênero como a formação social de homens e mulheres.

A próxima entrevistada foi Camille, logo respondeu que não sabia a que se relacionava a palavra gênero, já tinha ouvido falar, mas não sabia exatamente o significado. Ela disse: “Só pela palavra gênero eu não sei explicar.”, então, expliquei a ela a que me referia. Algo parecido aconteceu com Cintya, que foi entrevistada outro dia, pela manhã. Ela também não soube determinar exatamente o que era gênero, apesar de estar estudando a temática no 3º ano. Ela confundiu o conceito com “sexualidade”, como fica claro por suas próprias palavras: “Uma coisa com a qual eu nasço, eu não acho que seja uma questão de escolha, porque não acho que alguém escolha ser gay”. Tentei fazer com que ela distinguisse os dois termos, mostrando o que cada um significa.

Natália, que participou após Cintya, mostrou uma visão bem clara sobre o tema, dizendo que a Sociologia representou um divisor de águas para que ela compreendesse os conceitos relacionados a gênero e sexualidade, pois antes sua compreensão se restringia ao aspecto biológico da questão e, após as aulas, ela passou a reconhecer gênero como o que diferencia socialmente homens e mulheres e, inclusive, ela passou a perceber o que considerou uma desigualdade nessa relação, estando os homens um patamar acima. Nas suas palavras:

Até as suas aulas eu não tinha muita visão não, agora a gente começou a falar do assunto e é só em sociologia que a gente fala disso também, porque na biologia fala, mas fala da sexualidade, como que nasce, porque o espermatozoide vai lá, mas nunca abrangeu outros assuntos, **foi só na sociologia**. E foi só esse ano. Gênero seria para diferenciar as características da mulher e do homem na sociedade, não no aspecto biológico. Isso é o que eu entendo por gênero. **E lógico que os homens estão sempre acima.**

Selma e Amélia também foram entrevistadas ao mesmo tempo, pois assim desejaram. Quando fiz a primeira pergunta, Amélia definiu gênero como as diferenças entre “o feminino e

o masculino, a mulher e o homem.”. Selma diz que elas já pesquisaram um pouco sobre o tema por terem interesse nele, já que nunca trataram disso na escola.

As duas últimas entrevistas foram com Célia e Juliana, feitas separadamente. As duas estudantes são do 3º ano e, portanto, estavam trabalhando a temática nas aulas de Sociologia. Célia foi a primeira e disse que gênero são as regras sociais diferentes para homens e mulheres e que geram desigualdade entre eles: “Homem e mulher, tudo meio separado, cada um com a sua regra. Desde antigamente, uma coisa assim... desigualdade entre eles.”. Juliana foi exatamente pela mesma linha, falando inclusive sobre a desigualdade de gênero, a desigualdade entre homens e mulheres: “O que a sociedade determina entre mulher e homem, mulher não pode fazer aquilo porque ela é mulher, homem pode fazer tudo porque ele é homem.”

Pode-se dividir as garotas em três grupos diferentes, de acordo com o que é exposto pelas entrevistas em relação ao conhecimento delas a respeito da definição do conceito de gênero:

- a) Aquelas que conhecem a definição baseada nas diferenças entre homens e mulheres construídas e transmitidas socialmente. Elas normalmente conheciam o termo pelas aulas de Sociologia ou por contatos fora do ambiente escolar;
- b) Aquelas que relacionam o termo à sexualidade, mas que não sabem diferenciar os dois conceitos de maneira efetiva;
- c) Aquelas que desconhecem completamente o termo ou que tem certa ideia do que ele significa, mas não conseguem se expressar.

4.1.2 O que é ser mulher?

A segunda pergunta relaciona-se com o que o conceito de gênero que foi explorado anteriormente, daí a necessidade prévia delas conhecerem melhor o termo. A intenção é saber quais são as características e comportamentos que as garotas percebem como sendo tipicamente femininas (de acordo com o que seu meio social dita como aceitável) e comparar estas com o que elas consideram que é ser mulher, isto é, as características que elas enxergam como sinônimo de feminilidade.

Seguindo a mesma sequência de respostas da primeira pergunta, começamos por Jaqueline e Isabela. Elas concordam que as mulheres socialmente desejadas são inteligentes na escola, quietas e submissas, tendo que seguir determinados padrões de moda, como ter cabelo comprido, se maquiar e usar roupas ditas femininas, além de não poder ter uma vida sexual intensa, sob o risco de ser taxada de vagabunda e ter sua capacidade produtiva sempre relacionada a tarefas domésticas:

Jaqueline: A sociedade impõe que a mulher tem que ser inteligente, a quietinha, a submissa... Não pode fazer o mesmo serviço que o homem, tem que ficar na parte da casa, limpar, cozinhar. Que não pode usar certos tipos de roupas, senão ela está querendo alguma coisa. A mulher pra sociedade é isso.

Isabela: Ela [a sociedade] priva a mulher de ser o que ela quer ser, impõe que a mulher seja uma coisa que às vezes não quer ser e não aceita quando ela é diferente.

Pelas afirmações das garotas, foi notável que elas não acreditam que essa é a melhor definição do que é ser mulher, pois demonstram claramente seu descontentamento e discordância com, como elas afirmam, o que a sociedade impõe. Pergunto, então, qual é a definição mais adequada do que é ser mulher, e Jaqueline diz:

É você ser livre para fazer o que quiser (óbvio que têm as regras sociais), mas você deixar de ser julgada e comparada com homens. A gente não é tão diferente, a mesma coisa que um homem pode fazer, uma mulher também pode! Acho que ser mulher é isso, expor suas ideias, ser livre.

Isabela concorda com a colega e só reforça novamente que existem as regras gerais da sociedade que devem ser seguidas, mas que não deveriam variar segundo o gênero. Considerei interessante a percepção das garotas de que mesmo que as mulheres consigam uma espécie de liberdade, ela ainda é cercada de regras e limitações inerentes à convivência social. Elas demonstram ter total consciência de que a liberdade humana é limitada e vigiada.

Quando questionadas sobre a visão delas, as garotas dizem o oposto do que acreditam ser o reproduzido pela sociedade em geral, pois afirmam que a mulher deveria poder ter a liberdade de fazer suas próprias escolhas pessoais e profissionais sem ser julgada por isso:

Jaqueline: Ser mulher é poder ser o que você quiser, óbvio que tem as regras sociais, isso tem em todo lugar, mas você poder fazer o que você quiser sem comparar com outra pessoa, sem comparar com o homem, sem se privar das coisas só por você ser mulher. Não é diferente, qualquer coisa que o homem pode fazer a mulher também pode. Ser mulher é isso, poder expor suas ideias, ser do jeito que quiser, usar a roupa que quiser, fazer o que quiser dentro das normas, das regras gerais que são de todo mundo.

Paula e Patrícia têm um pensamento semelhante ao das colegas, e dizem que o que a sociedade espera basicamente da mulher é que ela seja boa dona de casa, esposa e mãe e quem não se enquadra nisso é muito criticada.

Patrícia: A mulher tem responsabilidade em cuidar da casa, dos filhos. Ser mulher é fazer os deveres de mulher, fazer o almoço, lavar, passar e o homem vai trabalhar para fora, nunca penso que pode ser o contrário, a mulher trabalhar para fora e o homem cuidar da casa.

Paula: Normalmente sofre muito preconceito quem faz essa troca, porque para a sociedade, normalmente a mulher tem que cuidar da casa e o homem trabalhar fora. Quem faz isso é muito criticado, meu tio e minha tia fazem isso e recebem muita crítica.

Ao falar do que elas consideram pertinente sobre o que é ser mulher, elas dizem que ela deve poder escolher a profissão que quiser e dividir as tarefas domésticas com o homem, pois a obrigação destas devem ser algo relacionado apenas às mulheres:

Patrícia: Eu já acho que não existem as tarefas da mulher e do homem, pode ser totalmente dividido, mas um homem não vai lavar um banheiro, não vai fazer um almoço, porque isso é tarefa de mulher. Não pretendo ser uma mulher assim, claro, vou ajudar em casa, mas pretendo ter uma formação para poder trabalhar fora também.

Camille demonstra o mesmo pensamento, dizendo que desde o nascimento a mulher é ensinada a ser delicada, vaidosa, maternal. Ela demonstra bastante consciência inclusive que as próprias brincadeiras destinadas às meninas tem o objetivo de reforçar esse estereótipo:

Desde que a gente nasce começam a impor regras, colocando brinco, roupas. Depois vem o brinquedo, que é boneca, por que mulher nasce para ser mãe, dá brinquedo para aprender a cozinhar, desde pequeno ensinam que mulher é para ser dona de casa, enquanto os homens têm várias outras profissões, como bombeiro, tudo nos brinquedos, e geralmente, as mães não deixam as meninas brincarem com isso justamente para já saberem que elas não nasceram para isso, o que a sociedade espera dela.

Em sua entrevista, Cintya diz exatamente o mesmo que Camille sobre a definição social do que é ser feminina, e ambas demonstram que não se sentem confortáveis com essa determinação por não se sentirem enquadradas nela. Elas não se veem, especialmente, como garotas delicadas e vaidosas e acreditam que sua expressão como mulheres deve ir muito além disso. Cintya diz:

Eu nunca me enquadrei, sempre fui a “diferentona” da sala, até hoje. Eu não me enquadrado em padrão nenhum, quero ser do jeito que eu sou, não do jeito que o padrão quer me definir. Não nasci para viver em padrão, quero viver do jeito que eu quero. [...] Sofro pressão aqui na escola e do meu irmão mais velho, mas da minha mãe e

do meu pai não. Ele espera que eu arranje um namorado, me case logo, se não nunca vou arranjar ninguém, se eu ficar enrolando vou morrer solteira, coisa que eu não ligo nem um pouco.

A próxima entrevistada, Natália, define a mulher socialmente aceitável como mais quieta, submissa ao homem, comportada, com roupas mais compridas e que não tenha um comportamento pró ativo com o sexo oposto para não ficar mal afamada. Ela diz considerar isso algo absurdo e que tira a liberdade individual das meninas desde cedo. Quando questionada sobre a visão dela do que é ser mulher, Natália recorda um aspecto importante do feminino que não foi lembrado por nenhuma outra garota: a maternidade.

Acho que a mulher tem um papel muito importante, apesar de não ser tão reconhecida como deveria ser, e apesar dela ainda estar abaixo do homem na sociedade, acho que é muito importante o papel da *mulher, porque mulher é mãe*, o filho sempre tem mais referência com a mãe, até nos meninos eu vejo isso.

Quando valorizada particularmente e fora de um contexto geral, a maternidade pode vir a reforçar estereótipos de gênero, mas que quando surge do modo mostrado por Natália, intensifica a relevância social da mulher. A garota diz que, para ela, além de vários outros aspectos em que a mulher pode se destacar, a maternidade ainda se mostra como algo muito importante pois a influência da mãe na vida dos filhos e filhas se mostra mais evidente do que a do pai, sem contar que em muitas famílias a figura paterna nem mesmo existe.

As irmãs Selma e Amélia disseram que o único homem na casa delas é o pai, que vive entre cinco mulheres, a mãe delas e mais duas irmãs. Tal situação contribuiu desde cedo para que elas tivessem uma visão diferente do que lhes era transmitido em outras instituições sociais que não a família, pois, com dizem elas, a mãe sempre foi uma mulher firme e que comandava a família e o pai alguém mais calmo e passivo. Assim, elas definem a mulher como alguém forte, que nunca deve abaixar a cabeça para os homens e que precisa buscar um mundo com mais igualdade de gênero. Como elas dizem:

Amélia: A sociedade espera que a mulher fique quieta, obedeça, não se sobressaia ao homem, tenha filho e fique em casa, talvez trabalhe no lar como mãe, e espera-se mulheres frágeis. Só que dentro da minha casa eu acho a minha mãe mais forte que o meu pai, em questão de tudo. Para mim ser mulher é ser forte, é sofrer com muitas coisas e pensar que a gente já está caminhando para um mundo mais igual do que era.”

Selma: E quando você ultrapassa isso você é errada. Você é muito grossa e mulher não é grossa, não precisa ser tão mandona é chamada de muito chata. Minha mãe sempre me ensinou a nunca obedecer homem, porque lá em casa são 5 mulheres. E minha mãe sempre ensinou isso, que a gente não deve abaixar a cabeça para homem não, porque ela nunca abaixou a cabeça para homem.

