

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED- SO**

**BIANCA ARACI DE FIGUEIREDO**

**CARTOGRAFIA DAS NORMAS DE GÊNERO**  
**Pincelando representações**

**Sorocaba/SP**

**2018**

---

**BIANCA ARACI DE FIGUEIREDO**

**CARTOGRAFIA DAS NORMAS DE GÊNERO**

**Pincelando representações**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes.

**Sorocaba/SP**

**2018**

---

Figueiredo, Bianca Araci de

CARTOGRAFIA DAS NORMAS DE GÊNERO Pincelando  
representações / Bianca Araci de Figueiredo. -- 2018. 143 f. :  
30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Hylío Laganá Fernandes

Banca examinadora: Alda Regina Tognini Romaguera, Viviane Melo de  
Mendonça

Bibliografia

1. Normas de gênero. 2. Escola. 3. Cartografia. I. Orientador. II.  
Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

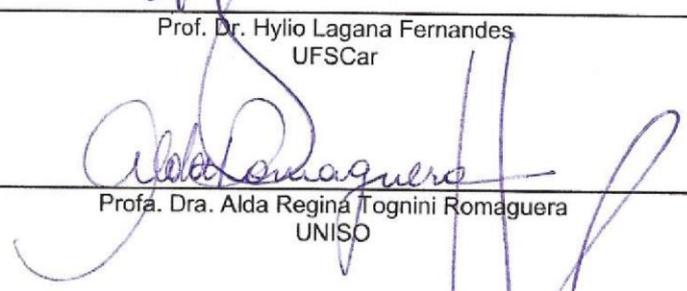
---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bianca Araci de Figueiredo, realizada em 11/12/2018:



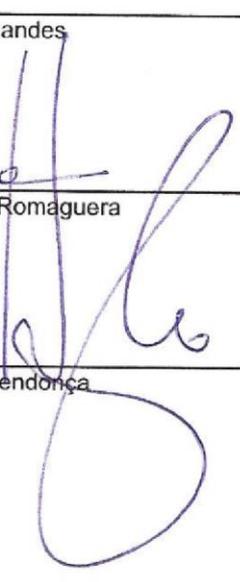
---

Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes  
UFSCar



---

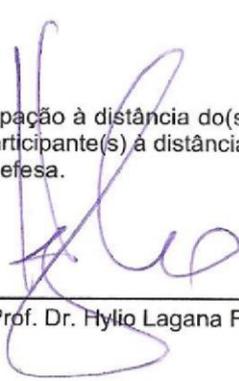
Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera  
UNISO



---

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Viviane Melo de Mendonça e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



---

Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes

---

**CARTOGRAFIA DAS NORMAS DE GÊNERO**  
**Pincelando representações**



**Figura 1.** Mapa de Lopo Homem II. Obra de Adriana Varejão. 2004.

**Bianca Araci de Figueiredo**

---

*Para minha mãe, Sueli, e avó, Araci (em memória), as  
mulheres subversivas da minha história.*

---

## AGRADECIMENTOS

*Nesses dois intensos anos de mestrado agradeço ao Prof. Hylcio Faganá por todas as orientações, ensinamentos, oportunidades e parceria. Agradeço pelas marcas que tem traçado na minha história, profissional e pessoal, no constante e complexo explorar de caminhos e possibilidades.*

*Ao Prof. Hylcio Faganá meu eterno e mais sincero obrigada!*

*"Esta vida es igual que un libro  
Cada pagina es un día vivido  
No tratemos de correr antes de andar  
[...]  
Yo no se mañana  
Esta vida es una ruleta que gira sin parar  
Yo no se mañana"*

*Luis Enrique/Jorge Villamizar*

---

<sup>1</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=\\_fWiSYBFn8M](https://www.youtube.com/watch?v=_fWiSYBFn8M)

---

*"Fecho meus olhos. Uma imagem flutua ao meu lado. Um louco dentuço suado com um olhar que golpeia meu cérebro. As mãos dele me estrangulam. Ele está balbuciando algo. Balbuciando 'a verdade'. A verdade que é como um cobertor que sempre deixa seus pés frios. Você puxa, estica, nunca há suficiente. Você chuta, bate, nunca nos cobrirá. Desde que chegamos chorando, até partirmos mortos. Só cobrirá seu rosto, enquanto você beerra, chora e grita."*

*Sociedade dos Poetas Mortos<sup>2</sup>,*

*1989.*

---

<sup>2</sup> <https://m.youtube.com/watch?v=EEK1HEtQ5jM>

---

## RESUMO

A partir das diferenças biológicas observadas nos corpos a sociedade ocidental constrói definições, normatiza as relações e atribui funções sociais distintas para mulheres e homens, de modo a regular comportamentos e hierarquizar relações, compondo um cenário de produção e manutenção de desigualdades decorrentes do gênero. De acordo com a parcialidade das experiências cotidianas de compreender-se enquanto mulheres e homens, transpassadas(os) por identificações e diferenças, essa dissertação buscou realizar uma cartografia das normas de gênero com estudantes do ensino médio de dois contextos escolares distintos, um de periferia e outro de centro, de escolas situadas na cidade de Sorocaba/SP. A pesquisa foi construída a partir da imersão no universo escolar durante um ano letivo em cada contexto. A constância da pesquisa ocasionou a aproximação das relações pesquisadora-estudantes, de modo a transpor-se em uma descrição vivencial dos sistemas de significados culturais de cada escola. Os dados foram obtidos a partir da observação participante, especialmente nas aulas de biologia e de educação física, nos três anos do ensino médio. Nesse processo o diário de campo se mostrou um importante instrumento, sendo utilizado para registrar aquilo que, ao olhar de pesquisadora, se tecia como os principais acontecimentos diários. Foi realizada uma atividade prática com oito grupos focais, cuja proposta consistiu na separação de imagens de itens culturalmente relacionados a mulheres ou homens em três categorias previamente estabelecidas: “o que é de mulheres?”, “o que é de homens?” e “o que é de mulheres e homens?”. Por meio dessa atividade buscou-se identificar as representações de normas de gênero estipuladas e socialmente valorizadas – ou rejeitadas – dentro de cada grupo e escola. Posteriormente à separação das imagens foram realizadas discussões, nas quais as(os) estudantes puderam se posicionar quanto o resultado da classificação. Por fim, houve a utilização de um questionário estruturado individual a respeito da formação educacional familiar, impressões do ambiente escolar e pretensões pessoais com a finalização do ensino médio e carreiras profissionais. Representações de mulheres em ambos os contextos apresentaram semelhanças e diferenças, possivelmente resultado de acomodações e de resistências. As meninas da escola de periferia evitam atribuir atividades, objetos e instrumentos exclusivos para mulheres ou homens. Elas dão forte ênfase as pluralidades e as multiplicidades das identidades de gênero, mesmo compreendendo a rede de significados sociais e relações de poder que envolvem mulheres e homens por meio das normas de gênero. Contudo, elas parecem ter dificuldades em visualizar as mulheres como intelectualmente equitativas aos homens, atribuindo a eles disciplinas de exatas e esportes de estratégia e lógica, como o xadrez; enquanto que as meninas da escola de centro mostram-se de certa forma conservadoras em relação as normas de gênero, atribuindo itens de estética como, por exemplo secador de cabelo e cremes, exclusivos de “mulheres”, de modo que as normas parecem sobrepor a aprendizagem das experiências diárias que as subvertem. Essas meninas da escola de centro se compreendem fisicamente limitadas para o desenvolvimento de determinadas atividades, porém intelectualmente equitativas em relação aos homens, categorizando itens como as disciplinas escolares de exatas e o xadrez como de “mulheres e homens”, não fazendo, portanto, distinções de gênero nesse aspecto. Já os meninos de ambas as escolas apresentaram mais similaridades que divergências nas respostas, o que indica a aprendizagem de uma norma de gênero hegemônica, que perpassa os diversos espaços socioculturais. Por fim, esse estudo sugere que a escola é um importante espaço de manifestação das reações contrárias as normatizações de gênero e que o feminismo trouxe novas perspectivas e possibilidades; todavia fatores culturais, econômicos e sociais, podem atuar como mantenedores das normas de gênero tradicionais.

**Palavras-chave:** Cartografia, normas de gênero, escola, feminismo.

---

## ABSTRACT

Based on the biological differences observed in the bodies, Western society constructs definitions, normalizes relationships and assigns distinct social functions to women and men, in order to regulate behaviors and hierarchize relationships, composing a scenario of production and maintenance of inequalities due to gender. According to the bias of the everyday experiences of understanding each other as women and men, crossed by identifications and differences, this dissertation sought to map gender norms with high school students from two distinct school contexts, one from the periphery and another center, of schools located in the city of Sorocaba / SP. The research was constructed from the immersion in the school universe during a school year in each context. The constancy of the research led to the approximation of researcher-student relations, in order to transpose into a living description of the systems of cultural meanings of each school. Data were obtained from participant observation, especially in biology and physical education classes, in the three years of high school. In this process, the field diary proved to be an important instrument, being used to record what, as the researcher's view, weighed as the main daily events. A practical activity was carried out with eight focal groups, whose proposal consisted in the separation of images of culturally related items to women or men in three previously established categories: "What is for women?", "What is for men?" And " what is it of women and men? " Through this activity, we sought to identify the representations of gender norms stipulated and socially valued - or rejected - within each group and school. After the separation of the images, discussions were held, in which the students could position themselves as the result of the classification. Finally, there was the use of an individual structured questionnaire regarding family education, impressions of the school environment and personal pretensions with the end of high school and professional careers. Representations of women in both contexts presented similarities and differences, possibly as a result of accommodation and resistance. Girls from the periphery school avoid assigning activities, objects and instruments unique to women or men. They place a strong emphasis on the pluralities and multiplicities of gender identities, including understanding the network of social meanings and power relations involving women and men through gender norms. However, they seem to have difficulty visualizing women as intellectually equitable to men, attributing to them disciplines of accuracy and sports of strategy and logic, such as chess; while girls at the center school are somewhat conservative about gender norms, attributing aesthetic items such as hair dryers and creams, exclusive to 'women', so that rules seem to overlap with daily experiences that subvert them. These middle school girls are physically limited to the development of certain activities, but intellectually equitable in relation to men, categorizing items such as school subjects and chess as "women and men", thus not making distinctions in this regard. The boys from both schools presented more similarities than divergences in the response, which indicates the learning of a hegemonic gender norm, which crosses the various socio-cultural spaces. Finally, this study suggests that school is an important space for manifestation of reactions contrary to gender norms and that feminism has brought new perspectives and possibilities; however, cultural, economic and social factors can act as maintainers of traditional gender norms.