Célia, em sua entrevista, também reforça todas as características já descritas sobre o que é ser mulher: delicadeza, ternura, maternidade, mas diz não concordar com isso, entre outros fatores, por não possuir todas essas características. Diz que uma garota deve se vestir e brincar como quiser sem ser julgada por isso, principalmente no que diz respeito à definição da sexualidade, pois muitas meninas que não estão dentro desses padrões são taxadas de homossexuais. Em suas palavras:

A sociedade espera que a gente seja aquela menininha, delicada, que usa rosa, que tem postura. Quando a gente era pequena até falava: “fecha as pernas”, “menina anda direito”. A sociedade tem um parâmetro certo de ser a mulherzinha, como muitos falam. Agora para mim não, eu visto o que eu quero, as cores que eu quero. Eu odeio rosa, já é um começo, desde pequena eu não gostava de boneca, eu adorava carrinho, minha mãe me dava carrinho, eu não gostava de boneca. Mas isso não influenciou em eu ser mulher, nem mudou minha sexualidade, eu gosto de homem, eu não tive que usar rosa a minha vida inteira pra dizer que hoje eu gosto de homem. Não gosto de blusa me apertando, eu gosto de camiseta, blusa larga.

Juliana, a última entrevistada, diz o seguinte:

Mas eu acho que ser mulher é vencer a cada dia os desafios que a sociedade impõe para a gente, a sociedade em geral, porque se você é mulher e quer fazer alguma coisa, você vai na balada, você usa uma roupa curta, os homens já falam, aquela ali está pedindo para ser estuprada, então eu acho que cada dia, é um desafio. Homens também sofrem desafios, lógico, acho que para a mulher tem mais desafios, no dia a dia mesmo, dela superar, acho que vai ser difícil tirar o preconceito da cabeça das pessoas, a maioria pensa nisso, na mulher ser um ser quadrado. Porque uma mulher que pinta o cabelo de colorido, raspa o cabelo, tem um estilo totalmente, se veste do modo mais diferente da mulher ideal, ela já é uma aberração.

Como visto, a garota expressa que, apesar da nossa sociedade afirmar que a mulher precisa ser submissa ao homem e dedicada ao lar, pois acredita que as mulheres bem sucedidas não são bem vistas, ela crê ser preciso vencer as imposições sociais e construir a própria identidade a partir de suas convicções e preferências pessoais. Ela deixa claro que acredita que a mulher passa por muito mais desafios cotidianos que os homens e que vive em uma constante luta para vencê-los.

4.1.3 Gênero e sexualidade na escola

Como gênero e sexualidade são temas muito próximos e que as garotas sempre relacionam, considerei relevante que eles fossem tratados conjuntamente, sem a necessidade de subdivisão em dois tópicos distintos. Assim, questiono se a escola debate de alguma forma questões de gênero, evidenciando as diferenças socialmente criadas entre homens e mulheres.

A maioria das meninas concorda que ocorrem apenas tentativas de se trabalhar o tema, que muitas vezes são freadas pelo comportamento dos próprios alunos, que fazem piadas machistas e não levam a discussão à sério, incluindo as discussões sobre violência contra a mulher. Elas até mesmo acreditam que, em geral, as conversas sobre o tema são apenas para reforçar as normas socialmente estabelecidas, bem como o papel e o lugar dos homens e das mulheres e que a ausência do debate faz com que as meninas acabem naturalizando e reproduzindo a desigualdade de gênero. As falas das entrevistadas deixam isso muito claro, como é possível perceber nos trechos a seguir:

Isabela: Não chega a ser um debate, é uma coisinha muito por cima, porque na hora que começa, você vê que já começou uma briga. Porque o moleque é muito machista, não aceita a mulher ser do jeito que ela é. Então eu acho que muito pouco.”

Jaqueline: Eu comecei a ouvir falar nas aulas de sociologia com a senhora.

Cintya: Eu acho que não debate, a única vez que eu vi debater foi na sua aula, no terceiro ano. No último ano, achei que foi muito pouco.

Selma: Na aula de sociologia só. Nenhum outro professor chega e diz: do feminismo, da mulher ser igual ao homem, do machismo.

Amélia: Não é uma questão de debater, chega e fala: Mulher faz isso e homem faz isso.

Célia: Esse foi o primeiro ano que surgiu isso. Foi com você, na sua aula. Antes não tinha isso. Eu estudei na escola da roça, que era do município de Alfenas, uma vez teve uma palestra sobre gênero foi bem superficial, nada muito aprofundado que pusesse a gente a questionar.

Juliana: Até hoje, pouquíssimas vezes eu ouvi falar até hoje sobre isso, questão de palestra eu nunca ouvi uma palestra, motivando a quebra dessas diferenças. Eu acho que a escola debate pouco sobre esses assuntos, porque é uma coisa que para eles não é um problema, até um tempo atrás eu não tinha visto essas coisas de diferença, eu vi na sua aula, mas eu acho que pra eles não é um problema, então não deve ser mexido, já que está tudo certo, bonitinho.

As estudantes do 3º ano (e até algumas do 2º que esporadicamente já tenham contato com esse tema de alguma forma na escola) disseram que somente ouviram falar sobre gênero de forma mais articulada nas aulas de Sociologia, que pouca coisa foi tratada também em Filosofia e a Língua Portuguesa estuda tanto o gênero das palavras quanto como proposta de

redação. Fora isso, o assunto costuma ser abordado em outros dois momentos: sob forma de palestras (que, de acordo com as entrevistadas trata mais sobre sexo e reprodução) e no Dia Internacional da Mulher (08 de março), quando normalmente acontecem projetos e vários professores falam sobre igualdade de direitos, violência contra a mulher, dentre outros pontos, mas sem necessariamente citar a palavra gênero.

Paula: Algumas disciplinas até fazem o debate, mas as outras não. Palestra sobre isso é muito difícil ter na escola. Português trata bastante sobre isso, Sociologia também trata e a Filosofia tem uma parte que também trata. Em português além de estudar os gêneros das palavras, tem os temas de redação.

Camille: Só de vez em quando um professor faz um comentário, no dia internacional da mulher teve vários professores que comentou a respeito, só que não tem muita colaboração dos alunos, não consegue dar uma aula certinha sem que alguns engraçadinhos falarem que lugar de mulher é na cozinha, ontem um dos alunos começou a falar isso para todas as meninas, aí sempre tem piadinha com isso e eles nunca levam a sério, a respeito, então acaba não rendendo muito.

Para falar sobre o modo como a sexualidade é tratada na escola, pergunto de que forma esse assunto aparece e elas dizem que normalmente é por meio de palestras com o objetivo principal sendo a prevenção da gravidez, os métodos contraceptivos e o combate às ISTs (infecções sexualmente transmissíveis). Mesmo assim, elas dizem que pouquíssimo é falado, raramente ocorrem essas palestras e elas viram mais sobre o conteúdo em Biologia, mas também bastante restrito ao aspecto organicista da questão. Outro ponto que incomoda a maioria delas é a imaturidade dos estudantes ao ouvirem discussões nesse sentido, especialmente dos meninos, que fazem piada e brincam o tempo todo em que os palestrantes ou professores estão falando. Elas dizem:

Isabela: Eles já começam dizendo que menina não pode engravidar! Esse é o principal foco, mas mesmo assim, se fala muito 'por cima, pois tem muita gente que tem vergonha, fica constrangido.

Jaqueline: E pode ver que quando tem uma palestra, a primeira coisa que eles falam é que se você fizer sexo, pode pegar uma doença, pode engravidar, pode acontecer um monte de coisas, nunca falam nada de positivo, só de negativo, sempre! E falam também que a mulher deve esperar um pouco pra começar a fazer, mas mesmo assim nunca aprofundam...

Patrícia: Em biologia fala bastante sobre sexualidade, no sentido de prevenir doenças, fala mais no ramo da biologia mesmo, vamos estudar o corpo humano, a mulher tem isso o homem tem isso, mais nesse sentido.

Camille: Aqui nessa escola nesses dois anos não aprendi nada de sexualidade, aprendi no oitavo ano, mas era muita imaturidade na época. Quando aprendi era sobre prevenção de gravidez, DST, aborto.

Amélia: Raramente. Acontece uma palestra uma vez por ano, acho que até porque eles não estão preparados para falar disso.

Célia: As aulas de biologia é mais o lado biológico mesmo, diferença dos sexos, a reprodução, nada muito aprofundado (gravidez, DST).

Juliana: Debate, como uma matéria de escola, reprodução: espermatozoide, se fundiu com o óvulo, e se você não usar camisinha você vai pegar doença... Pronto, isso!

Algo que vale a pena mencionar por ter sido lembrado por algumas das garotas entrevistadas (não todas) é a relação da escola com a homossexualidade. De acordo com elas, quando a sexualidade é posta em pauta durante as aulas ou palestras, a questão da homossexualidade nunca é colocada, sendo até mesmo evitada ou tratada superficialmente quando há algum questionamento por parte dos estudantes. Além disso, elas consideram até mesmo que a escola é preconceituosa, destila esse preconceito e não se interessa (assim como faz com as questões de gênero) em debater sobre nada que fuja do que é considerado “normal”. Nas palavras delas:

Cintya: Educação sexual fala, mas homossexualidade não, todo mundo evita o assunto.

Natália: Eu acho que deveria falar mais sobre o assunto, para as pessoas verem que não é, um absurdo. Eu penso que a vida da outra pessoa deve ter algum motivo para ela ser daquele jeito, como o homossexual, por exemplo, e não por ser sem vergonha.

Amélia: Eu acho que tinha que debater isso. Eu era muito homofóbica. De tanto a minha mãe falar comigo eu mudei. Se viesse falar disso comigo, eu iria bater, nunca mais vou falar com a pressão, eu era homofóbica de verdade. Eu falo isso com vergonha. Eu falo isso assim, porque em casa meu pai e minha mãe me ensinaram, talvez se não fosse assim... Tem gente que é homofóbico e não tem em casa uma mãe que vem falar, “olha você está errada, isso não pode acontecer, ele é um ser humano.”

Selma: A escola não ajuda nisso, até atrapalha. A escola não tem nenhuma estrutura em geral. (...) Ele passou mal hoje, eu acho que o atendimento a ele demorou muito, se fosse outro aluno teria sido mais rápido, não iria esperar a ambulância, ele teria sido levado em algum carro. Ele ficou mais de 20 minutos deitado no chão, sem atendimento, mordendo a língua. Se fosse qualquer outro aluno tinha colocado no carro e levado. Eu acho que não foi ninguém do corpo escolar com ele, foi só o irmão que é menor de idade.

Célia: Esse é o primeiro ano, na sua aula, porque antes era o maior preconceito falar disso na escola. Até hoje, os meninos principalmente, tem o maior preconceito com isso. Até a escola tem esse preconceito. A escola é preconceituosa, ela quer se enquadrar nos padrões da sociedade, a escola quer formar homens e mulheres, para ser os certinhos da vida. Não quer aquele diferente, que pode fazer diferença lá na frente.

Juliana: Falar de homossexual também é raríssimo, às vezes que eu vejo eles alertando que os homossexuais também correm risco de pegar doença. É muito matéria de escola, definições, mas não envolve as questões sociais, é só o biológico.

O modo como as garotas falam demonstra, como já observado, que a escola mais do que evita um assunto que está em pauta atualmente em todos os âmbitos sociais, ela oculta sua representatividade e faz o possível para que não haja visibilidade dos homossexuais. Em suas palavras, elas nos mostram que o ambiente escolar, como representante da sociedade em geral, tem um determinado padrão de comportamento relacionado à sexualidade que é mais aceito e não lida bem com quem foge dele. Selma relata um acontecimento bastante perturbador sobre essa questão, quando um estudante homossexual teve uma crise convulsiva e desmaiou dentro da sala de aula e o próprio professor socorreu, pois, de acordo com ela, a equipe gestora se empenhou muito pouco para correr com o socorro.

Um colega homossexual da nossa sala passou mal hoje, eu acho que o atendimento demorou muito, se fosse outro aluno teria sido mais rápido, não iria esperar a ambulância, ele teria sido levado em algum carro. Ele ficou mais de 20 minutos deitado no chão, sem atendimento, mordendo a língua. Se fosse qualquer outro aluno tinha colocado no carro e levado. Eu acho que não foi ninguém do corpo escolar com ele, foi só o irmão que também é menor de idade.

É claro que esse é o ponto de vista da menina (consentido pela irmã), mas, provavelmente, se elas perceberam esse comportamento por parte da vice direção, ele deve ter ocorrido mesmo que minimamente. Na realidade, elas acreditavam que não houve negação de socorro, mas uma demora no atendimento e que, talvez, se fosse outro ou outra estudante, este aconteceria de forma mais rápida e efetiva. Evidencia-se que os estudantes percebem um tratamento diferenciado dentro do ambiente escolar em relação a diversos aspectos, como classe social e, como dito, sexualidade².