**Key words:** Cartography, gender norms, school, feminism.

---

## SUMÁRIO

<b>1. A TERRA COMO REFERÊNCIA .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 A tela e os pincéis .....</b>	<b>11</b>
1.1.1 O fim no princípio .....	11
1.1.2 O princípio no fim .....	14
<b>1.2 A construção do esboço .....</b>	<b>17</b>
1.2.1 Identidades plurais .....	17
1.2.2 Movimentos feministas: olhares multidirecionados .....	22
1.2.3 Normas de gênero: uma questão de raça .....	24
1.2.4 Normas de gênero: uma questão de classe .....	27
1.2.5 Categoria política de resistência .....	30
1.2.6 Novos horizontes e velhos paradigmas .....	33
<b>2. REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS, POR TRAÇOS E IMAGENS .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Miscelânea de cores .....</b>	<b>37</b>
2.1.1 Heterogeneidade cultural dos sujeitos no fazer escola .....	37
2.1.2 O ensino de biologia e de educação física como (re)significação das normas de gênero .....	41
2.1.3 O uso de imagens no ensino subversivo .....	42
<b>2.2 Pontos de fuga e pontos de luz .....</b>	<b>46</b>
2.2.1 Buscas pela cartografia .....	46
<b>2.3 Óleo, solvente e tinta .....</b>	<b>51</b>
2.3.1 Capítulo Metodológico .....	51
<b>2.4 Como aquarela, a primeira camada .....</b>	<b>61</b>
2.4.1 Espaços, segregação e culturas .....	61
<b>3. PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS, SUPERFÍCIES E REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>

---

<b>3.1 Encorpando as camadas .....</b>	<b>66</b>
3.1.1 Rotinas e olhares para uma escola na periferia .....	66
3.1.2 Multiplicidade e pluralidade: as estudantes reais .....	73
3.1.3 Prática com imagens: percepções sobre as vivências das normas de gênero na escola da periferia:	
3.1.3.1 Grupo focal 1 - ATIVIDADES/ INSTRUMENTOS/ OBJETOS/ ESTÉTICA .....	80
3.1.3.2 Grupo focal 2 – ESPORTES .....	85
3.1.3.3 Grupo focal 3 - DISCIPLINAS ESCOLARES .....	90
3.1.3.4 Grupo focal 4 - PROFISSÕES .....	66
<b>3.2 Contraste de texturas .....</b>	<b>102</b>
3.2.1 Um outro contexto: Rotinas e olhares para uma escola de centro .....	102
3.2.2 Acomodações – e resistências – no discurso hegemônico da mulher universal .....	106
3.2.3 Prática com imagens: percepções sobre as vivências das normas de gênero na escola de centro:	
3.2.3.1 Grupo focal 5 - ATIVIDADES/ INSTRUMENTOS/ OBJETOS/ ESTÉTICA .....	110
3.2.3.2 Grupo focal 6 – ESPORTES .....	114
3.2.3.3 Grupo focal 7 - DISCIPLINAS ESCOLARES .....	117
3.2.3.4 Grupo focal 8 – PROFISSÕES .....	122
<b>3.3 Pincelando representações .....</b>	<b>127</b>
<b>4. IMAGENS ORBITAIS .....</b>	<b>133</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>

## 1. A TERRA COMO REFERÊNCIA

### 1.1 A TELA E OS PINCÉIS

*“Memórias, não são só memórias  
São fantasmas que me sopram aos ouvidos  
Coisas que eu...”*

*Memórias - Pitty<sup>3</sup>*

#### 1.1.1 O FIM NO PRINCÍPIO

Por trás de qualquer obra existe uma pessoa, que imprime no seu trabalho sua história de vida recheada por experiências, convicções, indagações, perspectivas – subjetividades. Assim como uma obra de arte, esse trabalho vem sendo materializado ao longo da minha trajetória de vida pessoal e profissional, nos sutis aprendizados, em uma constante transformação. Apresentar essa dissertação é também apresentar-me.

Mulher, feminista, católica, branca, classe média, bióloga... essas são algumas das identidades que compõem parte da complexidade do meu “estar” no mundo. Me apresento como o resultado infundável, não linear e por vezes contraditório da construção da minha identidade de professora e pesquisadora.

Nessa reflexão me compreendo biologicamente fêmea, mas para além disso, me identifico como mulher, uma construção histórica e cultural, na qual a exteriorização das minhas práticas, relações e representações refletem o que denominamos socialmente de feminino; mesmo que em diversas circunstâncias não corresponda a uma forma “adequada” e “exclusiva” de ser mulher. Esse desalinhamento de identidade com um padrão esperado se dá por, muitas vezes, desconsiderarmos a existência de múltiplas e diversas feminilidades e masculinidades, de modo que tentamos enquadrar todas as

---

<sup>3</sup> <https://m.youtube.com/watch?v=vH9TKF7C11U>

peças em estruturas muito bem definidas e, de forma teórica, serem facilmente identificadas e caracterizadas (LOURO, 2014).

Se hoje me reconheço como feminista isso se deu e se dá através de um constante processo de questionamentos e conflitos, por influências de autores e personagens da vida; e, fundamentalmente por um intenso desejo de problematizar padrões. Contraditoriamente, me situo católica, praticante convicta de uma fé conservadora, ritualística e de obediência, que em nada priva minha busca por liberdade e equidade. A interpretação da fé pode libertar ou aprisionar, mas encaro como sua missão a paz interior, a compreensão e o respeito; podendo ser, de certo modo, compatível com as identidades de feminista e bióloga. Conforme Ivone Gebara, freira e feminista, “cada lugar é marcado pela ambiguidade, por contradições e por diferentes limites” (ROSADO-NUNES, 2006)

Branca. De pele clara. Por conta dessa característica física, de ascendência europeia, nunca sofri preconceito pela cor de pele. Vivo todos os dias os privilégios, que não deveriam existir, simplesmente por, fenotipicamente, ter a pele clara. Esse fato, associado a condição de classe média me permitiram crescer com certo conforto, com acesso à educação de qualidade, esporte, lazer etc. Vivemos em uma sociedade eurocêntrica e racializada, na qual brancos provenientes de boas condições socioeconômicas, possuem muito mais oportunidades, afinal, as barreiras a transpor são infinitamente menores e menos numerosas que para negros e pobres (BENTO, 2002)

O meu percurso de formação profissional é completamente entrelaçado às experiências cotidianas e familiares. Filha única, de mãe solteira e sem a presença familiar de uma figura masculina, cresci em ambientes completamente geridos por mulheres, que desempenhavam tanto atividades sociais tradicionalmente consideradas femininas quanto masculinas.

Fui educada a acreditar que sou tão forte quanto os homens, que posso até mesmo competir com eles. Mas, compreendi o que é machismo ao ver as batalhas travadas por minha mãe no dia a dia simplesmente por ser mulher, mãe e solteira. Nessas lições, minha mãe e minha avó me ensinaram que a arma mais importante de uma mulher é a educação: “podem te tirar tudo, menos o diploma”.

Durante minha vivência escolar percebia e questionava as diferenças com as quais meninos e meninas eram tratadas e pude observar com recorrência o espanto nos meus colegas ao saberem que “minha mãe também é meu pai”. Aprendi desde muito cedo

que podemos subverter padrões pré-estabelecidos e que não somos limitados pelo sexo biológico. Por outro lado, a experiência escolar me ensinou, na prática, as dificuldades de ser uma mulher vivendo em um mundo sexista.

Venho de uma família materna composta quase que em sua totalidade por professoras, de modo que a linguagem, a rotina, os códigos, as histórias e o contato com a escola é algo muito presente na minha formação. Estudar, ensinar e aprender faziam parte da minha rotina, afinal, fui alfabetizada pela minha avó, professora e poetisa. Essas vivências e estímulos familiares interferiram diretamente na minha compreensão do universo escolar, interação com ele e o desenvolvimento de interesses, como lembra Dayrell (1996) “A experiência vivida é matéria prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados” (pág. 6).

Embora tivesse dificuldades em fazer e manter amizades, sempre tive muita familiaridade com a escola, gostava de estudar e procurava ser uma estudante excepcional – tanto em comportamento quanto em notas, não era difícil cativar o afeto e a atenção das(os) professoras(es), independente da escola. Nesse sentido, Dayrell, ao fazer uma crítica a homogeneidade com que o processo ensino/aprendizagem se dá na escola, aborda a diversidade de saberes extraclasse que permeiam a produção de sobrevivências exitosas ou traumáticas ao sistema escolar:

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças aprendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc...) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). [...] Reduz os sujeitos a alunos, aprendidos sobretudo pela dimensão cognitiva. [...] Afinal de contas, não podemos esquecer – o que essa lógica esquece – que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivos, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola (DAYRELL, 1996, p. 5).

Portanto, a escola pode ser um lugar hostil. Saber sobreviver ao sistema de ensino/aprendizagem não basta; o ambiente escolar, permeado pelas relações e diversidades produzem regras de convívio e estruturas internas de poder, até mesmo entre as(os) próprias(os) estudantes. Em todas as escolas pelas quais passei – e foram muitas – tive problemas ao tentar entrosar e estabelecer vínculos, especificamente com as meninas. Diversas vezes fui ameaçada de violência física e não eram raras as vezes em que minha

mãe ou algum(a) professor(a) interveio. Por esse motivo, passei a direcionar meus esforços de amizade para grupos de meninos, nos quais tinha mais facilidade em ser aceita e me defendiam nos momentos de necessidade, me sentia protegida.

Hoje, ao tentar interpretar minha vivência escolar observo o embate direto entre o empoderamento através da educação familiar e a sobrevivência em um círculo social marcado por desigualdades de gênero. Se por um lado a escola me permitiu questionar as desigualdades, por outro ela me fez vivenciá-las.

Percebemos que vivemos em um mundo sexista quando a presença masculina representa poder ou segurança. A mulher passa a ser respeitada, inclusive por outras mulheres, a partir do momento em que possui uma figura masculina ao seu lado. Nesse momento começo a compreender o porquê é tão difícil ser mãe solteira na nossa sociedade. É nesse aprendizado das relações de poder que vão se solidificando as desigualdades entre feminino e masculino, e no campo do simbólico as relações são hierarquizadas (SCOTT, 1995; BOURDIEU, 2010). E nesse contexto, ao invisibilizar esta temática, a escola passa a reproduzir a valorização e centralidade do masculino nas relações sociais.

### 1.1.2 O PRINCÍPIO NO FIM

Por conta da minha vivência e questionamentos durante a vida escolar, aliados à leituras infanto-juvenis (por exemplo: “Os anjos de Badaró” – Mario Prata, “O quarto crescente” – Ana Cristina Vargas, “Julieta” – Anne Fortier, “Noite na Taverna” – Álvares de Azevedo, “Razão e Sensibilidade” – Jane Austen, “O morro dos ventos uivantes” – Emily Brontë), embrionariamente surgiam como foco de pesquisa as questões de gênero e sexualidade.

Embora não tivesse a pretensão de seguir carreira de professora, ingressei na universidade no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A escolha pela licenciatura se deu por influência familiar, visto que, ao me formar eu teria a docência como uma possibilidade de trabalho, sendo um mercado que carece de profissionais, que há a oportunidade de trabalho em qualquer região do país e possibilita a – tão almejada – estabilidade profissional, ainda que com condições de trabalho precárias no Brasil.