4.1.4 Desigualdade de gênero na escola

Assim, trato inicialmente de um assunto que me interessa mais profundamente: a relação entre a educação escolar e a formação delas como mulheres. Para isso, questiono se elas acham que a escola transmite regras de comportamento que demonstrem a maneira correta de uma

² É importante ressaltar que nem durante a observação e nem durante as entrevistas houve menção ou declaração de outra forma de orientação sexual que não fosse a heterossexualidade ou a homossexualidade, excluindo-se, por exemplo a bissexualidade ou as/os transgêneros. Assim, ao invés de fazer uso da sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), considere prudente falar apenas sobre a homossexualidade.

mulher agir. As únicas entrevistadas que disseram não conseguir perceber uma influência direta a respeito de padrões de gênero foram Paula e Patrícia, pois consideraram que essa influência se dá de modo geral. As garotas disseram não notar se a escola molda homens e mulheres de acordo com um modelo específico. Patrícia diz:

“Da escola impor [um padrão de mulher] eu acho que não. Vamos supor que o meu marido, às vezes, não quer uma profissão fora, pode ser que ele queira ficar em casa. Eu não acho que a escola influencie nesse sentido não.”

Já Isabela e Jaqueline dizem, prontamente, que veem uma importante influência escolar em sua formação global, como é possível constatar no diálogo a seguir:

Isabela: Na verdade, eu não acho, eu tenho certeza. Por exemplo, se um menino gritar de um lado não é a mesma coisa que a menina gritar do outro, aí já é outra coisa, a questão é muito maior.

Jaqueline: Outro exemplo: o jeito de sentar de uma criança: o menino e a menina têm o jeito certo de sentar, se o menino não senta, tudo bem, agora se for a menina, alguém vai falar "Senta que nem mocinha!"

Isabela: No pré, me lembro de um caso, quando uma colega nossa, a Ester, cortou o cabelo bem curtinho, não sei por quê, e até os professores começaram a chamar ela de “hominho”, sem contar os colegas que não paravam de amolar ela. Ela começou a vir pra escola de touca. Desde o começo a escola influencia...

A declaração das meninas traz à tona algo de extrema importância, pois mostra que qualquer desvio do padrão de comportamento estabelecido é duramente repreendido pela escola, senão por medidas administrativas, com assédio moral contra as/os alunas/os, sendo um claro exemplo disso a professora chamar de “hominho” uma menina de 5 a 6 anos por ter cortado o cabelo curto. Cintya também relata que, em sua opinião, é a escola quem mais interfere na formação como mulher justamente pelas punições públicas que impões em casos vistos com de desvio de conduta: “Acho que a escola é a que mais interfere no conceito de mulher que eu devo ser, porque se eu fizer alguma coisa aqui as pessoas vão ficar falando. [...] Na escola eles falam na frente dos outros, na frente de todo mundo e deixam a gente com vergonha, poxa!”

No decorrer das entrevistas, outros acontecimentos relevantes e que reforçam esse comportamento do corpo escolar são relatados, como acontece, por exemplo, com Selma:

O Renan estava dando em cima de mim e a professora disse que ele estava fazendo isso porque eu estava mostrando a minha bunda pra ele, e ele ouviu. “Ele está olhando o que que tem?” De verdade eu não falo mais com ela, eu peguei pavor de matemática por causa disso. Eu tinha só 11 anos, e ela falou isso para toda a sala, foi o que mais me deixou constrangida, porque fiquei sem resposta. Eu acho que hoje [no ensino médio] nem tem tanta influência, homem tem que fazer isso e mulher aquilo, mas antes [ela cita as escolas de educação infantil e de ensino fundamental] era assim. Menina tem que andar com a perna mais fechada, menininha é educada, tanto que eu

acho os meninos da minha sala super sem educação, e menina é raramente. E quando a menina é sem educação, o professor fala assim: Como assim? Uma menina sem educação, que coisa mais feia, mas os meninos podem.

Esse relato chega a ser assustador, demonstrando mais do que a transmissão de padrões comportamentais, mas sim a sexualização de uma criança e a culpabilização dela perante toda a sala de aula por um assédio que estava sofrendo. Como já mencionado, o reforço desse pensamento preconceituoso só demonstra como a escola é uma importante ferramenta para a transmissão de referências sociais de comportamento. Talvez o pior de tudo seja saber que elas considerem essas referências ainda mais fortes quando eram mais jovens, começando pela educação infantil. Em sua entrevista, Célia reforça que no ensino fundamental as escolas intensificavam o arquétipo masculino e feminino por meio de regras sobre trajes e penteados específicos para meninos e meninas:

Na escola [cita o nome da escola que frequentou no ensino fundamental I] a professora sempre reforçava que as meninas vêm de rabinho, e os meninos de cabelos cortados, com roupas de menino, com roupas de menina. As meninas não podiam ir calça, tinha que ir de saia. Até na escola [cita a escola que frequentou na Educação Infantil], as meninas tinham shortinho saia e os meninos de calça, as meninas não podiam usar legging e os meninos não podiam usar bermuda.

Essa maneira de pensar foi uma tendência da maioria das entrevistadas, que conseguiram perceber o quanto a escola naturaliza determinados comportamentos vistos como femininos ou masculinos. Natália diz, inclusive, que acredita que a maneira mais eficiente da escola conseguir essa naturalização da desigualdade de gênero é justamente pela ausência do debate sobre o tema. Em suas palavras: “A escola quer mostrar como uma coisa natural as mulheres serem inferiores ao homem. Até por não discutir o assunto [...] Não, não debate, não fala nada, e o que acontece passa batido, então a gente se acostuma e acha natural.”

Ao refletir sobre essas questões, Juliana também chega a importantes conclusões, dizendo que, apesar da escola não ter um discurso favorável explicitamente à desigualdade de gênero, ela a promove por pequenos gestos no cotidiano, como a prevalência masculina nas aulas de educação física, onde os meninos tem mais tempo de aula e as meninas são “proibidas” de jogar futebol (não claramente, mas são induzidas pelos meninos a não jogarem e normalmente os professores não interferem na decisão) e, a longo prazo, elas acabam associando que atividade física/esportiva é algo mais natural ao universo masculino e avesso à feminilidade. Isso acontece desde a mais tenra idade, quando as meninas já são educadas para

não se sujarem e não brincarem como os meninos – que tem ampla liberdade – enquanto o papel da menina é ficar arrumadinha e quietinha. Juliana diz:

A escola não fala assim: “olha há diferença entre homens e mulheres”, explícito na fala dela, mas em pequenos detalhes. Na educação física, independente de qual escola, você pode perceber que homens tem preferência, eles jogam mais que as mulheres, mulher não pode jogar futebol, porque futebol é esporte de homem. Então, a escola contribui, para que, no futuro, a pessoa já fique reta na direção dela, de que “isso eu não posso fazer, porque na escola eu não podia fazer, então, não posso porque eu sou mulher.” Na quinta série, eu brincava muito com menino, aí as professoras vinham e falavam assim: “Isso não é coisa de menina boa fazer”, desde muito pequena eu venho ouvindo isso, de que menina boa, não faz o que os meninos fazem, menina boa não brinca na areia, não joga bola, não suja. Menina boa tem que ficar 24 horas por dia ali limpinha, arrumadinha, desde muito pequena, não corre, não sua, não vai no banheiro.

A visão de Juliana leva a discussão a um ponto crucial para o desenrolar dessa pesquisa, pois explora a desigualdade de gênero no ambiente escolar. Esse se mostra um aspecto tão marcante e evidente que foi apontado também por Patrícia, Paula, Célia, Camille, Amélia e Selma. Camille, especialmente por ser uma garota que pratica esportes fora da escola, também percebeu essa diferença de tratamento nas aulas de educação física no decorrer de sua vida escolar. Ela aponta que sempre gostou de jogar com os meninos, mas eles se esforçavam em impedir que as meninas jogassem com eles e o professor não os obriga, ao contrário, permite que eles decidam sobre a participação das meninas. Além disso, ela ainda diz que o professor normalmente nem se interessa pelo o que está acontecendo no jogo das meninas, ele se preocupa mais em marcar a pontuação e supervisionar o jogo dos meninos. Selma também aponta esse problema:

Antes, as meninas jogavam queimada, e os meninos jogavam futebol, eu sempre quis jogar futebol, e aí eu não poderia jogar com os meninos, teria que montar um time feminino. Ouvia da minha professora que eles iriam me machucar, jogavam melhor que eu, eu iria tomar bolada, essas coisas.

Sem dúvida, esse tratamento desigual pode ser apontado como um dos motivos das garotas se interessarem menos por esportes na escola, algo que é facilmente observado em uma aula de Educação Física, já que elas não são muito estimuladas a desenvolver seus potenciais esportivos e nem valorizadas pelo que gostam ou costumam praticar. Todas se mostraram claramente incomodadas com essa situação, pois acreditam que podem praticar os mesmos esportes dos meninos, como mostra Paula: “Não acho isso certo, são dois gêneros, mas são todos seres humanos, então têm capacidade de fazer as duas coisas, não é só, isso aqui é para

menino e isso aqui para menina, a gente tem capacidade de fazer.” Camille também indica de modo bastante claro como se sentia quando sofria essa discriminação:

Eu acho que na Educação Física, o professor dá mais atenção para o jogo dos meninos, marca ponto, falta, essas coisas. Já no jogo das meninas ele não dá muita atenção, ele não sabe nem do que está se tratando, e sempre teve essa diferença, as meninas que teve que jogar uma coisa, e não poderia misturar com o jogo dos meninos, senão eles mesmos falavam que não era jogo de menina, que iria machucar, não sabia jogar, então tem uma diferença. Agora eu acho que o professor não iria deixar jogar junto com os meninos. Eu gostava de jogar quando era menor, mas era difícil o professor deixar, ela falava para eu pedir para os meninos deixar, aí era muito difícil eles deixar também. Aí eu não jogava nada, eu detesto jogo de menina, peteca, handball, eu gostava era de futebol. Só que aí algumas meninas ficavam me chamando de “hominho”.

As regras de vestimenta e de comportamento em sala de aula também são amplamente apresentadas pelas entrevistadas como aspectos que demonstram a desigualdade de gênero na escola. Patrícia e Paula discutem que há normas bastante rígidas em relação a como as alunas devem se vestir, e os garotos têm liberdade de vestimenta. Natália diz exatamente a mesma coisa, que na teoria essas regras valem para todos, mas na prática, somente as garotas são cobradas.

Paula: Às vezes uma menina vem com um short mais curto para a escola e é obrigada a trocar, senão não fica dentro da escola, e às vezes um menino vem com um shortinho de jogar bola, e ele entra de boa, fica dentro da sala de aula, ele não vai precisar voltar para casa para pôr uma calça. Comigo nunca aconteceu, mas já vi acontecer na minha sala, muitas vezes.

Patrícia: Tenho uma amiga que teve uma vez que ela veio com aquelas calças desfiadas, e estava desfiada na coxa dela, o diretor fez ela ir embora trocar e não tava nada demais.

Natália: Já vi, lógico, as meninas virem de short, tanto que os meninos não são muito de usar uniforme, eles podem vir de regata, não tudo bem, é menino. Se for menina não.

Essa determinação tão específica em relação ao modo de se vestir reproduz muito bem o que também é visto fora da escola: mulheres sendo discriminadas e julgadas pela sua aparência exterior. Talvez esse seja o motivo de tal fato incomodar tanto as entrevistadas, já que elas passam por esse tipo de problema em diversos âmbitos de sua vida, não é um fato isolado do ambiente escolar.

O último tipo de discriminação em relação a gênero que é amplamente apontado pelas garotas diz respeito à sua valorização como estudantes. Várias delas demonstram que, apesar de tirarem boas notas e serem participativas, muitas vezes passam por situações em que se

sentem menos valorizadas que outros colegas homens, mesmo eles tendo um aproveitamento inferior.

Durante as entrevistas, tento despertar nas garotas qualquer lembrança que possam possuir de terem visto alguém ser tratada diferente por ser mulher. Jaqueline diz: “Ah, pode ver que sempre falam que menina é mais inteligente que homem, daí acaba sobrando um tanto de coisa pra gente por termos a letra mais bonita, mais caprichosa. Acho que nessa parte somos até privilegiadas.” Então pergunto se elas já estudaram com um menino muito inteligente, que se destacava na turma, e como elas lidam com isso. Elas dizem:

Isabela: Quando a professora vê que tem um menino inteligente na sala, elas foca mais nele.

Jaqueline: “A menina pode ser inteligente o quanto for, se tiver um menino bom na sala, ela foca nele e esquece da menina, porque menina é normal que seja inteligente, agora menino não!

Isabela: Aconteceu isso hoje na aula de biologia, quando a professora foi devolver uma prova. Ela pediu na última questão que a gente elaborasse uma pergunta contextualizada, e ela disse na sala que só o Igor fez do jeito que ela pediu, mas eu fiz também! O João ainda falou “professora, a Isabela fez também!” Ela nem ligou! Eu já tinha visto a matéria no cursinho, então eu sei que minha pergunta ficou boa, tinha cinco linhas, mas ela nem ligou, disse que só a do Igor estava realmente certa. Fingiu que nem escutou.

Camille também aponta para esse aspecto, dizendo que ela percebe que as meninas são mais esforçadas que os meninos e, mesmo assim, os docentes exigem mais delas. Ela ainda diz que os trabalhos dos garotos, mesmo que menos caprichados ou bem feitos, muitas vezes recebem a mesma valorização que as atividades das meninas: “As meninas são mais esforçadas, os meninos mais relaxados, mas eles acabam sendo tratados iguais. Já vi meninos que nunca estudaram para as provas tirar uma nota igual a alguém que se esforçou e depois os dois se passam por inteligente da mesma maneira. ”. Selma e Amélia apontam exatamente a mesma coisa em sua entrevista quando vão falar sobre a valorização das atividades dos meninos e das meninas:

Selma: Quando a gente entrega um trabalho, e um homem também, os trabalhos deles são sempre mais relaxados, e ganham a mesma nota de um trabalho de um grupo de meninas, que faz uma coisa bem mais caprichada.

Amélia: As meninas que tem homens no grupo, eles não ajudam em nada. A gente tem essa mania de ficar levando eles nas costas.

Natália demonstra o mesmo descontentamento em relação a esse ponto, e percebe que é criado na escola o estereótipo de que as meninas tiram boas notas porque são esforçadas e não trabalham fora, portanto têm mais tempo e obrigação de se dedicar aos estudos. Isso é exigido delas. Dos meninos é já esperado que sejam relaxados com os estudos (o que para as meninas seria um absurdo), então se tiverem um rendimento dentro da média, já é o suficiente. Além disso, ela percebe que, muitas vezes, os meninos que são bons alunos são mais valorizados do que as meninas que são boas alunas (não é uma regra geral, mas acontece em algumas matérias). De acordo com ela:

Uma menina que é inteligente, que é esforçada e tira boas notas é porque é menina, ela é esforçada, fica quietinha em casa estudando, para dedicar. Agora os meninos trabalham e tal. E se o menino não é tão esforçado assim é porque ele é relaxado. Agora menina, ah tadinha, nossa coitada, ela é burra mesmo. Tinha um aluno que era muito esforçado, mas tinha dificuldade para tirar boas notas, e ele era muito paparicado pelas professoras.

Juliana é a última entrevistada a apontar seu descontentamento em relação à valorização das notas de meninos e meninas. Ela segue o mesmo pensamento de Natália, e diz que os bons alunos são mais valorizados pelo corpo docente do que as boas alunas. De acordo com ela:

O menino inteligente se destaca mais que a menina inteligente. Se tem os dois, o menino se destaca, não sei por que, mas é sempre assim. Igual o João da minha sala, é inteligentíssimo, mas a Maria é um pouco mais que ele, certas questões ela sabe mais que ele, mas todo mundo, automaticamente, quando algum professor pergunta ou relaciona algo do tipo ao melhor aluno da sala, eles vão apontar o João automaticamente, sempre, sem perceber que talvez a Maria, é um pouco mais inteligente que o João. Só que é sempre essa questão de que todos os grandes, as pessoas que fizeram grande diferença, que fizeram grandes coisas, na nossa sociedade, desde a criação dos tempos, foram homens, então é sempre assim, os homens sempre vão estar na frente. Eu percebo isso.

Pergunto, então, se as entrevistadas já presenciaram algum tipo de tratamento desigual referente à sexualidade. Isabela e Jaqueline respondem prontamente que sim, que na mesma semana da entrevista ouviram de um colega de sala que ele não gostava de outro por este ser “veado” (as garotas, inclusive, reforçam o modo pejorativo como o menino se referiu ao outro), e só por causa do jeito do menino se comportar, pois ele nunca se assumiu homossexual, mas sofre preconceito pelo seu modo de agir ser considerado diferente do padrão masculino hegemônico. Natália também aponta o bullying contra os homossexuais como algo bastante nítido: “Todo mundo tem preconceito, todo mundo fala, todo mundo ri, todo mundo tira sarro, imita.”

Célia diz que muitos homossexuais sofrem com um problema muito delicado, além do bullying: o isolamento social (tanto por parte de meninos quanto de meninas). Às vezes eles não conseguem se aproximar emocionalmente de nenhum dos gêneros, o que acaba causando essa segregação. Isso é percebido também por outras entrevistadas: Isabela, Jaqueline, Amélia e Selma, que demonstram bastante descontentamento em relação ao problema, mas não sabem apontar formas de solucioná-lo. Célia diz:

O menino que era gay, diferente assim, não gostava de menina. E os meninos sempre o deixavam de lado, não o chamavam para jogar, as meninas também faziam isso. Na educação física era onde mais acontecia, ele ficava sempre de lado, ninguém chamava ele para conversar, nem que fosse só para trocar uma ideia. Sempre ficavam imitavam os trejeitos dele, era muita gracinha, e isso incomoda. Não só a pessoa que sofre isso, mas a gente que fica vendo.

O último aspecto amplamente mencionado a respeito do tratamento desigual em relação à sexualidade demonstra algo bastante sério e incômodo. Várias garotas relatam que percebem claramente o preconceito vindo tanto do corpo docente quanto da equipe gestora. Elas, inclusive, são capazes de relatar acontecimentos bastante sérios sobre essas situações. Cintya conta que já presenciou em sala de aula um professor imitando um aluno homossexual de modo bastante pejorativo, servindo de piada para a classe: “Já vi professor imitando um aluno gay dentro da sala. Achei aquilo o cúmulo. Porque todo mundo começou a rir, como se fosse a coisa mais engraçada do mundo, mas não tinha graça nenhuma. Não era aluno da mesma sala.”

Selma e Amélia, que já contaram sobre a demora no atendimento médico de um colega que passou mal, dizem que esse mesmo garoto sofre constantes repressões e não só dos colegas.

Amélia: Tem um menino homossexual dentro da minha sala e a gente estava jogando queimada do sexo, que é uma menina e um menino. A menina vai defender o menino e o menino vai defender a menina. Meninos só queimam meninos e meninas só queimam meninas, e os meninos queriam jogar a bola só nele, porque ele é homossexual, teve que sair correndo da quadra. Uma vez o vice-diretor fez ele passar vergonha pra sala inteira, ficou 50 minutos enchendo o saco do menino por causa do cabelo, que ele usa maior. Ele já é mais excluído da sociedade, e um vice diretor, que não é para fazer isso, um professor, qualquer pessoa, fazer isso dói. Doeu em mim que não tem nada a ver, quase sai chorando. Eu falei: “Você não pode aceitar isso!”, mas ele falou: “Ele é vice-diretor, vai tirar nota minha. Eu já estou acostumado com isso, nem ligo mais”. Aí eu falei que ele era ser humano, que ele não pode aceitar isso.

Selma: O Diogo das meninas ele não é tão excluído, agora outros meninos enturmar com ele, não. Não tem grupo definido, e os meninos não chamam ele para fazer trabalhos. Ele tenta entrar num grupo os meninos falam: “Eu não vou fazer com ele.” Como assim?

Essas declarações demonstram que a escola pode até não criar o preconceito, mas dissemina de todas as formas possíveis, tanto diretamente, como ocorreu com o vice-diretor e com o professor, quanto indiretamente, ao não punir, por exemplo, alguém que pratique atos preconceituosos. Isso naturaliza o problema, assim como é feito com a desigualdade de gênero. Não há combate algum, quando ocorre é muito mais para cumprir propostas externas à escola (como, por exemplo, da Secretaria de Educação, que sempre costuma mandar propostas e projetos que busquem trabalhar a quebra de preconceitos na escola, bem como o bullying) do que propriamente para auxiliar quem é afetado pelo problema. Amélia diz uma frase que me mobilizou bastante, pois demonstra o quanto é evidente a influência negativa do ambiente escolar nesse aspecto: *“A escola poderia atrapalhar menos.”*

Chagamos, então, à última pergunta, que se refere justamente à vivência da discriminação de gênero pelas próprias meninas e não como algo que elas tivessem apenas presenciado com outras pessoas. Natália e Juliana dizem que nunca foram vítimas de qualquer tratamento desigual por serem mulheres, apenas lembram de presenciar fatos ocorridos com outras, como elas já destacaram. Célia conta que já foi alvo de atitudes machistas, mas não lembra disso ocorrer na escola, foi algo mais frequente entre a própria família, como o tratamento desigual entre ela e o irmão.

Camille apenas reitera as situações já declaradas que vivenciou por ser garota e gostar de esportes tipicamente vistos como masculinos, esse é o ponto que mais a incomoda e que demonstra claramente, para ela, o machismo vivenciado em seu cotidiano. Já Isabela e Jaqueline se lembram bem de uma situação vivenciada no ano anterior dentro do ambiente escolar, e a descrevem da seguinte maneira:

Isabela: Ano passado, eu e a Maria (uma outra colega) tiramos nota 8,0 na prova de química que valia 10,0 e no final do bimestre, fomos as duas com 23,0 pontos no total [são quatro bimestres e cada um tem o valor de 25,0 pontos, totalizando 100,0 no final do ano. O mínimo exigido são 15,0 pontos por bimestre, totalizando 60,0 no ano]. O Daniel tirou 6,0 e deveria ir com 21,0 pontos, mas a professora falou: “Ah, ele é muito esforçado, merece ir com a mesma nota que vocês, vou dar 23 também! ”. Eu respondi: “Mas a gente também é, temos a mesma capacidade, tiramos até mais que ele, por que ele tem direito de ir com mais? Então arredonda a nossa pra 25,0! ”. Ela respondeu que nossa nota já estava ótima, não precisava aumentar, e eu falei que a dele também não precisava, direito é direito! Falei na frente de todo mundo pra ela.

Jaqueline: Comigo aconteceu uma coisa parecida, minha nota e da Tayane tinham sido as maiores no último bimestre, daí todo mundo ficou falando: “Nossa como vocês conseguiram tirar uma nota maior que a do João? Ele é muito inteligente! ” É sempre assim, se uma menina sobrepõe um menino que é inteligente, todo mundo vê como algo errado, estranho.

Selma e Amélia também declararam em sua entrevista que passaram por uma situação bastante chata na sala de aula por serem meninas. Todos sujaram o ambiente durante uma aula de Artes, mas só as garotas é que foram “convidadas” a fazer a limpeza:

Amélia: A gente fez um trabalho de artes, que mexia com carvão, terra, essas coisas, e os meninos tinham bagunçado tudo, as mesas tinham sujado tudo. As meninas não tinham sujado, os meninos não estavam fazendo trabalho, estavam brincando, e daí do nada vamos limpar a sala, as meninas foram na cozinha, pegando vassoura, pano, balde, água e começaram a limpar. E os meninos que tinham sujado tudo a sala ficaram quietos. Aí perguntei, vocês não vão ajudar? Eles responderam: “Para que vou ajudar se tem vocês para limpar? ”. Dá uma dor no coração.

Selma: O professor já fala, pega uma vassoura e uma pazinha para mim, vamos limpar a sala. Eu nunca vi ela pedindo isso para um menino, pode ser que já tenha acontecido, mas não na sala que eu estudo, porque tem sempre esses trabalhos que sujam a sala, mas eu nunca vi um menino limpando.

Na entrevista de Paula e Patrícia e na de Cintya, fica claro o incômodo das garotas quando são tratadas de modo desigual pelo seu comportamento. Frases como “senta como mocinha”, “fala como menina”, “menina não corre”, “mocinha não grita”, “menina não faz bagunça”, foram relatadas por elas como o ponto com que mais sofreram durante toda sua vida escolar. Cintya, inclusive, aponta que considera isso um absurdo que pode atrapalhar muito na formação da autoestima da mulher. Ela dá exemplos de fatos ocorridos com ela:

Uma vez eu tomei uma advertência porque eu saí correndo para o lanche, e a professora achava que aquilo não era uma atitude de uma menina, uma menina deveria ir andando. Os meninos também saíram correndo, mas ela não deu nada para eles, mas para mim ela deu. Eu acho tudo injusto demais, porque homem pode fazer as coisas e eu não posso? Só porque eu tenho uma vagina? Só porque eles têm um pinto no meio das pernas eles se acham melhor do que eu? Eles não são melhor que eu, não mesmo!

4.2 GRUPO FOCAL

O grupo focal foi realizado após as entrevistas e com as mesmas voluntárias, para que, após elas se expressarem por meio das primeiras, pudessem participar de uma discussão grupal na qual as opiniões não necessariamente coincidiriam, propiciando outras perspectivas e dados

para a pesquisa. Desse modo, os critérios para definição das participantes foi unicamente ter participado das entrevistas anteriormente.

Assim, o próximo passo foi definir uma local, data e horário em que todas pudessem comparecer. A escola, novamente, foi definida como lugar mais apropriado pela fácil localização e por todas estarem habituadas a ela. Além disso, a escola possui em sua sala de multimídia fácil acesso aos equipamentos necessários para o cumprimento de todas as etapas do grupo focal. Depois da realização da última entrevista, procurei questioná-las sobre melhor horário e dia para o grupo e ficou definido que seria às 16h do dia 10 de maio de 2017.