Ao cursar disciplinas de Prática e Pesquisa em Educação juntamente com o estágio supervisionado me aproximava da escola. Os conflitos e as contradições passavam a se mostrar cada vez mais evidentes e instigantes, passíveis de pesquisas a partir de interesses reais.

Diniz-Pereira e Lacerda (2009) ao trabalharem com os conceitos da pesquisa na prática afirmam o entrelaçamento das identidades de professor(a) e pesquisador(a) de modo que a pesquisa em educação passa a interferir positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional. Ou seja, as problemáticas vivenciadas no cotidiano de ensino-aprendizagem são aquelas a serem sistematizadas, discutidas e socializadas. Essa forma de produção de conhecimento reafirma a(o) professor(a) como sujeito e torna o conhecimento útil. Produz, repensa e refaz a prática, o que potencializa o poder transformacional da escola “do ponto de vista intelectual, humano e da aprendizagem (mais do que o ensino propriamente dito)” (pág. 1236).

E assim, fui sendo, aos poucos, seduzida pela docência.

Durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso com a temática de concepções de gênero e sexualidade, compreendi que poderia fazer pesquisa fora de um laboratório. Nesse processo, tive contato com autores que compõem o alicerce dessa dissertação, por exemplo: Guacira Lopes Louro, Stuart Hall e Dayrell. E, a partir das observações, resultados e reflexões feitas no Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado, novas interrogações surgiram, de modo que o fim da graduação se mostrou um novo começo, era a ponte para o mestrado.

Em nenhum momento da graduação tive a pretensão de cursar o mestrado em Educação, havia outros planos. Mas, a curiosidade aliada ao fortalecimento na crença de que a educação é a única forma de modificar o mundo a partir das pequenas transformações das realidades locais, me impulsionaram a ingressar no mestrado em Educação da UFSCar, afinal, o projeto, esse eu já possuía...

A partir das diferenças sexuais observadas nos corpos a sociedade constrói definições, normatiza as relações e atribui funções sociais de modo que passa a regular comportamentos, hierarquizar relações, estabelecer modelos universais e assim manter desigualdades na esfera social da vida humana.

Pensando na parcialidade das experiências cotidianas de compreender-se enquanto mulheres e homens, transpassados por identificações e diferenças, busco realizar uma cartografia das normas de gênero compondo dois recortes particulares da realidade de estudantes do ensino médio, um em uma escola de periferia e outro de uma escola central, ambas de Sorocaba.

No tópico introdutório “A TERRA COMO REFERÊNCIA”, dou início a esse trabalho por meio de um breve memorial com o intuito de contextualizar as mobilizações que me fizeram cursar o mestrado em educação e desenvolver o trabalho de pesquisa no campo dos estudos de gênero. Afinal, o trabalho científico não é neutro e não é meu objetivo omitir a parcialidade aqui existente, pelo contrário, busco explicitá-la. Visto que, frequentemente os trabalhos engendram-se com base nas histórias de vida da(o) pesquisador(a), revelando nas sutilezas da linguagem o seu lugar de fala. Aquilo que escolhemos como campo de estudo é aquilo que nos toca, que nos machuca e que nos marcam enquanto humanidade.

Ainda nesse primeiro tópico, faço uma abordagem a respeito dos movimentos feministas, reconhecendo seus avanços e negligências em prol da transformação das condições, lugares, relações e normas sociais que são historicamente delegadas às mulheres; inclusive, discutindo algumas críticas feitas a própria categoria do que se compreende como “mulher” e as desigualdades emergentes entre as próprias mulheres provenientes da raça e da classe.

Partindo para o tópico “REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS, POR TRAÇOS E IMAGENS”, divido a discussão teórica em quatro itens principais. Aqui discuto a questão da heterogeneidade que atravessa o espaço escolar e que muitas vezes é ignorada no ensino heteronormativo, especialmente nas aulas de biologia e educação física. Tal forma de educação está pautada nas distinções sexuais e nas normas construídas historicamente e localmente para os gêneros, de modo a manter as estruturas sociais e as desigualdades que, por meio da cultura, oprimem, silenciam e marginalizam pessoas – inclusive na própria organização socioespacial das cidades.

Continuando no segundo tópico, proponho a utilização de imagens como recurso didático para o ensino subversivo. Apresento a linguagem visual como ferramenta que valoriza a subjetividade e a história de vida dos educandos, capaz de trazer para a

discussão compreensões – de vida – que extrapolam o currículo, aproximando conteúdo e realidade, em um movimento de repensar normas, padrões e desigualdades.

Já no item “PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS, SUPERFÍCIES E REFERÊNCIAS” aponto para a coordenada central desse trabalho, discutindo semelhanças e diferenças nas vivências e compreensões das normas de gênero por meninas e meninos de uma escola de periferia e outra central, ambas da cidade de Sorocaba/SP.

E por fim, no tópico “IMAGENS ORBITAIS” delinheiro as considerações finais desse trabalho, em uma tentativa de colaborar com a (re)significação das normas de gênero a partir das especificidades locais e da educação em prol da diversidade. Espero assim, fazer uma pequena contribuição para a desconstrução de estereótipos e normatizações de gênero, fontes imediatas das desigualdades sociais entre mulheres e homens.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DO ESBOÇO

*“Fu sou uma contradição e foge da minha mão  
Fazer com que tudo que eu digo faça algum sentido  
Fu quis me perder por ai fingindo muito bem  
Que eu nunca precisei de um lugar só meu”*

*Memórias - Pitty<sup>4</sup>*

### 1.2.1 IDENTIDADES PLURAIS

Nos estudos de gênero um dos temas de investigação compreende a formação das identidades masculinas e femininas de acordo com as práticas e valores presentes nos contextos de socialização: famílias, escolas, grupos religiosos e culturais... Ao longo da vida passamos por diversos contextos, nos quais interagimos com a realidade, histórica e

---

<sup>4</sup> <https://m.youtube.com/watch?v=vH9TKF7C11U>

local, em um processo infindável de produção do “eu”, e nessa relação interferimos constantemente na realidade e (re)constituição dos demais sujeitos envolvidos. Entretanto, tal constituição, tanto da realidade quanto do “eu”, é parcial, incoerente e fragmentada (PARAÍSO, 2004).

Nas sociedades tradicionais a existência de um núcleo interior, uma essência imutável do ser a partir do nascimento, produziu a noção de homens e mulheres com características específicas e marcantes, nas quais o sexo biológico determina(va) toda a existência de uma vida, em um processo de produção de sujeitos generificados (HALL, 2011). E, ainda que presentes diversas formas de resistência, toda e qualquer pessoa que ousasse (ouse) desviar dos padrões culturalmente estabelecidos eram (são) repreendidas, marginalizadas e, frequentemente, silenciadas.

Até os dias atuais o assujeitamento do ser humano em uma tentativa de rotulá-lo através do nascimento permanece. Ainda praticamos a violência simbólica sobre filhos, estudantes, amigos, parentes – homens e mulheres, com expectativas normativas e reguladoras para que correspondam diretamente ao “modo de ser” socialmente produzido e exigido para os sexos biológicos.

Hoje, o que compreendemos como mulheres e homens está passando por transformações, muitas vezes sutis, mas que remontam um longo processo histórico de movimentos e lutas. Se ontem contestávamos a posição social das mulheres, hoje vamos além, questionamos a formação das identidades de gênero como uma forma de subverter padrões, papéis sociais, sexualidades, estruturas. Somos perpassados por identificações e diferenças, frequentemente efêmeras e contraditórias (HALL, 2011).

Nessa perspectiva, o gênero se apresenta como uma das possíveis identidades dos sujeitos, fazendo-os pertencentes a diversos grupos, ou seja, trata-se da pluralidade das identidades. E, no contexto atual, de realidade dinâmica, global e informativa “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2011, pág. 13). Sendo, portanto, necessário interpretar e questionar as feminilidades e masculinidades através da lente das multiplicidades que atravessam os sujeitos.

Em meio às críticas, às extensões e reinterpretções das teorias tradicionais sob a perspectiva feminista, Harding (1993) explana os limites das categorias analíticas

presentes nos diferentes discursos teóricos. As bases dessas teorias – marxismo, psicanálise, funcionalismo, teoria crítica, estruturalismo etc – são compostas pela universalidade “do homem”, como sujeito e objeto do pensamento. As autoras denunciam a suspeição das categorias ao analisarmos a experiência social de mulheres não coincidentes com o padrão branca, burguesa, ocidental e heterossexual, evidenciando a multiplicidade e complexidade dos sujeitos históricos, de modo que:

O feminismo tem tido um importante papel na demonstração de que não há e nunca houve “homens” genéricos – existem apenas homens e mulheres classificados em gêneros. Uma vez que se tenha dissolvido a ideia de um homem essencial e universal, também desaparece a ideia de sua companheira oculta, a mulher. Ao invés disso, temos uma infinidade de mulheres que vivem em intrincados complexos históricos de classe, raça e cultura (HARDING, 1993, pág. 9).

No pensamento moderno a clara universalização de homem e mulher traduz o pensamento dicotômico vigente. A vida social está organizada de forma binária: homem/mulher, heterossexual/homossexual, branco/negro, certo/errado, teoria/prática. Nessas categorias emoções, sentimento e inconscientes são ignorados, afirmar-se em um dos lados é negar o outro, é assimilar, irremediavelmente, a todas as características socialmente aceitas e prescritas desse enquadramento. Nessa compreensão da sociedade há também a supervalorização do primeiro elemento, marginalizando o outro, em um complexo entrelaçamento de poderes.

A não compreensão de um mundo constituído por multiplicidade de gêneros, etnias, raças, de posicionamentos e pensamentos configuram a manutenção de preconceitos e desigualdades que não acompanham a constante transformação dos sujeitos e sociedades, culminando em retrocessos culturais, políticos, sociais e econômicos. Implodir a lógica binária se mostra uma difícil tarefa, visto que as teorias feministas estão imbricadas de conceitos polarizados e, por vezes patriarcais, exemplificados por Louro (2014) como: “reprodução/produção”, “público/privado”, “razão/sentimento”.

Pensadoras e pensadores feministas com posicionamento pós-estruturalista apontam que o homem é tomado como padrão de referência nos discursos legitimados e que feminino e masculino são entendidos como polos opostos que se relacionam em um sistema de dominação e submissão. A proposta de desconstrução do binarismo levantada por Louro (2014), influenciada pelos escritos de Joan Scott e Jacques Derrida, sugere que:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria em observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas em si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 2014, pág. 35).

Quando consideramos a existência de diversas feminilidades e masculinidades podemos transcender às normas sociais, compreendê-las como construção cultural e organizacional decorrente da produção histórica dos gêneros – estamos reconfigurando conceitos e sentidos. A pluralização constrói novas representações de homens e mulheres, mais coerentes com a realidade e, ao mesmo tempo, produz formas livres e abertas para os conceitos de masculino e feminino; o que viabiliza as lutas para horizontalizar as relações sociais de gênero. Porém, as normas e os padrões interiorizados pelos seres humanos através das instituições sociais, educação, religião e costumes são formas de manutenção das estruturas sociais estabelecidas previamente aos indivíduos em processos de socialização.

Em uma rápida passagem por esse cenário das estruturas sociais, as encaramos como estáticas, onde cada qual, geração após geração, cumpre seu papel, sendo moldado e moldando de acordo com os discursos legitimados no contexto particular e local da vivência cotidiana. As possibilidades de ser e se portar no mundo são transpassadas pelas experiências de socialização. A medida em que o desejo reacionário às crenças e valores vigentes efervesce, os sujeitos históricos imprimem uma reconfiguração constante e permanente da sociedade, o que impede a efetiva emancipação dos sujeitos. Paradoxalmente, ao desconstruir, construímos novos valores, novas crenças, novos gêneros; novos padrões são estabelecidos para o convívio social, e para além, outros mecanismos de poder – e marginalização – são institucionalizados.

A compreensão de poder, aqui abordada, se trata do exercício através das ações dos sujeitos, possuindo muitas e variadas direções, o que nos leva a supor a existência de espaços e formas de resistências. Nessas relações, de poder e resistências, os gêneros são produzidos e reinventados. A participação massiva das mulheres no mercado de trabalho, o aumento da escolaridade e ingresso nas universidades, a redução da natalidade, as mudanças nos valores e nos padrões culturais a respeito das identidades femininas, são exemplos do constante embate, recuos e avanços, nas relações de poder entre os gêneros.

Não se trata de uma forma de poder dominada e unicamente explorada pelos homens em uma linear e constante relação de poder-submissão. A existência do poder gera, também, o poder reacionário, uma busca por transformação das relações e dos lugares socialmente ocupados (LOURO, 2014).

Entre as estratégias de manutenção do poder por parte daqueles que momentaneamente o detém, implicam-se em marginalizar e excluir determinados grupos sociais. É uma lógica de afirmação pela negação do outro. Destituir os demais grupos de legitimidade, confiança, autoestima, cultura são tentativas de minar o poder reacionário e propagar discursos do que é “normal” e “natural”. Do outro lado o que é minimamente desviante do padrão sobressai ao olhos, produzindo as diferenças. A mulher é diferente do homem. Mas, as mulheres também são diferentes entre si. Louro (2014) discute que “a diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” (pág. 50), de modo que, os movimentos feministas não buscam a igualdade de gênero, “na verdade, reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes” (pág. 50).

Na atualidade ao analisarmos a nós mesmas(os) já não podemos nos compreender como íntegras(os), somos seccionadas(os) e transpassadas(os) por diversas perspectivas do ser, a realidade se apresenta multifacetada e os sujeitos fragmentados. Do mesmo modo, o movimento feminista se apresentou à sociedade, transvestido pelos interesses das mulheres com identidades plurais, porém: brancas, heterossexuais, urbanas, de classe média. Há diversas diferenças no modo de apropriar-se dos movimentos feministas e das lutas por equidade quando se é negra, homossexual, do campo, de classe popular. A depender das demais identidades assumidas, a representatividade é fundamental na complexa reestruturação dos movimentos a partir das críticas e questões que são postas à luta:

A diferença entre as mulheres, reclamada, num primeiro momento, pelas mulheres de cor, foi, por sua vez, desencadeadora de debates e rupturas no interior do movimento feminista. Com o acréscimo dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres (LOURO, 2014, pág. 49).

A diversidade presente em cada sujeito provoca a interdependência das identidades construindo novas possibilidades e ressignificando as existentes, de tal modo a refletir nos movimentos sociais. A crença em uma categoria universal como modelo explicativo das contradições sociais não se faz possível. A classe social, tomada por teorias críticas como esse modelo, são insuficientes para a compreensão da realidade social, das opressões e contradições. Os interesses sociais já não são contemplados exclusivamente pela classe. Não há uma teorização capaz de sanar as problemáticas sociais, mas há a possibilidade de compreendê-las, parcialmente, por meio de recortes particulares da realidade, tomando por base identidades que perpassam os sujeitos do contexto histórico e social (HALL, 2011).

Se tomarmos por base apenas uma categoria para a busca de transformação social estaremos invisibilizando outras problemáticas. O mesmo indivíduo que em uma instância vivencia a opressão pode ser o opressor em outra; a marginalização em uma categoria social reflete, produz e reproduz a marginalização em outra. Esse conflito de identificações e mesmo o entrelaçamento de diversas formas de opressão tem sido objeto de estudo ao longo das últimas décadas (NASCIMENTO E TRINDADE, 2010; AZEREDO, 1994; ANYON, 1990).

### 1.2.2 MOVIMENTOS FEMINISTAS: OLHARES MULTIDIRECIONADOS

Os movimentos feministas, como movimentos sociais organizados, conquistaram grandes avanços em prol do direito das mulheres ao longo das suas recentes histórias. Em diversos momentos é possível encontrar grupos que buscam, direta ou indiretamente, o fim da opressão das mulheres.

Partindo das ideias revolucionárias do iluminismo por buscas de direitos sociais e políticos, é apenas no século XIX que essa luta toma proporções de um movimento social organizado através do movimento sufragista, contexto em que fica escancarada a subjugação das mulheres no patriarcalismo, que não podiam ter atuação política. A primeira onda do feminismo se alastrou por diversos países ocidentais e deu voz à necessidade de transformação dos espaços e dos lugares socialmente ocupados em busca por autonomia das mulheres e em defesa dos seus interesses e direitos (COSTA, 2013; LOURO, 2014).

O movimento feminista surge no paradigma da mulher universal, e portanto, é revestido pelos interesses de mulheres brancas, ocidentais, de classe média. A multiplicidade das identidades femininas e das especificidades, de raça e classe, que atravessam as mulheres foram ignoradas pela perspectiva feminista clássica (DAVIS, 2016; GALVÃO, 1994) e o movimento se acomoda.

É na década de 1960 que o movimento ressurgiu influenciado pela publicação do livro “O segundo sexo,” de Simone de Beauvoir. Esse foi um período de grande revolta e mobilização contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos, movimento estudantil na França e movimento hippie. Com o texto de Carol Hanish (1969), “O pessoal é político”, o movimento toma proporções maiores por conta da caracterização política das opressões vivenciadas no âmbito privado. Nesse momento iniciam as discussões teóricas sobre o conceito de gênero e a invisibilidade política e social sofrida por mulheres (COSTA, 2013; LOURO, 2014).

Durante os anos de 1970, os Estados Unidos vivenciam uma onda de publicações a respeito da escravidão e o debate se torna acalorado. Angela Davis explicita em sua obra *Mulheres, Raça e Classe* (2016) o constante embate do movimento feminista branco com as questões escravagistas e denuncia a ausência de estudos sobre a mulher negra escrava. O movimento sufragista tomado pela perspectiva de Davis, se apresenta limitado perante as demandas das mulheres negras, hierarquizando as opressões e propagando discursos racistas.

No Brasil, em 1933, a feminista e comunista Patrícia Galvão publica seu livro, um romance proletário impregnado de críticas sociais e política. Ainda que muito criticado por sua forma e escrita, que denota características de transição do modernismo e marcas do cinema russo, *Parque Industrial* é um livro que denuncia a exploração do trabalho dos operários em um período industrial. Nas falas dos personagens, a autora faz duras críticas ao movimento feminista burguês, que ignora a condição da mulher trabalhadora e seus interesses sociais.

Os movimentos feministas reconfiguraram as noções de identidades, tornando-as dinâmicas e mais coerentes com a diversidade humana. Nessa perspectiva, gênero pode ser compreendido como uma construção histórica e social na qual o sujeito também é ativo na sua formação; desse modo a identidade de gênero é transformada em produto da

atividade sociocultural e não segue, necessariamente, a pré determinação biológica (LOURO, 2014).

### 1.2.3 NORMAS DE GÊNERO: UMA QUESTÃO DE RAÇA

A história do Movimento Feminista branco remonta a busca da subversão das representações paradigmáticas das normas sociais de gênero. Nos anos que precederam a grande visibilidade do movimento feminista, final da década de 1960, as mulheres eram marcadas por estereótipos e exigências de um pensamento machista do início do século XIX. A mulher tinha sua educação limitada, era considerada inferior ao homem por sua condição física e sua função social se restringia à procriação e aos cuidados com o lar (SANTOS, SACRAMENTO, 2011).

Uma das principais aspirações das mulheres brancas de classe média foi, e ainda é, a desconstrução desses estereótipo da mulher como dona de casa, submissa, frágil, maternal e amável. A luta feminista se construiu visando a participação e discussão política da sua condição como ser social.

Gradativamente as mulheres brancas de classe média foram conquistando espaços fora do ambiente doméstico, alcançando trabalhos no mercado que eram do domínio exclusivo dos homens. A conquista de espaços aliada aos avanços teóricos permitiram as militantes e estudiosas maior visibilidade e a exigência das primeiras mudanças nas relações de gênero. Esses grupos de mulheres produziram registros sobre as desigualdades vivenciadas no cotidiano familiar, trabalhista, acadêmico e da sexualidade (LOURO, 2014).

Nesse cenário as reivindicações feministas passaram por dois períodos distintos, inicialmente buscou-se alcançar a igualdade social, política, educacional, jurídica e econômica para mulheres e homens. E, no segundo momento, a luta se transvestiu do reconhecimento político e jurídico da diferença e das identidades particulares. A intersecção de gênero, raça e classe (assim como outras categorias) passou a ser uma nova possibilidade para a luta das mulheres (BRANCO, 2008).

A experiência de ser mulher, daquilo que se compreende como mulher, é muito diversa, com necessidades e urgências marcadas por diversas outras categorias sociais, como as questões de raça e classe. E, ainda que sempre tenham existido mulheres brancas

que transgrediam as normas e estereótipos sociais, elas eram marginalizadas. “As mulheres pobres que tinham a rua como uma das maneiras de manter seu sustento iam de encontro a muito do que era posto para a sociedade em relação à maneira como deveriam se portar” (SANTOS; SACRAMENTO, 2011, pág. 2), elas eram o grande exemplo que quebrava com os dogmas da mulher “ideal”, assim como as mulheres negras de um período escravocrata:

Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse a oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? (THUTH, 1851)<sup>5</sup>.

A busca das mulheres brancas de classe média por participação na vida pública por meio do trabalho não era compartilhada pelas mulheres negras. A condição de propriedade que era conferida aos negros no período escravagista atingia também às mulheres, elas eram tão exploradas como força de trabalho que “poderiam ser desprovidas de gênero”, assumindo trabalhos fora do espaço doméstico, frequentemente nas lavouras (DAVIS, 2016).

Enquanto as mulheres brancas enfrentavam as opressões de serem consideradas o “sexo frágil” e terem as suas vidas relegadas ao espaço privado, as mulheres negras enfrentavam as violências de terem a sua força de trabalho equiparada a dos homens negros, nas mesmas condições de açoites e castigos. Todavia, o gênero era, também, uma forma de coerção para as mulheres negras. As escravas eram, frequentemente, castigadas e exploradas por sua condição de mulher, por meio da violência sexual (DAVIS, 2016).