No dia marcado, todas as participantes compareceram no horário estabelecido. Para facilitar a organização e o desenvolvimento do grupo focal, o seguinte roteiro foi formulado e seguido:

- a) As participantes deveriam chegar, instalarem-se no ambiente e serem lembradas que a conversa teria seu áudio gravado na íntegra para posterior transcrição e análise;
- b) As participantes deveriam se apresentar e expressar quais proveitos acreditariam ter a partir dessa experiência;
- c) Apresentei a temática geral, que continuaria a ser “Relações de Gênero”, mas agora haveria também a apresentação de um tema específico, “Cultura do estupro: o machismo infiltrado na sociedade brasileira”, bem como uma questão norteadora: “Como a população brasileira em geral enxerga a cultura do estupro e lida com esse problema? E qual é a visão da escola? ”;
- d) O vídeo “2 minutos para entender a cultura do estupro³”, produzido pela revista Superinteressante foi passado às garotas para que elas pudessem começar a compreender sobre que se tratava a questão;
- e) Após isso, foi apresentada uma reportagem do programa da Rede Globo “Profissão

³ Vídeo publicado em 07/06/2016 pelo canal da revista Superinteressante no YouTube, disponível através do link <https://www.youtube.com/watch?v=7a2uY64lwXY>

Repórter⁴”, dirigido pelo jornalista Caco Barcellos, cuja temática era justamente “A agressão sexual e a cultura do estupro”, com 35 minutos de duração;

- f) Foi feita uma apresentação de slides contendo comentários de homens e mulheres retirados de redes sociais a respeito de notícias de estupros;
- g) A partir disso, começou a discussão sobre o tema. Eu busquei mediar os posicionamentos e incentivar que todas se expressassem o máximo possível, de tal modo que o grupo focal não servisse apenas como coleta de dados da pesquisa, mas também como uma forma das voluntárias adquirirem mais informações sobre um tema de grande importância e que estava sendo bastante difundido na época;
- h) A última parte do grupo foi um debate orientado sobre o texto “6 coisas que você precisa entender sobre a cultura do estupro⁵”, publicado em 01/06/2016 por Isabela Moreira na Revista Galileu.

Acredito que algo importante a ser destacado é que no momento do grupo focal, as garotas já possuíam uma gama bem mais ampla de conhecimentos a respeito das questões de gênero, especialmente por causa das entrevistas. Ficou bastante claro que o fato delas terem discutido o assunto as fez perceber de maneira mais efetiva as relações das quais elas mesmas fazem parte, isto é, talvez fatos que antes passassem como algo normal, natural a elas, passaram a ser enxergados a partir da problemática da desigualdade de gênero, o que foi bastante interessante para o desenrolar do grupo focal. A consciência e a percepção delas a respeito do preconceito de gênero no cotidiano foram transformadas, aquilo que estava escondido ou despercebido agora salta aos olhos e elas percebem que é muito mais frequente e relevante do que imaginavam antes de participarem do estudo. O modo e a segurança com que elas se expressam mudou completamente, como poderá ser melhor explorado nas páginas a seguir.

4.2.1 A cultura do estupro

⁴ Programa apresentado no dia 15/06/2016 e disponível no YouTube através do link <https://www.youtube.com/watch?v=XX47g7Zlq0>

⁵ Disponível através do link <http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/06/6-coisas-que-voce-precisa-entender-sobre-cultura-do-estupro.html>

Como já descrito, o primeiro passo do grupo focal foi que as meninas se apresentassem e dissessem do que acreditavam que mais iriam tirar proveito a partir da participação no grupo. Pelo fato de a questão ser direcionada a todas, as respostas acabaram por se repetir, demonstrando tanto a influência de umas sobre as outras como o fato de que elas têm pensamentos parecidos. A pergunta também era bastante generalista e não demandava a necessidade de profundas reflexões, objetivando mais que elas começassem a interagir entre si.

Juliana representa bem o teor geral dessas respostas. Ela diz que o maior proveito de participar da discussão é justamente por serem mulheres e vivenciarem essas questões no dia-a-dia. De modo geral, elas demonstraram que, assim como aconteceu com as entrevistas, elas poderiam passar a enxergar problemas cotidianos relacionados à desigualdade de gênero de uma forma diferente, especialmente pelo tema específico do grupo focal ser a cultura do estupro. Elas acreditavam que esse debate poderia alterar sua mentalidade sobre as relações afetivas entre homens e mulheres.

Após a apresentação de cada garota, os próximos passos do roteiro foram realizados, com a apresentação dos vídeos e dos slides que tratavam sobre a cultura do estupro. Só abri a discussão depois de passar os dois vídeos, pois considerei que somente a partir desse embasamento as participantes poderiam ter um conhecimento mais aprimorado sobre o tema, ao mesmo tempo em que iriam acumular uma boa gama de informações provavelmente novas.

O primeiro vídeo foi o intitulado “2 minutos para entender a cultura do estupro”, que apresenta de modo bastante dinâmico a que se relaciona esse conceito. O vídeo demonstra dados e estatísticas sobre estupro e violência contra a mulher, além de deixar claro como fatos cotidianamente aceitos (que podem ser difundidos em propagandas de TV, filmes, músicas etc.) contribuem para o que se chama de cultura do estupro, que, de acordo com o próprio vídeo, pode ser entendida como “um ambiente que banaliza, legitima e justifica a violência contra a mulher. Em grande medida, isso acontece pela disseminação da ideia de que o valor da mulher está ligado às suas condutas morais e sexuais, e o valor do homem não.” (SUPERINTERESSANTE, 2016). Como já mencionado, o vídeo é curto porém bastante dinâmico e pôde contribuir bastante, abrindo caminho para a exibição do próximo vídeo.

A reportagem do “Profissão Repórter” aconteceu pouco tempo depois de um acontecimento que chocou todo o país: o estupro coletivo de uma garota em uma comunidade do Rio de Janeiro com divulgação de vídeos do ato em redes sociais. O caso foi amplamente

comentando na época, inclusive entre a imprensa internacional, deixando o assunto “estupro” bastante em pauta e possibilitando sua maior visibilidade na mídia e entre a população em geral.

O programa é dividido em cinco frentes, cada uma tratando de um tema mais específico dentro da temática geral. As repórteres Eliane Scardovelli e Mayara Teixeira estavam em São Paulo-SP mostrando manifestações de mulheres contra a violência, entrevistando as manifestantes e também populares que passavam pelo local. Elas também estiveram em baladas da cidade para relatar o comportamento feminino e masculino nesse tipo de festa, especialmente o modo como os homens costumam abordar as mulheres pelas quais se interessam. Victor Ferreira esteve em algumas cidades do estado do Piauí acompanhando os desdobramentos de um estupro coletivo de uma adolescente de 17 anos por cinco garotos, sendo um de 18 anos e os outros quatro menores de idade, além de outros casos parecidos. Caco Barcellos e Erick Von Poser estavam em São Paulo-SP na 1ª Delegacia da Mulher da cidade buscando denúncias e vítimas (que incluem crianças) de casos de violência contra a mulher. Guilherme Belarmino acompanhava justamente o caso da garota estuprada por vários homens em uma comunidade do Rio de Janeiro-RJ, focando o trabalho da Assistência Social.

Após assistirem os dois vídeos, as participantes ficaram bastante chocadas e perceberam como até mesmo elas possuem comportamentos machistas que são normalizados pela sociedade, como o fato de julgar a mulher que sofre um estupro e não somente o estuprador. Juliana, por exemplo, diz “eu mesma já disse em alguns casos de estupro: 'mas olha só a roupa dela! Ela pediu para ser estuprada!' A sociedade é tão machista que torna as mulheres assim também”.

A partir de então, elas passaram a conseguir relacionar até mesmo acontecimentos vistos nas imagens com a sua própria realidade. Como mostrado, o programa falou de vários assuntos diferentes e o que mais elas conseguiram relacionar com sua própria vivência foi o comportamento masculino em festas e baladas. Algo bastante interessante identificado por elas foi que na reportagem aparece uma balada em São Paulo-SP com adultos, não são entrevistados adolescentes, todos parecem ter, aproximadamente, mais de 25 anos, de acordo com elas. No entanto, algumas atitudes tomadas por homens ali são as mesmas que elas vivenciam em festas com garotos mais jovens, como, por exemplo, puxar a mulher pelo braço ou seu cabelo. Isso fez as meninas perceberem que tal comportamento não é resultado de imaturidade, mas sim da naturalização de que o corpo da mulher é algo que pode ser tocado sem que haja consequências.

Ainda dentro desse assunto, outro interessante ponto relatado pelas garotas é que elas se sentem bem mais respeitadas e até mesmo seguras na companhia de um menino, seja ele amigo

ou namorado. Célia ainda diz: “nas festas, eles pegam no cabelo, puxam pelo braço, e quando acontece com uma menina que tem namorado, eles pedem desculpa para o namorado, não pra menina.” e Selma complementa: “E sair com menino dá uma segurança! Parece que quando tem um menino na turma, a gente já fica mais segura.”. Tais relatos demonstram o quão comum é a reprodução da ideia de que uma mulher só merece ser ouvida e respeitada se estiver acompanhada de um homem, isto é, sozinha não é digna de qualquer crédito. Até mesmo quando sofre algum tipo de violência é questionada, colocada em dúvida, pois há uma visível diferença do julgamento recebido por homens e mulheres por atitudes semelhantes, sendo este normalmente desfavorável à mulher: “homem só respeita homem, isso é claro”, diz Isabela.

Isabela se lembra, então, de um acontecimento demonstrado em uma novela que estava no ar e que ela considerou bastante problemático. Logo que começou a falar, outras meninas que também assistiam a novela concordaram que aquilo representava um problema. Aconteceu que uma personagem vinda da Europa resolveu fazer *topless* em uma praia do Rio de Janeiro, cidade habitada pelo protagonista da novela, e um jovem cantor que se sentiu no direito de tocá-la por ela estar parcialmente nua. De acordo com as garotas:

Isabela: Na novela, a menina que veio de fora do Brasil faz topless na praia e é agarrada por um menino, que diz: “Como eu não vou agarrar? A mulher vem com os peitos de fora na praia, está pedindo pra ser ser agarrada!”

Célia: Acho que a novela tratou isso de forma mais natural possível.

Isabela: Por mais que depois ele ficou sabendo o que era topless, mesmo assim não entrava na cabeça dele, porque pra ele se a mulher está com os peitos de fora na praia, está querendo ser agarrada. Isso foi o que a novela passou.

Juliana: Instruindo as pessoas, tanto jovens, como adultos a ter um pensamento futuramente para isso. Nesse horário muita criança ainda assiste, então é para ir moldando o pensamento dessas crianças.

É bastante perceptível que o modo como a novela vitimizou o rapaz que agarrou a menina com os seios de fora, sob o pretexto de não conhecer tal prática (o personagem era um cantor conhecido nacionalmente, que provavelmente tinha a possibilidade de viajar e conhecer outras culturas, mas que supostamente não sabia o que era *topless*, algo bastante difícil de aceitar). Elas disseram que ele se justificava a todo o momento, dizendo não saber que não podia colocar a mão, que ele achou que ela estava querendo algo com ele. Enfim, Juliana consegue chegar exatamente no principal ponto dessa questão: a novela se passa aproximadamente às 19h, um horário em que ainda muitos jovens estão assistindo, até crianças.

Por mais que talvez o objetivo principal não seja, como a garota disse, necessariamente moldar o pensamento das crianças, isso acaba por acontecer, pois uma situação extremamente problemática passa a ser vista até mesmo como engraçada, na qual o pobre mocinho desavisado é oprimido por uma garota chata que só quer se exhibir na praia e ainda reclama de assédio. Nada de novo.

4.2.2 A violência no cotidiano feminino

A partir da discussão dos vídeos, muitas informações puderam ser obtidas e, para complementar e suscitar nas garotas ainda mais interesse pelo debate, pesquisei em sites de notícias por comentários e frases machistas sobre notícias de violência contra a mulher e encontrei uma reportagem bastante interessante publicada por Diego Iraheta (2014) no site HuffPost Brasil. Assim, vou descrever a reação que elas tiveram ao ouvir esses comentários e perceber, inclusive, que eles são ditos tanto por homens quanto por mulheres. A seguir, então, as frases destacadas:

- 1) Tem mulheres que pedem pra serem estupradas mesmo, andam praticamente peladas e depois reclamam
- 2) Andar seminua contribui. Se mexe com a mente de quem não é um maníaco, imagina de quem é?!
- 3) A mulher tem culpa sim! É o mesmo que sentar nua em cima do cara e não querer que ele fique ao menos de pau duro. Fala sério, não sejamos hipócritas!
- 4) Mulher que se veste como bem quer não pode reclamar do que a escolha lhe proporcionou! Ninguém anda na rua esbanjando um relógio caro ou um aparelho de última geração porque sabe que o risco de ser assaltado é grande. Mulheres que se vestem como putas não podem reclamar de ser tratadas como tal. Não é questão de errado ou certo, e questão de EDUCAÇÃO de ambas as partes.
- 5) Mulheres, não sejam hipócritas, vocês assediam tanto quanto os homens, basta lhe convir. Tem horas, lugares e companhia para se vestir com roupas curtas. Quer mostrar ouro em plena rua? Não pode reclamar. Em relação a quem estupra, merece sim ir pra cadeia. Mesmo que ande pelada não é motivo para agarrar a força, mas não em falar que são vítimas inocentes mulheres que se vestem assim, porque não são! Quer ter razão? Se vista como mulher de respeito. Não precisa usar burca, mas não precisa se vestir como puta no dia a dia. Ganha muito mais voltando a se dar ao respeito.

6) A ocasião faz o ladrão. Nada contra a mulher usar uma saia, uma blusa menor, usem com moderação, mulherada, se respeitem! Mas o modelito que elas usam é 'coma-me, por favor'.

7) Gente, fala a verdade, uma mulher com o shorts enfiado na bunda, blusa e decote no umbigo, saia no pescoço, isso vai ou não atizar mais esses vagabundos ou não? Não digo que é a causa, mas é provocação.

8) Tem muitas que ficam usando vestidinho curtíssimo e bermudas 'atoladas' parecendo cowboy. Assim causando interesse até mesmo em pais de família leais!!!

9) Engraçado, não sou a favor do estupro, mas, se sabem que tá cheio de tarado por aí, por que não vestem uma calça ou simplesmente não aumentam o tamanho da saia em vez de mostrar a bunda pra tudo que é lado?

10) Ai, gente, tem dois pesos e duas medidas esse assunto. ESTUPRAR é loucura, mas quem OUSA demais se exibindo acaba mexendo com esse instinto, está se sujeitando a isso, e aí guennntaaaaa!!!!!! As consequências, engraçado q só vejo PERIGUETE SOLTEIRA, porque pra namorar os homens preferem as mais sensuais sem ser vulgar, sem mostrar o útero de sainha por aí.

11) Só um aviso para as mulheres que estão postando fotos peladas para reivindicar algo: os estupradores estão curtindo.

12) Seus comentários não possuem qualquer argumento. Você simplesmente usa o expediente feminino hipócrita de querer fazer tudo sem dar satisfações a ninguém, incompetência em compreender as fraquezas do outro lado, do sexo oposto dá em mulher burra do seu tipo. (IRAHETA, 2014)

Essas frases causaram grande desconforto e indignação nas garotas, que a todo momento comentavam e achavam um total absurdo o que ouviam. A primeira coisa dita foi justamente sobre quando se diz que mulheres pedem para ser estupradas. Selma disse: “bom, se ela pedir, não tem problema né? (risos)”, isto é, não existe estupro consentido, pois essa é uma violência que demonstra justamente o oposto, o sexo forçado, contra a vontade da vítima.

Há, por vezes, uma discordância entre as meninas, pois, como elas mesmas já disseram, a convivência com essas situações machistas é tão comum que até as mulheres passam a concordar que elas estão erradas. Por exemplo, Jaqueline fala: “eu acho que tem situações complicadas mesmo, porque tem mulher que se impõe pra menino, tem os dois lados”, querendo dizer que, de certa forma, as mulheres podem ter certa culpa de serem assediadas. Célia complementa: “Eu tenho uma amiga que se veste com roupa muito curta, ela gosta do corpo dela. Mas ela se dá ao respeito.”, reforçando o pensamento exposto pela amiga e amplamente difundido de que a mulher que “se dá ao respeito” não corre risco de sofrer qualquer tipo de abuso.

Em resposta à opinião das colegas, Amélia rapidamente diz: “a mulher poderia estar desmaiada no chão, ainda assim precisaria do consentimento” e sua irmã Selma completa: “uai, a mulher pode até provocar, mas isso é motivo para colocar a mão?” Mesmo que as duas primeiras garotas tenham expressado uma ideia preconceituosa, ao ouvir as colegas elas claramente repensaram sobre o assunto e, ao menos naquele momento, concordaram que não há atitude feminina que justifique uma violência como essa e que é justamente a cultura do estupro vivenciada no Brasil que nos faz culpar de algum modo a vítima.

Contudo, as meninas ainda disseram que, mesmo sabendo que um estupro nunca poderá ser justificado pelas suas atitudes, elas preferem não “abusar” quando o assunto é roupa ou certos comportamentos vistos como provocantes. Elas falam, por exemplo, do comportamento de seus pais em relação às suas roupas, dizendo que eles são machistas, como é possível perceber no seguinte diálogo:

Selma: Quando eu coloco determinada roupa meu pai fala: nossa vai com essa roupa? Meu pai é machista.

Célia e Juliana: Meu pai também é!

Isabela: Eu não acho que o pai seja machista, machista... Acho que ele demonstra preocupação.

Jaqueline: A gente mesmo fica constrangida: “Ah eu não vou para tal lugar vestida assim.” Você passa a ter medo...

Juliana: A gente tenta balancear, a gente tem até medo de ir de short e regata em lugar que a gente não conhece, porque a gente não sabe o que espera.

Fica evidente pela conversa das garotas o quanto esse assunto pode ser complicado de lidar, pois ao mesmo tempo em que todas têm a consciência de que a culpa de um estupro nunca seria delas, há o medo dentro delas, além do constrangimento de acreditar que suas atitudes estão despertando olhares ou sensações em homens ao seu redor. Elas são (e sentem que precisam mesmo ser) ensinadas a temer e a evitar qualquer coisa que possa vir a supostamente demonstrar perigo. A mãe de Juliana, por exemplo, diz a ela que nunca ande na calçada à noite, pois é mais fácil de ter alguém escondido, deve-se andar sempre no meio da rua, principalmente se estiver sozinha. Outras mães dizem a mesma coisa, como as de Cintya, Natália e Paula. Isso, como Isabela constata, não quer dizer que elas ou os pais sejam machistas, mas sim que demonstram preocupação com a violência que pode ocorrer com suas filhas. É resultado do medo que surge pela alta incidência de violência contra a mulher, levando em conta a máxima

de que “é melhor prevenir do que remediar”, mesmo que nesse caso não se tenha muito o que prevenir.

Patrícia, então, sente-se à vontade para contar um caso bastante sério que aconteceu com ela:

Eu estava voltando da festa das gêmeas de madrugada quando percebi que tinha um carro me perseguindo. Ele já estava andando atrás de mim e de outras meninas fazia dias, um Fox Branco. Daí, de repente, ele parou e o motorista falou assim: ou você entra, ou eu atiro e apontou uma arma. Eu fiquei tão desesperada que eu soltei tudo que eu tinha, lembro que tava com meu sapato e meu celular na mão, soltei tudo e saí correndo! Deixei as coisas onde eu estava, na frente do mercado, e saí correndo! E aí eu comecei a rir, pensei “isso não tá acontecendo comigo”! A polícia passou e parou na outra rua, não por minha causa, mas eu podia ter ido lá. Eu tava tão desesperada que não tinha perna, eu fiquei parada (...) a polícia lá e eu chorando, falei “vou ligar pro meu pai” e cadê celular? Invés de eu falar com a polícia, entrei em desespero, chorando e voltei pra frente do mercado, peguei o celular e até deixei o sapato pra trás, tava nem aí com isso. Consegui ligar pro meu pai, só que na hora eu comecei a rir porque não acreditava que aquilo tava acontecendo comigo! Nisso, o carro estava dando voltas e parou lá de novo. Olhei pra cara do homem e falei “Não é possível, você tá brincando!” Ele falou: “não tô brincando, ou você vai entrar ou eu vou atirar!”. Daí eu falei com meu pai, ele entrou em desespero, pegou uma faca e foi atrás de mim. Aí eu continuei andando e o carro me seguindo, a hora que o carro parou de novo pra me pegar, eu vi meu pai e gritei ele, aí o cara saiu e foi embora. Eu sei que poderia ter chamado, gritado pela polícia, mas eu fiquei com medo, pensei e se eu chamar a polícia e esse homem atirar?

As meninas, então, comentaram o ocorrido:

Selma: Eu até falei pra minha mãe: “ainda bem que não foi comigo, porque eu entraria no carro.”.

Isabela: Se fosse eu saia correndo, eu não entrava no carro.

Camille: Eu esperava o tiro, eu não entrava no carro.

Célia: Eu morreria, mas não entraria.

Isabela: Desde pequena a gente já começa a pensar “e se acontecesse comigo?” Se eu entrasse no carro, o que aconteceria comigo? Acho que coisa muito pior, vai saber se eu conseguiria voltar viva.

Jaqueline: Eu prefiro morrer na hora de tiro.

Juliana: Ele iria te matar do mesmo jeito para não poder denunciar, mas antes você iria passar por um toró de coisa.

Isabela: Poderia te pegar e tentar levar para outro país.

É importante lembrar que se trata de algo acontecido em uma cidade pequena, em que o pai de Patrícia teve a possibilidade de ir atrás dela e buscá-la rapidamente, permitindo que o pior não acontecesse. Contudo, quando ela descreve o ocorrido, que já era de conhecimento de algumas outras garotas que também estavam na festa, o medo se torna algo evidente entre elas. Por mais que se tente imaginar que algo assim não vá ocorrer com você ou com alguém conhecido, pode acontecer sob nossos olhos e inclusive sob o olhar da polícia.

Patrícia demonstra bastante inquietação ao falar no assunto, mas ao mesmo tempo certo alívio por nada pior ter acontecido, pois apesar do susto, ela foi salva por sua coragem. Enquanto isso, como diz Isabela, as outras meninas refletem sobre a possibilidade de isso acontecer com elas, o que elas passam a considerar perfeitamente possível, pois se ocorreu com alguém tão próximo, o que as protege? Enfim, a narrativa mexe com todas as meninas, inclusive comigo mesma, mostrando o quanto é difícil ser mulher e se sentir segura ao andar sozinho à noite. Nesse momento, passo a entender perfeitamente a visão dos pais e mães sobre onde, como, quando e com quem andar.

A partir disso, as meninas relaxam um pouco e passam a zombar dos possíveis comentários e notícias que apareceriam no outro dia, caso algo de pior acontecesse com Patrícia. Elas começam seus comentários hipotéticos sobre um estupro hipotético:

Juliana: Pediu para ser estuprada. Menina bêbada e indecente sai 3h da manhã de balada. Era usuária de drogas.

Isabela: Menina bêbada volta às 3h da manhã sozinha de festa, com vestido curto e é estuprada.

Jaqueline: Tá fazendo o que na rua essa hora, com essa roupa?

Camille: Olha a hora que ela estava na rua.

Paula: Uma menina menor de idade na rua até essa hora?

A brincadeira das meninas ironiza os comentários que eu narrei, mostrando como sempre se encontra uma maneira de culpar a mulher que sofreu o estupro, buscando nela coisas consideradas como falhas de comportamento que poderiam propiciar ou facilitar um ato violento. Elas talvez possam ter exagerado em suas frases, pois as disseram em tom de brincadeira, porém não seria mesmo difícil achar alguém que se perguntasse por que estaria Patrícia voltando sozinha, à noite, de uma festa? Por que não ligou para o pai? Por que não esperou uma companhia? “Nos dias de hoje...” Enfim, tanto o que foi demonstrado pelos vídeos quanto a própria narrativa das garotas evidencia que a mulher ainda é duplamente punida

quando sofre uma violência, pois além de tudo, precisa se explicar perante a sociedade, justificando suas atitudes perigosas.

4.2.3 Desvendando a cultura do estupro em 6 lições

Para finalizar o grupo focal, pedi às garotas se reunissem em duplas e entreguei a elas uma parte do texto: “6 coisas que você precisa entender sobre a cultura do estupro” (MOREIRA, 2016), que aborda a temática trabalhada, demonstrando como essa prática nasce e se desenvolve na nossa sociedade, até se tornar algo comum e aceito. Como mostra o título, o texto possui seis partes, sendo que cada uma deveria ser discutida por uma das duplas e depois exposta para toda a turma, como será mostrado a seguir.

O primeiro questionamento do texto era: “**O que é a cultura do estupro?**” e, já que eram 11 participantes, eu me reuni com Camille para ajudá-la a debater essa parte. Conversamos um pouco sobre o que dizia o texto e pedi que ela lesse para as outras garotas. Interpretando o que ele mostrava, Camille disse que a cultura do estupro, como já discutido desde o início do grupo focal, se trata da diminuição da mulher como indivíduo, como se nós fossemos sujeitos de segunda classe, inferiores aos homens e existíssemos para lhes proporcionar prazer. Isso despertou nas outras garotas o desejo de se expressar, como podemos ver nesses apontamentos:

Juliana: Já perceberam que filme pornô ou vídeo pornô incentiva o estupro? É extremamente violento, eu já peguei vídeos no celular do meu irmão e tem alguns, que é a força, entendeu? Tem uns que é aquele “toró” de homem e uma menina fingindo ser estuprada. A gente sabe que ela é atriz, mas no filme tem 20 homens e ela fingindo ser estuprada.