O estereótipo da mulher branca esteve intimamente relacionado ao casamento e a maternidade, carregando a marca da inferioridade por meio do afastamento do trabalho produtivo. Nesse aspecto é possível compreender a exigência das mulheres brancas por poder, igualdade e participação na vida pública. O movimento feminista foi

---

<sup>5</sup> Discurso proferido como intervenção na *Women's Rights Convention* em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. A versão mais conhecida foi recolhida pela abolicionista e feminista branca Frances Gage e publicada em 1863. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/196229620/E-nao-sou-uma-mulher>> Acesso em: 11 de setembro de 2017.

importantíssimo para as mulheres brancas de classe média adquirirem direitos, espaço no mercado de trabalho e turvar as normas de gênero. Porém, o feminismo falhou em abarcar as diversas opressões e violências que as mulheres, especialmente as negras e pobres, vivenciavam.

As mulheres negras não estiveram em uma situação hierarquizada com os homens negros. Os estudos que mais se aproximaram de compreender a condição da mulher escrava na família revela uma “saúdavel igualdade sexual”. As opressões foram construídas tendo por base a questão racial (DAVIS, 2016).

Nem mesmo o papel social de mãe era atribuído as mulheres negras. Davis traz o histórico de que o papel dessas mulheres como reprodutoras só passou a ser valorizado durante a abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava, no qual a mulher negra era cobiçada pelo seu potencial de ampliar a mão de obra. Portanto,

A exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram ‘reprodutoras’ – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar (DAVIS, 2016, p. 19).

A relação simbólica da mulher negra com o trabalho doméstico difere muito daquele estabelecido para a mulher branca. Se para a mulher branca o trabalho doméstico representou o aprisionamento, para a mulher negra representava a resistência. No olhar de Angela Davis o espaço doméstico era o único lugar em que os negros podiam “vivenciar verdadeiramente suas experiências como seres humanos” (2016, p. 29). E nesse espaço as tarefas eram distribuídas de modo igualitário, sem a determinação de funções exclusivas para homens e mulheres. Diferente da mulher branca, a mulher negra não era diminuída por suas funções domésticas.

A questão que se destacava na vida doméstica nas senzalas é a da igualdade sexual. O trabalho que escravas e escravos realizavam para si mesmos, e não para o engrandecimento de seus senhores, era cumprido em termos de igualdade. Nos limites da vida familiar e comunitária, portanto, a população negra conseguia realizar um feito impressionante, transformando a igualdade negativa que emanava da opressão sofrida como escravas e escravos em uma qualidade positiva: o igualitarismo característico de suas relações sociais (DAVIS, 2016, pág. 30).

Angela Davis apresenta o cenário da escravidão nos Estados Unidos da América, porém, com ressonância na construção das identidades das mulheres negras brasileiras,

em decorrência da similaridade das opressões vivenciadas. A condição atual da população negra no Brasil reflete a história do período escravocrata, sendo marginalizada e tendo o racismo como estruturante das desigualdades sociais.

#### 1.2.4 NORMAS DE GÊNERO: UMA QUESTÃO DE CLASSE

Existem grandes diferenças de classe no que é estipulado como apropriado e inapropriado para o comportamento das mulheres da classe popular e da classe média. Nessa perspectiva, ao interseccionar gênero e classe percebemos que a condição financeira das mulheres de classe popular, geralmente, está em desacordo com a feminilidade universal imposta histórica e culturalmente às mulheres: de submissão, trabalho doméstico e dedicação a maternidade. A necessidade de compor a renda familiar para a sobrevivência diária faz com que essas mulheres ingressem no mercado, muitas vezes sujeitas a trabalhos precários, insalubres e de baixa qualificação profissional (ANYON, 1990).

Por outro lado, para as mulheres que provêm de famílias de classe média alta existe grandes investimentos escolares e acadêmicos, para que se transformem em profissionais de sucesso e com carreiras estabelecidas. Também é esperado que o desenvolvimento profissional aconteça antes da maternidade, de modo que a mulher de classe média sofre a pressão social para contrair matrimônio e desempenhar as funções de mãe e dona de casa, logo após a conclusão da universidade (ANYON, 1990).

Se para as mulheres de classe média e alta a maternidade foi construída como uma norma de gênero fundamental, para as mulheres operárias a maternidade foi uma reivindicação de melhores condições de trabalho para a classe.

- Nós não podemos conhecer os nossos filhos! Saímos de casa às seis horas da manhã. Eles estão dormindo. Chegamos às dez horas. Eles estão dormindo. Não temos férias! Não temos descanso dominical!

À voz da verdade, todos se agitam nos bancos duros. A sala toda sua. (GALVÃO, 1994, pág. 30)

Nos anos de 1950 e 1960, apesar dos movimentos feministas e da participação das operárias nas indústrias, a imagem da mulher continuava a ser veiculada como dona de casa, dócil e meiga, mas agora pintada em um arcabouço de sensualidade. Eram

traçados perfis de como uma mulher deveria se comportar, de modo a ensinar as garotas a se espelharem em “mulheres de verdade” (MIGUEL; TONELLI; 2008).

“Caso não estudasse nem trabalhasse, “tendo o privilégio de cuidar da casa”, deveria aproveitar e se preparar para ser uma dona de casa exemplar quando se casasse, mas, se não tivesse tempo para se ocupar da casa, deveria ao menos saber “preparar um bolo, um creme aveludado e um ou dois coquetéis a fim de poder dizer que possui algumas especialidades nesse campo”. Deveria praticar esportes, mas sem exagero, já que um futuro marido preferiria saber que a noiva fala vários idiomas ou sabe cuidar de casa em lugar de ser campeã em algum esporte. Ela não deveria falar muito alto, deveria estar bem arrumada, usar pouca maquiagem, usar bons perfumes e “tratar de não flertar demasiado”. Ou seja, “deverá representar a imagem da verdadeira mulher de nosso século: agradável, compreensiva e antes de tudo ser mulher!” (MIGUEL; TONELLI, 2008, pág. 174)

Os estereótipos do que significava ser uma “mulher de verdade” foram muito influenciados pelos dogmas da igreja, nos quais a mulher deveria ser calma, paciente, compreensiva; ou seja, domada por e para o seu marido. Havia uma única forma apropriada de ser mulher, as particularidades que perpassam os sujeitos eram desconsideradas.

A industrialização crescente fez com que as mulheres pobres ingressassem cada vez mais no mercado de trabalho sofrendo e enfrentando as violências, abusos e explorações. Em meio aos discursos machistas de que o homem é o provedor, as mulheres recebiam menores salários que os homens para desempenharem a mesma função, fato que ainda se verifica na atualidade. O seu trabalho foi explorado com a justificativa de sua renda ser meramente complementar para a família (ALVES, 2015).

- O voto para as mulheres está conseguido! É um triunfo!

- E as operárias?

- Essas são analfabetas. Excluídas por natureza.

O garçom do grande hotel tem um sorriso significativo.  
(GALVÃO, 1994, pág. 69)

Revestida da ideologia socialista, a obra literária de Patrícia Galvão – Pagu, *Parque Industrial* (1994), ainda que sem pretensões engajadas com os movimentos feministas, revela sinais de preocupação da autora com as mulheres da classe operária, esquecidas pelo movimento feminista sufragista. A autora faz fortes críticas ao movimento feminista elitista da época, que não contemplava as demandas das mulheres

operárias; “acorda com o alvoroço de mulheres entrando. São as emancipadas, as intelectuais e as feministas que a burguesia de São Paulo produz” (GALVÃO, 1994, pág. 68).

Patrícia Galvão denuncia em sua obra literária duas formas de exploração sofrida pelas mulheres operárias, por meio do trabalho e do sexo. As mulheres do contexto narrado são objetos de constante desejo e de humilhação: “Tenho que te dar uma notícia má. [...]. Acabam de me despedir da fábrica, sem uma explicação nem motivo. Porque me recusei a ir ao quarto do chefe” (GALVÃO, 1994, pág. 91). No texto são abordadas questões sobre o aborto, abuso sexual, prostituição e homossexualidade. Ou seja, é uma obra que transcende ao seu tempo, pois as mulheres ainda lutam por essas causas.

As relações de gênero estão em constante embate, recuos e avanços. Não se trata de uma forma de poder dominada e unicamente explorada pelos homens em uma linear e constante relação de poder-submissão. A existência do poder gera, também, o poder reacionário, uma busca por transformação das relações e dos lugares socialmente ocupados.

Com as ondas feministas e momentos de revoluções, as mulheres passaram a conquistar espaços políticos. Pela influência de ideias anarquistas e socialistas buscaram melhores condições de trabalho e salários. O feminismo trouxe novas perspectivas do que é política e poder, exigindo novas práticas e reestruturação das normas de gênero, a argumentação que justificava a desigualdade social entre homens e mulheres por conta de distinções biológicas já não podem, e nunca deveriam ter sido, usadas para a opressão da mulher (COSTA, 2013).

A partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, como o aumento da escolaridade entre as mulheres e o crescimento na participação no mercado de trabalho, as mulheres passam a se enxergar com maior independência e liberdade, o casamento já não é mais o principal sentido da vida das mulheres (MIGUEL; TONELLI, 2008).

É inegável que muitos direitos foram conquistados pelas mulheres ao longo do século XX, melhorando sua condição. Porém, as desigualdades sociais que perpassam a condição das mulheres acabam por dificultar o reconhecimento e o exercício dos seus direitos.

Por outro lado, por meio da ampliação do acesso das mulheres a escola, lutas por direitos trabalhistas, movimentos negros e divulgação dos estudos feministas, a identidade das mulheres, que já não era única, passa a ser compreendida como plural, de modo a falarmos não mais em “identidade feminina”, mas sim em “identidades femininas”, múltiplas, parciais e frequentemente incoerentes e fragmentadas, que se refazem a cada experiência cotidiana de ser mulher.

### 1.2.5 CATEGORIA POLÍTICA DE RESISTÊNCIA

Ainda que diversos autores discutam as problemáticas teóricas do estabelecimento de categorias, como a das mulheres por exemplo, nos estudos sociais a afirmação delas se faz importante como ação política de visibilidade social e resistência (BUTLER, 2018; HARDING, 1993; SCOTT, 1995).

Ao longo da história, as mulheres – com múltiplas identidades – foram, frequentemente, silenciadas e invisibilizadas: na política, na ciência, na família, no mercado de trabalho... Nesses contextos, as teorias feministas buscaram resgatar o protagonismo das mulheres e politizar as suas condições como sujeitos sociais. Sendo necessário marcar o lugar do feminino, inicialmente, como o oposto – o diferente – do masculino e exigir-lhe reconhecimento equitativo naquilo que se considerava “espaço público” e “espaço privado” (LOURO, 2014).

Entretanto, com a oxigenação dos movimentos feministas – antes prioritariamente de mulheres brancas, heterossexuais, burguesas – discute-se a pluralidade das identidades e as definições estabelecidas dentro dos movimentos. A restrição de categorias, como “mulheres” e “homens”, são incapazes de dar sentido as diversas experiências dos sujeitos sociais (LOURO, 2014).