Célia: E elas fingem que estão gostando.

Juliana: É, elas fingem que estão gostando, então os meninos vão pensar: “nossa mulher gosta disso, gosta de quantidade, de violência.”

Isabela: Até porque homem vai pela cabeça do outro, tipo, ah ele fez, todo mundo achou legal, todo mundo gostou, pra mim também vai ser legal.

Tal fato demonstra claramente como as meninas foram capazes de perceber, ao longo das discussões, como a cultura do estupro se insere no nosso cotidiano sutilmente, sem que percebamos necessariamente sua dimensão negativa. Essa questão está relacionada diretamente

com a segunda parte do texto: **“A cultura do estupro começa no nascimento”**, que foi apresentada por Selma e Amélia.

As meninas demonstraram ao grupo justamente como as expectativas referentes ao comportamento masculino e feminino são totalmente opostas desde o nascimento dos indivíduos e como isso cria estigmas sobre homens e mulheres, que, para serem bem aceitos, precisam se enquadrar nesse perfil previamente moldado. Outro fato apontado pelas garotas é que normalmente essas expectativas estão baseadas em diferenças biológicas, como se, por exemplo, o homem fosse naturalmente mais violento enquanto a mulher é mais sensível. Selma diz que “os homens são ensinados a usar a agressividade, a serem violentos desde a infância.” sua irmã Amélia completa: “o machismo também afeta eles! As mulheres já aprendem totalmente o contrário.”.

O terceiro tópico se intitula: **“Existem vários mecanismos que propagam a cultura do estupro”** e foi discutido por Paula e Patrícia, como demonstrado nessas observações:

Paula: Se usa o corpo da mulher como objeto para atrair as outras pessoas, como na propaganda da cerveja.

Patrícia: Eles colocam nas propagandas a mulher como um objeto, e na maioria das vezes os homens, sente liberdade para agredir as mulheres.

Paula: E a mulher pode aparecer na propaganda, mas não pode consumir.

Elas abordaram o modo como a mulher é retratada na sociedade, especialmente pela mídia e na publicidade. Elas destacaram, como mostrado, os comerciais de cerveja, que usam o corpo da mulher para vender, mas não a veem como uma potencial consumidora. Paula ainda lembra que uma cerveja recém-lançada criou sua versão *“Mulher”*, dizendo ser uma bebida mais leve, sutil, destinada ao público feminino. Cintya comenta: “Bom saber, então até agora eu não podia beber cerveja? (Risos) ”.

O quarto tópico diz **“Você também contribui com a cultura do estupro”** e foi debatido por Isabela e Jaqueline. As garotas apontaram que não é somente praticando a violência diretamente que as pessoas contribuem para que o pensamento preconceituoso seja reproduzido, mas também consumimos músicas que diminuem e objetificam a mulher ou rindo e contando piadas sobre isso. Rapidamente o grupo concorda e faz diversos apontamentos sobre o tema. Isabela diz:

A mulher também contribui para a cultura do estupro, foi o que a Juliana falou sobre vídeo pornô, música, são diversos mecanismo, como piadas que nos desqualificam,

que é dirigir, mulher não pode dirigir, aconteceu alguma coisa, o que é? É mulher, mulher no volante perigo constante, mulher não pode ser engenheira, não pode ser presidente do país. O que eles falam? “A Dilma entrou na presidência, olha o que aconteceu com o Brasil?”.

Logo outras garotas concordam com ela e complementam sua fala, entrando em outro ponto importante, que é a determinação de quais profissões são consideradas femininas e masculinas e como isso pode influenciar na decisão sobre a vida profissional das garotas. Todas elas estão justamente entre o meio e o fim do ensino médio e logo precisarão tomar essa decisão, então demonstram como são, por vezes, julgadas pelas suas escolhas, como se pode ver a seguir:

Juliana: Você não pode ser engenheira porque isso é trabalho de homem.

Célia: Em engenharia civil tem uma ou duas mulheres.

Isabela: Eu quero fazer engenharia mecânica, é muito difícil ver mulher dentro de uma sala de engenharia, ainda mais mecânica.

Jaqueline: Um menino me perguntou no cursinho o que eu queria fazer, aí eu falei que queria fazer engenharia mecânica ou ciência da computação. Ele falou, nossa, mas você escolheu uma área de menino, você só vai ver menino dentro da faculdade, as é uma coisa que eu quero.

Isabela: Pra mim também já perguntaram: “o que você quer fazer?” Eu disse: “engenharia” e ele “porque você não faz arquitetura que está mais ou menos na mesma base? Porque arquitetura é de mulher.” Eu falei: “mas a engenharia que eu quero fazer é mecânica.”, e ele “Nossa, mas porque você escolheu uma faculdade de menino?”

Além da profissão, elas também relembram outro fato relatado por várias delas nas entrevistas: o direcionamento à prática de determinados esportes vistos como femininos ao mesmo tempo em que ocorre a proibição de outros, ditos masculinos. Quando essas barreiras são transpostas, há bastante julgamento social em relação às escolhas, especialmente das garotas:

Jaqueline: Quando eu fazia Karatê: “nossa mas você é tão *macho-fêmea*”.

Isabela: Eu amo futebol (não jogar, mas assistir), então eu vou direto ver meus irmãos jogar, eu amo jogo, o dia inteiro eu fico falando de jogo, aí me perguntam: “nossa, você entende de jogo? Mas você joga?”

Juliana: Você é mulher Isabela como que você entende de jogo?

Isabela: É. “Nossa mas você entende de jogo? O que você faz o dia inteiro que você assiste jogo?” É uma coisa que eu não coloco na cabeça deles.

Camille: Um dia, na escola, uns meninos disseram pra mim: “deixa ela jogar aqui porque ela joga que nem hominho!” “O que é jogar que nem hominho?”, eu disse. Um respondeu: “É que você está jogando direitinho.” Aí eu saí!

O tópico cinco diz que **“O estuprador pode ser um cara normal”**, e foi debatido por Juliana e Célia. O principal assunto comentado é que na maioria dos casos, o estuprador é alguém conhecido da vítima, não um estranho. Elas ainda destacam que se tem o costume de colocar o estuprador como um doente, um sujeito que possui problemas, doenças psicológicas, alguém que seja considerado fora do normal. Contudo, na maioria das vezes, o homem que pratica a violência é um indivíduo, até então, fora de suspeitas, considerado como “normal” perante a sociedade.

Juliana: A gente viu aqui, que a maioria dos estupradores não são pessoas estranhas, que você nunca viu na vida, é ou parente próximo, amigo.

Jaqueline: É sempre mais ligado a família.

Juliana: Aqui fala gente, 24,1% dos agressores de criança, são os próprios pais, então é muita coisa, eu acho isso o cúmulo. Não colocando só menina, isso é criança em geral.

Isabela: Vi sobre um menino que não queria voltar mais pra casa porque o pai o estuprava todos os dias. Um menino de 6 anos.

“Às vezes na cabeça do homem, ele acha que é normal. ”

O sexto e último assunto tratado pelo texto é de muita importância, pois fala diretamente que **“ A vítima nunca é a culpada”**, sendo debatido por Natália e Cintya. A partir da leitura do tópico as meninas transmitiram ao grupo que, por mais que se tente encontrar no comportamento da vítima as causas da violência que ela sofreu, isso nunca deve acontecer, pois a única coisa que causa um estupro é a vontade do estuprador de cometer tal ato. Muitas vezes, a mulher que denuncia um caso assim é amplamente julgada e colocada em dúvida, como se somente sua palavra não bastasse. Como disse Juliana: “Quando uma mulher sofre com isso, parece que a única culpada é ela...”.

Para finalizar a discussão, incitei o grupo a pensar sobre a possibilidade da reprodução da cultura do estupro dentro do ambiente escolar. Perguntei às meninas se elas enxergavam alguma forma de relação e elas logo começaram a discutir:

Juliana: A escola é um ambiente viral, tudo que pega envolve muita gente. Então ela tanto contribui para a cultura do estupro, quanto pra bullying, quanto pra tudo, só que a pessoa tem que ter uma mente aberta, se ver uma pessoa sofrendo essas coisas ir lá e tentar ajudar. Ela não pode aderir também.

Célia: É preciso que a gente tenha coragem de ir contra a sociedade.

Selma: Diariamente a gente vê o jeito dos meninos falarem das meninas

Isabela: Hoje eu estava com o Paulo e a Keila estava mais embaixo, e ela estava com uma regatinha, obvio que lá de cima dá pra ver as coisas, mas não dava pra ver nada demais, a não ser o decote, aí ele falou: “nossa estou vendo os peitos da Keila! ”.

Paula: Ou então quando uma menina vai no quadro os meninos ficam falando da bunda das meninas.

Isabela: A Laís da minha sala tem muito peito, aí esses dias vi uns meninos falarem assim: se não der 10 litros eu chuto o balde.

O relato das garotas deixa bastante claro o quanto faz parte do cotidiano escolar a disseminação de comportamentos e atitudes consideradas machistas e preconceituosas. Ao sentar e conversar sobre um assunto tão delicado, mas ao mesmo tempo tão comum, elas passaram a repensar sua vida, seu dia a dia, incluindo a vivência escolar. Elas passam a perceber, inclusive, que a escola nada mais é do que a representação da sociedade em que vivemos, nada de novo ocorre lá, apenas coisas com as quais já estamos acostumados em diversos outros ambientes sociais. Juliana comenta que “a escola é um ninho de merda, uma junta de hipocrisia, egoísmo! O pior lugar, porque tem de tudo.” Amélia apenas reforça: “A escola é a sociedade.”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações exploradas no decorrer desta pesquisa a respeito das indagações indicadas e, especialmente, da principal questão que a norteia, isto é, a influência da escola na formação social da mulher, é possível apontar, em vias de conclusão, alguns resultados alcançados. Para isso, é importante repensar o modo como a presente escrita foi estruturada, revendo os pontos de maior destaque.

Estar próxima a várias adolescentes, conviver com elas e permitir que expressassem abertamente o modo como se sentem em relação aos padrões de feminilidade que lhes são transmitidos foi de extrema valia, representando algo muito significativo tanto para o maior conhecimento das relações de gênero na escola quanto para a minha vivência pessoal. As declarações das próprias garotas possibilitaram que se estabelecesse uma conexão com função socializadora da escola, destacada por Abramovay (2005), e a transmissão de padrões de comportamento socialmente aceitáveis para diversos aspectos da vida dos estudantes saltou aos olhos, enfocando especialmente o que diz respeito a gênero.

Por mais que essas alunas demonstrem que não aceitam passivamente as determinações de gênero e sexualidade que lhe são impostas, a tentativa da instituição escolar em moldar o comportamento de suas/seus estudantes, de modo a homogeneizá-las/los, ficou nítida. Ainda que o foco tenha sido a formação da mulher, elas mesmas citaram por várias vezes atitudes do corpo escolar que reforçam também uma forma hegemônica de masculinidade, destinadas, inclusive, a alunos que não se encaixam nela de forma alguma, como os homossexuais, por exemplo. Tais acontecimentos reforçam o pensamento debatido por Foucault (1997) sobre o fato de a escola se mostrar como um ambiente disciplinador que objetiva formar corpos dóceis, adestrados e acostumados com as regras sociais vigentes.

Louro (1999) segue pelo mesmo caminho, demonstrando que da mesma forma que a escola não preza muito por ostentar a participação feminina na história, também não faz questão de evidenciar as obras de suas alunas ou mesmo de as estimular a fugir de padrões de comportamento opressores. Durante a pesquisa, nota-se esse fato pelos relatos das adolescentes, pois parece que ali esses padrões se reproduzam como naturais. Contudo, é interessante perceber que a noção das garotas sobre o que é ser mulher foge totalmente ao que elas se veem estimuladas a seguir, pois por mais que a tendência geral, de acordo com sua perspectiva, seja

de formar mulheres passivas, calmas e delicadas, elas acreditam que podem ser fortes, determinadas e autônomas, demonstrando a emancipação em relação aos atributos socialmente desejáveis.

Talvez o fato de alardear a importância feminina em diversas esferas da vida social, inclusive, cause resistência de alguns estudantes em tratar da temática “Gênero e Sexualidade” (a ponto de chegar até mesmo a reclamar com a direção sobre a abordagem do assunto nas aulas de Sociologia), pois passa a ser desconfortável a eles enxergar um ponto de vista que fuja do que eles consideram dentro da normalidade. A problemática da desigualdade de gênero passa, assim, a ser ignorada e não enxergada como algo que deva ser minimamente discutido. Enquanto para alguns as aulas sobre o tema representaram uma forma de reflexão e desconstrução da realidade habitual, em que eles passaram a se ver como parte de um processo, para outros representou uma maneira de afronta ao que é visto como natural, algo indesejável e, especialmente, inaceitável.