Ainda que contrária às categorias Judith Butler (2018), afirma a importância do conceito como ação política: “A representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos” (pág. 18).

Porém, uma das críticas feitas aos movimentos feministas é justamente o estabelecimento de conceitos que “representam” o “ser mulher” – como uma essência – e que, de certa forma, determinam normas do que deve ser compreendido como mulher

já no discurso. E, dessa forma, a própria arma de “libertação”, torna-se mecanismo de exclusão, pois a categoria passa a produzir o sujeito que deveria meramente representar.

Nessa perspectiva, o sujeito é produzido na constância fluida do discurso, sempre inacabado. O discurso como acontecimento, ação, possui materialidade, que conseqüentemente exclui tudo aquilo que não está compreendido na fala. (BUTLER, 2018).

Nos diferentes contextos históricos o gênero não se constitui de maneira coerente ou universal. E, as formas de opressões acompanham essa lógica de inconsistência, são interseccionadas com outras categorias políticas e culturalmente construídas no discurso: raça, classe, sexualidade etc. Os conceitos “mulheres” e “homens” são instrumentos políticos, mas que não podem e não devem pressupor sujeitos completos, universais e acabados.

Em contrapartida, questionar as categorias de gênero se faz necessário para criar fissuras nas noções de feminilidades e masculinidades culturalmente estabelecidas, que ditam padrões e regras arbitrárias para os membros da sociedade como forma de controle nas relações interpessoais (LOURO, 2014).

Nesse quesito Butler (2018) provoca: “Existe uma região do ‘especificamente feminino’, diferenciada do masculino como tal e reconhecível em sua diferença por uma universalidade indistinta e conseqüentemente presumida das ‘mulheres?’” (pág. 22). Ela responde que a estrutura binária de masculino e feminino é descontextualizada das demais categorias que atravessam os sujeitos e, portanto, produz a noção singular de identidade, que é equivocada.

Todavia, as teorias não suportam a complexidade das relações sociais vivenciadas, sendo necessário fazer recortes das opressões para a busca de transformações. Atualmente já não cabe pensarmos em identidades estáticas e universais. Por meio do olhar conscientemente fragmentado da realidade, mas comprometido com a diversidade, as lutas não acarretam na emancipação dos sujeitos, mas na desestabilização das relações que, conseqüente, provocam modificações nas direções do poder e distintas formas de resistência.

Para essa questão das categorias é imprescindível abrir um paralelo com Joan Scott (1995), nas palavras dela o termo gênero é

[...] utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, pág. 75).

A transição de termos “categoria das mulheres” para “categoria de gênero” denota modificações históricas no pensamento feminista, que busca implodir a lógica binária pautada na distinção biológica. É a fluidez do (re)pensar as estruturas sociais e bases do feminismo ante às diversidades. Dessa forma,

O termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior (SCOTT, 1995, pág. 75).

Louro (2014), ao explicar os escritos de Joan Scott, argumenta que a autora busca afirmar a importância em desconstruir a oposição binária do masculino-feminino e dos termos e conceitos dicotômicos tão usuais na linguagem que concebem homens e mulheres que se relacionam em “uma lógica invariável de dominação-submissão” (pág. 35).

A afirmação de gênero como categoria de análise tem sido importante para a compreensão de um sistema de universo único – a humanidade – no qual participam da história mulheres e homens, mas com relações de poder multidirecionados e perpassados por especificidades identitárias subjetivas e plurais. Que, inclusive, pluralizam e desconstruem formas únicas e adequadas de ser mulher e homem.

A tomada de gênero como categoria única de análise pode ser útil para explicar determinadas situações da condição das mulheres na sociedade. Entretanto, não permite que as desigualdades existentes entre as próprias mulheres seja explicada, ou seja, é insuficiente para compreender as desigualdades dentro do próprio gênero (BRANCO, 2008). Portanto,

[...] para poder apresentar uma visão mais consentânea com a realidade é necessário fazer a intersecção da categoria gênero com outras categorias explicativas das relações sociais. Assim, reconhece-se a diferença e a diversidade entre as mulheres, que

são vistas como possuindo uma identidade complexa, combinando diferentes elementos, tais como classe, raça, gênero ou sexualidade (entre outros) (BRANCO, 2008, pág. 110).

Branco (2008), assim como Angela Davis (2016) e Patrícia Galvão (1994), nos ensina que o ponto de intersecção é o revelador das diferentes experiências de opressão e de privilégio. De modo que a marginalização ou a aquisição de privilégio deriva das diversas condições e contextos de constituição das identidades particulares de ser mulher; havendo divergências de opressões dentro da própria categoria gênero.

Nesse aspecto, os estudos feministas precisam estar atentos às críticas levantadas por Butler (2016) de que utilizar a categoria das mulheres é uma estratégia de múltiplas consequências, pois “a estratégia sempre têm significados que extrapolam os propósitos a que se destinam” e que podem levar à “acusações de deturpação cabal da representação” (pág. 23).

Diante das problemáticas heteronormativas que perpassam o discurso feminista, Louro (2014) afirma a necessidade de se desconstruir a polaridade dos gêneros e problematizá-las como identidades, para que não segregue os interesses e experiências de mulheres não brancas e lésbicas. A autora compactua da noção de que se os gêneros são constantemente e historicamente construídos, os discursos e as representações que legitimam os sujeitos do feminismo também são mutáveis e portanto pressupõem a contínua transformação das identidades de gênero.

Todavia, quando pensamos na realidade concreta, histórica e local, nos vemos em complexos imbricados de relações binárias, instauradas pela longa construção da cultura hegemônica ocidental, colonial e heteronormativa. Portanto, as ferramentas políticas de transformação das relações de poder necessitam estar presentes nesse paradigma para serem capazes de superá-lo. É ilógico buscar meios de transformação que estão fora do binarismo, essa lógica deve ser implodida por ela mesma, pelas suas limitações e incoerências com a realidade dinâmica e plural das identidades.

#### 1.2.6 NOVOS HORIZONTES E VELHOS PARADIGMAS

Com a consolidação mundial do sistema capitalista industrial e financeiro, no século XIX, o mercado de trabalho ocidental passou por grandes transformações, experimentando profundas modificações nos sistemas de produção e de capital. Nesse momento da história a mão de obra também foi sendo modificada, de modo que a inserção

e o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho foi uma das mudanças sociais mais significativas já ocorridas (PROBST, 2013; BRUSCHINI; PUPPIN, 1994).

No Brasil não foi diferente, ao longo da história as mulheres foram conquistando espaços no mercado de trabalho e quebrando barreiras culturais para se tornarem economicamente ativas. Nesse novo contexto, algumas leis trabalhistas foram criadas para proteger as mulheres, de modo a evitar trabalhos insalubres, de longas jornadas e prejudiciais às mulheres grávidas; a Constituição Brasileira de 1932 é um exemplo desse avanço jurídico (PROBST, 2013).

Entretanto, ainda que houvesse vestígios de proteção a mão de obra feminina, muitos abusos e explorações foram cometidos. Com base na cultura patriarcal predominante na qual o homem é o provedor da família, as mulheres continuaram a ter o seu trabalho desvalorizado, recebendo salários inferiores (PROBST, 2013).

Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho elas passaram a exercer jornada dupla: no espaço público e no privado. Ou seja, depois do trabalho profissional ainda há o trabalho doméstico, realizado exclusivamente pelas mulheres, já que pela cultura hegemônica tradicional o cuidado com o lar é responsabilidade feminina. Há, portanto a necessidade de conciliar o trabalho doméstico e profissional, Hirata e Kergoat (2007) denomina essa divisão de atribuições sociais como “modelo de conciliação”, no qual homens e mulheres seriam beneficiados por meio da reorganização das atividades cotidianas.

Por influência dos movimentos feministas da década de 1970, especialmente na França, o trabalho foi objeto de questionamento e crítica por parte das mulheres da época. A percepção de que o trabalho feminino até então realizado nos lares não era considerado “trabalho” e, portanto, não era fonte de prestígio, levou à necessidade de discutir a divisão sexual do trabalho. E como resultado,

[...] torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno (HIRATA; KERGOAT, 2007, pág. 597).

Em prol da imagem da mulher amável e dedicada, o trabalho doméstico foi divulgado com a finalidade de atender as necessidades do marido e dos filhos, de modo que o prazer da mulher estava em agradá-los. Nunca o trabalho doméstico era realizado para a própria mulher.

Pouco a pouco, nos estudos europeus de ciências sociais, os afazeres domésticos foram sendo caracterizados e conceituados como trabalho, surgindo então duas esferas: o trabalho doméstico e o trabalho profissional. Por meio dessa diferenciação as reflexões teóricas sobre a divisão sexual do trabalho tomaram fôlego. Por outro lado, como alertam Hirata e Kergoat (2007), há um imenso abismo entre modelo e realidade social.

No “modelo de conciliação” busca-se a divisão igualitária entre mulheres e homens tanto do trabalho profissional quanto do trabalho doméstico. Entretanto, na prática esse modelo não possui ressonância, cabendo apenas às mulheres conciliar as duas atividades. Pensando no contexto brasileiro, as lentas transformações culturais, muito como reflexo dos obstáculos educacionais aqui enfrentados, dificultam a “solidariedade” no trabalho doméstico e mascaram os dados sobre divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGORAT, 2007). De modo que, tradicionalmente, a

[...] forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). [...] rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie (HIRATA; KERGOAT, 2007, pág. 599).

Contudo, contrariando a perspectiva tradicional e a cultura patriarcal, na atualidade é difícil encontrar algum campo de trabalho sem a presença de mulheres exercendo atividades profissionais. Elas conquistaram espaços na ciência, na política, no meio empresarial, etc. O acesso à educação está garantindo a qualificação da mão-de-obra das mulheres e modificando o perfil das profissionais.

Hoje as mulheres são extremamente competitivas no mercado de trabalho e se dedicam tanto à vida profissional quanto os homens. Entretanto, em algumas atividades, assim como em cargos de destaque, a presença das mulheres é rara e o enfrentamento de discriminações é grande. Diversos estudos relatam, por exemplo, desigualdades salariais entre mulheres e homens, mas também constata que estes cenários estão sendo modificados (PANSERA, 2014; PROBST, 2013; LANDERDAHL, 2013; BRUSCHINI; PUPPIN, 1994).

Contudo, as transformações no mercado de trabalho são lentas, como em qualquer sistema em que se pretenda mudar uma lógica estruturada a tanto tempo. Olinto (2011) discute os mecanismos de segregação, horizontal e vertical, que marcam a trajetória profissional das jovens em decorrência do gênero. A autora esclarece que a na

segregação horizontal estão incluídos mecanismos que segmentam as carreiras e as meninas são levadas a fazer escolhas que conduzem a atividades profissionais consideradas “femininas”; estas, menos valorizadas e reconhecidas no mercado de trabalho.