Vários são os motivos pelos quais parece que esse fato ocorreu, um deles, como já destacado, é sem dúvida o avanço do pensamento conservador, cada vez mais disseminado no cotidiano desses jovens. As redes sociais, por exemplo, se mostram como um ambiente onde diversas formas de preconceito e discriminação são amplamente reproduzidas e muito pouco se consegue fazer para deter esse avanço, já que (por mais que existam leis recentes sobre crimes virtuais) ainda se acredita que a internet é um local onde as opiniões sobre quaisquer assuntos, por menos dominados que sejam pelo indivíduo, podem ser expressas, mesmo que carregadas de ofensas e preconceito. As frases debatidas durante o grupo focal são um perfeito exemplo desse processo, pois mostram que nenhuma daquelas pessoas se preocupou em estar ofendendo ou ferindo pessoalmente alguém.

Sem dúvida a metodologia de pesquisa escolhida para a realização dessa pesquisa se mostrou proveitosa e eficaz para a obtenção de resultados. A pesquisa de campo possibilita ao pesquisador mergulhar no ambiente pesquisado de uma maneira reveladora. As entrevistas e o grupo focal, importantes ferramentas, também se mostraram essenciais, pois foi a partir delas que a maioria das informações analisadas foram recolhidas.

A observação participante, especialmente durante as aulas de sociologia, tornou possível conhecer melhor o ambiente escolar e manter contato com estudantes, especialmente do sexo masculino, que não participariam das entrevistas e do grupo focal. Tal fato foi bastante importante para que outra perspectiva fosse encarada (por mais que não fosse o ponto

primordial da pesquisa), pois foi possível constatar a opinião dos garotos sobre relações de gênero e sexualidade não somente sob a ótica das meninas entrevistadas, mas sim pelo comportamento e expressão deles mesmos. Por mais que a maioria não tenha visto a necessidade do tratamento da temática, não levando ela a sério e fazendo o possível para desestimular a discussão, outros enxergaram a ideia como relevante e capaz de promover a aquisição de novos conhecimentos e pensamentos sobre a discriminação de gênero em seu cotidiano.

Algo perceptível no decorrer da pesquisa foi um fato que já era presumido antes mesmo de seu início: o quão pouco se fala sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar. É nítido que há pouco conhecimento, inclusive dos professores, sobre a temática e, quando se tenta falar no assunto, ele se resume à questão biológica do sexo, tratando basicamente sobre os órgãos reprodutores e métodos contraceptivos. A questão da homossexualidade, por exemplo, não é pauta em qualquer momento, sendo, pelo contrário, até mesmo evitada, mostrando novamente que o ambiente escolar preza pela padronização dos indivíduos, sendo, por vezes, até mesmo complacente com atos de discriminação ao não se impor contra eles. Nesse ponto, as aulas de sociologia foram extremamente importantes e trouxeram um novo modo de enxergar tal tema, fazendo com que o debate avançasse e não se limitasse ao aspecto organicista.

Um ponto importante a ser destacado é que a participação das garotas na pesquisa permitiu claramente que elas passassem a se enxergar como parte de um processo discriminatório e excludente promovido por um dos ambientes com o qual elas mais conviveram no decorrer de suas vidas: a escola. Durante as entrevistas, inicialmente, muitas delas dizem não perceber nada de estranho, equivocado ou preconceituoso no ambiente escolar, pelo contrário, algumas chegavam a se ver como privilegiadas em relação aos garotos, especialmente por normalmente terem maior rendimento. Contudo, após uma breve conversa que as fizeram refletir um pouco mais, todas passaram a perceber que já tinham passado, em algum momento da vida escolar, por alguma forma de discriminação por serem mulheres. Relataram desde comentários sobre comportamento afetivo e roupas até a assuntos relacionados diretamente ao seu desenvolvimento como estudantes, como qual profissão devem seguir por serem mulheres.

Alguns relatos demonstraram um ponto bastante problemático e que merece destaque: a sexualização precoce das garotas dentro do ambiente escolar. Enquanto os meninos são vistos como crianças, as meninas já são concebidas como “mocinhas” desde muito cedo e, quando

sofrem algum tipo de assédio por parte deles, acabam sendo postas como culpadas, como se tal fato fosse resultado apenas de algum comportamento delas e não do simples desejo do menino em assediar. Há um claro julgamento por parte dos adultos que, em vez de instruir e possibilitar a reflexão e mudança de comportamento, reforçam os preconceitos, como quando orientam que elas mudem seu modo de ser para que não chamem mais a atenção (considerada negativa) do sexo oposto.

Por fim, é preciso considerar que estas são apenas algumas das conclusões que essa pesquisa, dentro de suas limitações, possibilitou chegar. Muitas são as questões que rondam a problemática sobre gênero e sexualidade e quando esses elementos são transmitidos para dentro de um ambiente múltiplo e diverso como é a escola, a situação fica ainda mais estreita. O que muitas vezes é negado e escondido na vida social, acaba por ficar explícito em um ambiente menor, mais localizado. Talvez os mesmos jovens que não gostariam de ver alguma mulher de sua família sofrer qualquer tipo de violência, não se importam em fazer uma brincadeira ofensiva com uma garota em sala de aula.

Para alterar essa naturalização da violência contra a mulher (que foi bastante evidenciada na análise do grupo focal) uma série de medidas se mostram necessárias, não só no ambiente escolar, mas em todos os âmbitos da vida. Contudo, é preciso acreditar que se a escola (ambiente, como já destacado diversas vezes, múltiplo e pelo qual a grande maioria dos indivíduos passa) desde a educação infantil prezasse por formar homens e mulheres que compreendessem a sociedade diversa e plural em que vivemos e acreditassem na verdadeira igualdade, onde todas e todos são respeitados dentro de suas características, possibilidades e limitações, aos poucos, grandes transformações seriam socialmente percebidas. Por enquanto, como disse uma das garotas entrevistadas, seria suficiente que a escola, já que não se propõe a ajudar, atrapalhasse menos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação, 2005.

ALBERTI, S. **O adolescente e o outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2015.

AQUINO, E. M. L. et al. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, sup. 2, p. 377-388, 2003.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARRUDA, A. Teorias das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 117, p. 127-147, nov. 2002.

ARRUDA, A. Feminismo, gênero e representações sociais. **Textos de História**, vol. 8, n. 1/2, p. 113-138, 2000.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BARCELOS, C. (Dir.). **Profissão Repórter: cultura do estupro**. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão. Programa de TV apresentado em 15 jun. 2016.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº8069, Brasília, DF: 13/07/1990.

BRASIL. **Projeto de Lei “Escola Sem Partido”**, nº867, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2017.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.A. (Org.) **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

CAVASIN S.; ARRUDA, S. Gravidez na adolescência: desejo ou subversão? **Prevenir é sempre melhor**. Coordenação nacional de DST e Aids, boletim n. 2, p.40-62. Brasília: Ministério da Saúde, 1999.

COSTA, J. R. A.; *et al.* Gravidez na adolescência e vida escolar: experiências de alunas de uma escola pública. **Revista de Enfermagem UFPE online**. abr./jun. 2010.

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**. 8ª edição, Belo Horizonte: Lê, 2000.

DAYRELL, J.; REIS, J.B. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino médio. In: OLIVEIRA, E. A.; PLANCHEREL, A. A. **Leituras sobre Sociologia no ensino médio**. Maceió: Edefal, 2007.

DIONNE, J.; LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan-abr. 1999

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: 1. A vontade de saber.** 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVEZ, H. e KNAUTH, D. R. Aproveitar a vida, juventude e gravidez. **Revista de Antropologia.** São Paulo: USP, v. 49, n. 2, p. 625-643, jan. 2006.

GROPPO, L. A. Dialéticas das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime.** Piracicaba, v.13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

GROPPO, L. A. e MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa em educação.** 2. ed. Piracicaba: Biscalchin, 2007.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, v. 8, n. 17, p. 13-45, jun. 2002.

IRAHETA, D. #EuNãoMereçoSerEstuprada: veja as opiniões de brasileiros que defendem ou toleram o estupro. **HuffPost Brasil.** São Paulo, 31 mar. 2014. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2014/03/31/eunaomerecoserestuprada-veja-as-opinioes-de-brasileiros-que-de_a_21667706/> Acesso em: 17 abr. 2017.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da Sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, G. L. Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LUCA, L. A. **O problema sexual da adolescente**. São Paulo: Almed, 1980.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução** – elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2002

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. In: VERDEN-ZOLLER, G.; MATURANA, H. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2009. cap. 1, p. 6-77.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 5-14, mai.– dez. 1997.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan. – jun. 2009.

MINAS GERAIS. Escola Estadual. **Projeto político pedagógico**. [s.l :s.n.], 2013.

MINAS GERAIS. Escola Estadual. **Regimento escolar**. [s.l :s.n.], 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC Sociologia – ensino médio**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 18 jul. 2017.

MOREIRA, I. 6 coisas que você precisa entender sobre a cultura do estupro. **Revista Galileu**. 2016. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/06/6-coisas-que-voce-precisa-entender-sobre-cultura-do-estupro.html>> Acesso em: 17 abr. 2017.

MOREIRA, R. C. R.; *et al.* Gravidez na adolescência e vida escolar: experiências de alunas de uma escola pública. **Revista de Enfermagem da UFPE**. Recife, n.4, p.524-532, abr-jun/2010.

PAIXÃO, L. P., ZAGO, N. (Org.) **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual: além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

ROCHA, A. T. S. “Pra ele se sentir bem...”: notas etnográficas sobre o jovem e o prazer. **Ponto Urbe [Online]**, Campinas, n. 8, p. 1-13, jun. 2013. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1862> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1862> Acesso em: 20 mar. 2016.

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71 – 99, jul. – dez. 1995.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUPERINTERESSANTE. **2 minutos para entender a cultura do estupro**. YouTube, publicado em 07/06/2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=7a2uY64IwXY> > Acesso em 17 abr. 2017.

ANEXO

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO E JUVENTUDE NO AMBIENTE ESCOLAR: O SER ADOLESCENTE

Pesquisador: Nathally Gomes Lucatelli

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58451716.0.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.775.365

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação UNIFAL-MG cujo tema é a relação de gênero entre estudantes do ensino médio. Enfoca-se a experiência de mulheres adolescentes nessa fase da vida estudantil.

Objetivo da Pesquisa:

- a) objetivos claros e bem definidos - SIM
- b) coerentes com a propositura geral - SIM
- c) exequível considerando tempo, recursos e metodologia - SIM

A pesquisa tem como objetivo analisar a construção da feminilidade e masculinidade dos diversos atores que compõem o ambiente Escolar. Assim, pretende compreender as experiências heterogêneas de construção da identidade de jovens mulheres no espaço escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- a) Os riscos de execução do projeto são bem avaliados e estão bem descritos e o pesquisador apresentou uma ação minimizadora ou corretiva deste risco.

O projeto apresenta risco mínimo, indica apenas riscos referentes a constrangimentos. Apresenta como ação minimizadora a interrupção das ações referentes ao projeto.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 1.775.365

O Benefício está descrito no corpo do projeto: aumento do conhecimento sobre as relações de gênero, diminuição da discriminação e preconceito sobre essa temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- a) Metodologia de pesquisa é adequada ou aos objetivos do projeto e está atualizada e detalhada.
- b) O referencial teórico da pesquisa é atualizado e suficiente para o que se propõe.
- c) O cronograma de execução da pesquisa é coerente e está adequado ao tempo de tramitação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - PRESENTE E ADEQUADO
- b) Termo de Assentimento (TA) - não se aplica
- c) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) - PRESENTE E ADEQUADO
- d) Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) - não se aplica
- e) Termo de Anuência Institucional (TAI) - PRESENTE E ADEQUADO
- f) Folha de Rosto - PRESENTE E ADEQUADO
- g) Projeto de Pesquisa Completo e Detalhado - PRESENTE E ADEQUADO.
- f) Outros - questionário da entrevista semi-estruturada e roteiro de grupo focal - PRESENTE E ADEQUADO.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendação de aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	24/09/2016		Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.775.365

Básicas do Projeto	ETO_749993.pdf	18:49:03		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_749993.pdf	24/09/2016 18:38:48		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_749993.pdf	24/09/2016 18:28:41		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ENTREVISTA.docx	24/09/2016 17:54:45	Nathally Gomes Lucatelli	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL.docx	24/09/2016 17:52:28	Nathally Gomes Lucatelli	Aceito
Cronograma	cronograma.png	24/09/2016 17:51:47	Nathally Gomes Lucatelli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_V2.pdf	24/09/2016 17:48:00	Nathally Gomes Lucatelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.docx	03/08/2016 15:32:25	Nathally Gomes Lucatelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_ESCLARECIDO.docx	03/08/2016 15:31:52	Nathally Gomes Lucatelli	Aceito
Outros	anuencia_escola.jpg	03/08/2016 15:31:09	Nathally Gomes Lucatelli	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	23/07/2016 13:57:34	Nathally Gomes Lucatelli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 13 de Outubro de 2016

Assinado por:
Marcela Filié Haddad
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br