A segregação vertical é outro mecanismo social de exclusão das mulheres no mercado de trabalho, que também é discutido por Olinto (2011). Essa segregação, mais sutil, faz com que “as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais” (pág. 69). Ou seja, no mercado – capitalista, mas ainda heteronormativo – são utilizados mecanismos que “favorecem a ascensão profissional dos homens” (pág. 69), especialmente “nos níveis ocupacionais mais altos e de maior prestígio” (pág. 69), estando esse fato refletido nas desigualdades salariais.

É inegável que muitos direitos foram conquistados pelas mulheres ao longo do século XX, melhorando sua condição. Porém, as desigualdades que ainda perpassam a condição das mulheres atualmente acabam por dificultar o reconhecimento e o exercício dos seus direitos, especialmente no mercado de trabalho.

## 2. REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS, POR TRAÇOS E IMAGENS

### 2.1 MISCELÂNEA DE CORES

*“As pessoas só observam as cores do dia no começo e no fim, mas, para mim, está muito claro que o dia se funde através de uma multidão de matizes e entonações, a cada momento que passa. Uma só hora pode consistir em milhares de cores diferentes. Amarelos cêreos, azuis borrifados de nuvens. Escuridões enevoadas. No meu ramo de atividade, faço questão de notá-los.”*

*A menina que roubava livros, 2008, pág. 6.*

#### 2.1.1 HETEROGENEIDADE CULTURAL DOS SUJEITOS NO FAZER ESCOLA

A partir de 1980 o Brasil vivenciou grande ampliação do acesso à escola o que, aliado às conquistas feministas, beneficiou a escolarização das mulheres e conseqüentemente a capacitação para o mercado de trabalho. Cada vez mais presentes na instituição escolar, as mulheres passam a integrar esse espaço, aprendendo e produzindo conhecimento, fazendo parte da dinâmica social estabelecida por meio das relações (FERRARO, 2010).

Ao analisar a instituição privilegiando a ação dos sujeitos que a compõe, a escola se mostra como o resultado de um confronto de interesses, dentre os quais, para Dayrell (1996), conflitam o sistema organizacional, que define o que é ideal nas relações sociais por meio do conteúdo abordado, da hierarquização dos espaços e funções, com as inter-relações dos sujeitos em um processo permanente de construção social. Portanto,

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 1996 pág. 2).

Nessa perspectiva, os sujeitos se apropriam de modo heterogêneo do espaço escolar, das normas institucionais, dos saberes e das práticas para formar alianças ou transgredir as imposições normativas. As situações cotidianas e a rotina escolar se mostram permeadas pela “apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais” (DAYRELL, 1996 pág. 2), em um constante manipular do conhecimento em prol dos interesses individuais ou coletivos.

Nesse sistema, as sobrevivências escolares exitosas são marcadas por diversos fatores sociais, sendo um deles as concepções do corpo docente a respeito das feminilidades e masculinidades, que podem vir a influenciar nos critérios de avaliação e de desempenhos (Carvalho, 2001).

Diversas pesquisas vêm abordando o desempenho escolar de meninas e meninos sob as mais variadas perspectivas e apontam para a grande ampliação da escolarização das mulheres e o alcance de “resultados mais satisfatórios” pelas meninas, sendo esses associados a uma “feminilidade passiva” – docilidade, obediência, organização (FERRARO, 2010; CARVALHO, 2001).

Ainda que estatísticas revelem que as(os) estudantes estão permanecendo mais tempo nas escolas e repetindo menos de ano, podemos questionar o que são de fato considerados como “resultado satisfatório”. Nesse sentido, Carvalho (2001) pondera,

A pressão exercida sobre os professores para que aprovelem o maior número possível de alunos, nas séries em que ainda existe a reprovação (finais de ciclo), e a falta de condições efetivas para um trabalho de recuperação paralela da aprendizagem, para o bom funcionamento das classes de aceleração e mesmo para um trabalho pedagógico de qualidade nas classes regulares, levam-nos a duvidar [...] sobre a efetiva apropriação dos conhecimentos por alunos e alunas, isto é, sobre a democratização do acesso ao saber (pág. 554).

Porém, Carvalho (2001) também aponta que são diversos os fatores que influenciam o desempenho escolar inferior dos meninos quando comparado ao das meninas. Dentre os apontamentos feitos pela autora estão “expectativas e formas de educação diferenciadas estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas” e “as opiniões dos professores e professoras sobre as relações de gênero em geral e seus critérios de avaliação de alunos e alunas” (pág. 555). Nesse sentido,

Se parecia, pois, ser complicado para as meninas equilibrar diante das professoras o bom desempenho na escola com características associadas à feminilidade, como a passividade ou

a sedução, para os meninos também era complexa a articulação entre ser percebido como másculo e ao mesmo tempo como bom aluno (CARVALHO, 2001, pág. 567).

Nos estudos de gênero são muitos os trabalhos que apontam que as famílias educam os filhos de formas muito diferentes a depender do gênero. Para as meninas as cobranças com o corpo e com a reputação são muito maiores, havendo diferenças no estabelecimento de horários apropriados para chegar em casa; amizades, roupas e atividades adequadas; divisão do trabalho doméstico etc.

Nascimento e Trindade (2010), autoras que interseccionam gênero e classe social em um estudo intergeracional, concluem em suas investigações que as famílias de classe popular, por vivenciarem especificidades patriarcais, tendem a relações de gênero mais conservadoras que as famílias de classes média e alta. Esse resultado tem se mostrado recorrente em estudos anteriores: Carvalho e Machado (2006), Sarti (2003), Osterne (2001) e Fonseca (2000).

Porém, será que essas relações conservadoras possuem ressonância quando investigadas em diferentes contextos escolares nos dias atuais? Admitindo que o questionamento anterior seja afirmativo, a vivência de normas de gênero tradicionais por parte de estudantes não podem carregar outros significados além do conservadorismo? Já no caso de adolescentes de famílias economicamente mais favorecidas, atualmente procede a percepção de relações de gênero igualitárias na experiência cotidiana de ser mulher?

Muitos questionamentos perpassam o imaginário sobre as relações sociais de gênero, mas uma coisa é certa: a escola está completamente imersa no universo das relações, da diversidade e da heterogeneidade cultural de uma sociedade. E esse espaço privilegia a produção e reelaboração dos significados das práticas sociais, dos lugares ocupados e das relações de poder, tendo inclusive a capacidade para a transformá-los.

Ou seja, de modo mediato ou imediato, as escolas incorporam no currículo e no fazer cotidiano todas as especificidades culturais, sejam elas conservadoras ou subversivas. E, embora o ensino médio no Brasil seja composto por um currículo de base única (BNCC), a existência de escolas inseridas em diferentes contextos sociais, econômicos, culturais, com demandas e características diversas, pressupõe que o ensino seja (ou deveria ser) localmente adequado, crítico e significativo.

Dayrell (1996) problematiza que a escola por ser considerada, tradicionalmente, universal, com seu currículo padronizado, busca homogeneizar os adolescentes que a frequentam sob a categoria de “alunos”; ignorando suas experiências, origem social, gênero, e ordenando por idade.

O silenciamento das diversidades nessa concepção universal de educação, ainda muito presente nas práticas educativas da atualidade, é simbólico. As desigualdades são questões históricas do país; que, frequentemente, são omitidas ou com informações transviadas por interesses, na política, na mídia, no ensino formal; privilegiando um sistema que exclui e marginaliza sujeitos, seja pela condição econômica, cultural ou racial. Nesse cenário, a escola como instituição ativa na formação pessoal do sujeito tem abordado a construção social das identidades de gênero muito sutilmente, o que gera consequências negativas para indivíduos particulares e para a sociedade como um todo (LOURO, 2014).

Por outro lado, educadores politicamente engajados com a educação, que consideram as (os) estudantes como sujeitos-culturais, são protagonistas do ensino crítico que potencializa a movimentação das relações de poder socialmente estabelecidas. Por meio desse olhar, os significados da escola vão sendo reconfigurados permanentemente, de modo que os sentidos passam a ser múltiplos, a depender dos sujeitos e das relações nela estabelecidas.

A compreensão da heterogeneidade cultural dentro de uma mesma sociedade implica em expressões das especificidades do modo de vida local e, também, da apropriação dos recursos de linguagem com significados de aceitação ou resistência da cultura hegemônica estabelecida (DAYREL, 1996).

Vale ressaltar que,

A diversidade cultural na sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, o que promove a utilização distinta do universo simbólico, na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência, quanto de formular interesses divergentes. Dessa forma a heterogeneidade cultural também tem uma conotação políticoideológica (DAYRELL, 1996, pág. 8).

## 2.1.2 O ENSINO DE BIOLOGIA E DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS NORMAS DE GÊNERO

Os gêneros formam parte da lógica de significados culturalmente construídos que atravessam o espaço escolar, sobretudo nas áreas de biologia e educação física. Aos professores de biologia cabe ensinar a reprodução dos seres vivos, incluída a dos humanos, e aos de educação física promover a saúde física e mental por meio de práticas esportivas que proporcionam diversas vivências corporais (ALTMANN, 1998).

Biologia e educação física são disciplinas escolares intimamente relacionadas as normas de gêneros e os significados que são atribuídos aos corpos. O rompimento entre sexualidade e reprodução pode desconstruir o determinismo biológico nas representações sociais das mulheres na família e na sociedade. Enquanto que a experimentação do corpo como prática libertária desafia os aspectos e as convenções estabelecidas a respeito do corpo e da separação naturalizada de atividades concebidas como femininas ou masculinas (ALTMANN, 1998).

A abordagem dada ao conteúdo escolar fica a cargo das concepções políticas e pedagógicas do professor. Afinal, nenhuma ação social é neutra, desprovida de perspectivas de mundo e de experiências, os professores também partem de um lugar de fala, com intencionalidades e resistências.

A instituição escolar, composta por sujeitos heterogêneos, assume um lugar na sociedade de espaço sociocultural no qual afinidades e divergências, submissões e transgressões atravessam o cotidiano e fazem dos sujeitos que a compõem protagonistas da trama social que permeia as relações humanas (DAYRELL, 1996).

Quando nós, professores, concebemos a escola como espaço sociocultural, somos capazes de (re)significar o cotidiano, compreendendo o estudante nas diferenças “enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, pág. 5).

Os corpos e os gêneros fazem parte da lógica de significações culturalmente construídos que perpassam o espaço escolar e o ensino. A escola separa, ordena e hierarquiza (LOURO, 2014). A construção simbólica do corpo e das identidades são temas que devem perpassar o interesse e a criticidade dos professores, especialmente aos

de biologia. A razão dessa preocupação advém das consequências reais e cotidianas da nossa prática educativa na vida das(os) estudantes.

Na visão de Scavone (2001), o corpo carrega os signos culturais fazendo fronteira entre o individual e o social, não podendo ser esses fatores ignorados pela biologia. O corpo feminino “passa por modificações físicas, que são significadas histórica e culturalmente, de acordo com o contexto no qual se encontra inserido, produto de momentos específicos, históricos e culturais” (MIGUEL; TONELI, 2008, pág. 172).

Simone de Beauvoir (1949) questiona o determinismo biológico da maternidade, colocando-o sob a ótica da construção social do lugar das mulheres na família e na sociedade. Recentemente, com as inovações tecnológicas, o conhecimento científico levou a separação da sexualidade com a reprodução (Scavone, 2001). Por outro lado, os discursos religiosos e moralistas no Brasil insistem em manter esse elo entre biológico e lugar social.

Scavone (2001) afirma que estamos vivenciando um momento de transição paradigmática do papel social da mulher, em que a maternidade passa a ser uma escolha, mas ressalva que “evidentemente, esta escolha será tanto mais reflexiva quanto maior a possibilidade de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento especializado.” E Miguel e Toneli (2008) consideram que o aumento da escolaridade das mulheres e o crescimento na participação no mercado de trabalho estão reconfigurando as perspectivas de vida, com mais autonomia e liberdade.

A busca por equidade de gênero não é negar as diferenças biológicas. É por sob uma nova perspectiva o objeto/sujeito de estudo da biologia e nos atentar para as ameaças de discursos biologizantes que são utilizados para justificar as desigualdades de gênero no campo social – das vivências e das oportunidades.

### 2.1.3 O USO DE IMAGENS NO ENSINO SUBVERSIVO

As linguagens estruturam quase tudo o que conhecemos sobre os corpos e as identidades. E a normatividade construída para esses elementos da existência humana, que pressupõe funções sociais delimitadas, é fixada e difundida por meio da comunicação e das representações.

Majoritariamente a linguagem verbal é utilizada como veículo de comunicação, por ser considerada mais objetiva que a linguagem imagética. Em contrapartida, com a difusão das tecnologias e dos meios de comunicação visuais, estamos cada vez mais sendo educados pelas imagens e fotografias (FERNANDES, 2005).

A linguagem imagética é polêmica e controversa, o que é visto – e informado – depende de toda a bagagem de experiências e visões de mundo projetadas no olhar de quem a interpreta.

A interpretação das imagens é algo muito subjetivo, possuindo como suporte as referências culturais previamente construídas na formação social e pessoal. O campo do simbólico é permeado pelas relações de afeto, percepções, desejos, intenções e repulsas, que estabelecem o diálogo e o conflito entre a imagem apresentada e o sujeito que a observa – ativamente. E, o consenso social fica estabelecido no campo da comunicação (FERNANDES, 2005).

A inteligência visual faz parte de um processo de educação cultural, repleto de configurações política e social por meio das representações visuais. Talvez por isso os movimentos sociais, inclusive os feministas, questionam tanto a falta de representatividade ou mesmo os normas de gênero veiculadas; por exemplo no cinema, já que ele foi:

“[...] estudado como um aparato de representação, uma máquina de imagem desenvolvida para construir imagens ou visões da realidade social e o lugar do espectador nele. Mas, [...] como o cinema está diretamente implicado à produção e reprodução de significados, de valores e ideologia, tanto na sociabilidade quanto na subjetividade, é melhor entendê-lo como uma prática significativa, um trabalho de simbiose: um trabalho que produz efeitos de significação e de percepção, auto-imagem e posições subjetivas, para todos aqueles envolvidos, realizadores e espectadores; é, portanto, um processo semiótico no qual o sujeito é continuamente engajado, representado e inscrito na ideologia. (LAURENTIS, 1978, p. 37 *apud* GUBERNIKOFF, 2009, pág. 70).

Os estudos sobre as representações das mulheres veiculadas pela mídia são muito importantes no contexto dos estudos feministas e na busca de estratégias de subversão, mas não direcionarei o estudo para essa temática, colocando apenas como uma referência do quanto o feminismo é capaz de modificar as maneiras de se pensar sobre a cultura, a linguagem e o conhecimento (LAURETIS, 1986). Encontramos nas palavras de Louro (2014) a seguinte reflexão:

Se o ‘pessoal é político’, como expressa um dos mais importantes insights do pensamento feminista, então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais. E a recíproca também pode ser aplicada, pois ‘o político também é pessoal’ – nossas experiências e práticas individuais não apenas constituem no e pelo social, mas constituem o social (pág. 152).

Tanto no campo social quanto na expressão das subjetividades a comunicação visual está, e esteve, presente. O ser humano desde seus primórdios utiliza recursos visuais para se comunicar: descrevendo o cotidiano e estabelecendo vínculos sociais. Mas nunca antes tínhamos sido tão bombardeados com informações por meio da linguagem visual como somos hoje: fotografias, televisões, redes sociais, *outdoors*, sinalização, cinema etc. Sem dúvidas o cotidiano está, cada vez mais, repleto de informações codificadas e impregnadas de significados culturais que vamos incorporando e reformulando ao longo da vida.

Da mesma maneira a escola está vinculada aos recursos visuais. Entretanto, a partir do momento em que as crianças desenvolvem a escrita, elas frequentemente resistem à incorporação dessa linguagem (LAGANÁ, 2012). O apreço pela objetividade da linguagem verbal, institucionalizada e preconizada no ensino formal, é o reflexo de um sistema escolar positivista que busca interpretações “corretas” e “universais”.

Utilizar imagens é uma forma democrática de ensinar, de valorizar a diversidade e estimular o pensamento crítico sobre os diversos ângulos do cenário posto em questão – ou mesmo fora dele. O uso da linguagem imagética vai ao encontro do pensamento de Harding (1987), citado por Louro (2014), a respeito das contribuições dos Estudos Feministas para a ciência: “introduzir este elemento ‘subjetivo’ na análise aumenta, de fato, a ‘objetividade’ da pesquisa e diminui o ‘objetivismo’ que esconde esse tipo de evidência do público” (pág. 158).

No ensino formal as subjetividades de professores e estudantes são deixadas em segundo plano – terceiro, quarto, quinto... quando não são esquecidas e silenciadas. E, talvez por isso o uso de imagens seja tão tímido nas escolas, principalmente de ensino médio. As imagens provocam universos que não estão no roteiro dos livros e nem nos planos de aula.

A imagem como recurso didático potencializa a desconstrução dos padrões (hetero)normativos que a linguagem verbal tende a propagar, especialmente por meio do

gênero gramatical. Derivada do latim, a língua portuguesa possui a gramática flexionada em gênero: conceito concebido como uma classe de palavras diferenciadas em masculino e feminino, não prevendo um gênero verdadeiramente neutro.

Os linguistas argumentam que o masculino é o modo neutro do discurso, enquanto que a marcação do feminino é a particularização no masculino. A língua como produto histórico, está imbricada por naturalizações de relações assimétricas, em que pesa a ideologia da cultura. Nessa esfera, a marcação do feminino assume a posição do “outro”, de subalterno, mesmo na perspectiva classificatória para a concordância dos substantivos.

A utilização da linguagem imagética no ensino atua como um mecanismo subversivo – modificador, perturbador – dos padrões, inclusive linguísticos. Ainda que o binarismo esteja presente no recorte feito da imagem, a polissemia possibilita a ressignificação dos conteúdos apresentados.

A imagem que objetiva também subverte. Traz questões que não estavam previstas, pois cada quem terá suas próprias perguntas sobre o que vê; traz em si universos, completos e diversos, segundo as concepções de quem olha; traz, clandestinamente, muito mais do que pretendamos que traga (FERNANDES, 2005, pág. 58).

Imagens como recurso didático podem ser mais que meras ilustrações decorativas, elas atravessam as fronteiras da intencionalidade e do planejamento; por meio delas o currículo se refaz, partindo de interesses reais e próximos daqueles a quem se quer ensinar, aptas a serem ressignificadas para provocar transformações culturais. Vias de mãos múltiplas são estabelecidas, cada qual apontando suas perspectivas e histórias de vida, nas entrelinhas da análise.

## 2.2 PONTOS DE FUGA E PONTOS DE LUZ

*“O que faz andar o barco não é a vela enfunada, mas o vento que não se vê.”*

*Platão*

### 2.2.1 BUSCAS PELA CARTOGRAFIA

Proponho realizar nesse trabalho uma pesquisa que entrelace as temáticas até aqui abordadas. Contudo, de forma alguma, não é meu objetivo encontrar respostas universais ou mesmo que supra a discussão de todas as desigualdades sociais e de gênero vivenciadas pelas(os) estudantes que participaram desse trabalho. Mesmo acreditando que os movimentos coletivos amplos sejam importantes para a interferência na formulação de políticas públicas, especialmente as que envolvem educação, minha pretensão está restrita a cartografar normas de gênero na dinâmica das representações no território dos indivíduos que as estabelecem (LOURO, 2014).

Assim como Louro (2014) defendo a urgência das “transformações a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os”. Portanto, vale ressaltar o caráter parcial, particular, imediato e contraditório discutido nesse trabalho. Sendo assim, pretendo colaborar para desconstrução dos estereótipos e normatizações de gênero, fontes imediatas das desigualdades sociais entre mulheres e homens.

Almeida (1996) afirma que “masculinidade e feminilidade não são sobreponíveis, respectivamente, a homens e a mulheres: são metáforas de poder e de capacidade de ação, como tal acessíveis a homens e mulheres” (pág. 162). Portanto, o autor não utiliza a designação de “papéis de gênero” ou “papéis sexuais”. Seguindo essa mesma lógica Louro (2014) afirma que discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos é reduzir o debate de gênero. Ela argumenta que tal discussão “remete a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais” (pág. 28), o que ignoraria as diversas

possibilidades de feminilidades e masculinidades, bem como as redes de poder e suas hierarquizações.

Por compreender o gênero como constituinte da identidade do sujeito, e esses, por sua vez, tendo “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2014, pág. 28), opto por traçar as análises desse trabalho considerando as “normas de gênero” no território das representações sociais.

A estigmatização das pessoas a normas de gênero demonstra as diversas relações políticas e de poder que envolvem homens e mulheres. E por meio da lógica heteronormativa, constrói estereótipos adequados de homens e mulheres universais e ideais. Mas, essas relações de poder não estão estabelecidas, são constantemente (re)articuladas e multidirecionadas. Ser mulher e ser homem não são experiências prontas e acabadas que refletem respectivamente feminilidade e masculinidade.

A construção do que se compreende como “mulher” e “homem” ocorre na repetição compulsória do discurso normativo que vai sendo naturalizado. Desse modo os gêneros são construídos; e objetos, características, comportamentos passam a ser referências de feminilidades e de masculinidades.

Não há como falar de gênero a não ser pelo corpo. Nosso modo de estar e de viver interfere no nosso corpo e o que pensamos a respeito dele. Portanto, a realidade referenciada em classe, raça e cultura também produz gênero e sexualidade. Gênero é ir além de dispositivos biológicos ou psicológicos, ultrapassa as fronteiras do indivíduo. Pensar os gêneros é pensar a coletividade, a memória coletiva. Cada lugar traz as suas experiências próprias de feminilidade e masculinidades (HOOKS, 2013).

As mulheres conquistaram muitos direitos ao longo de décadas de luta por igualdade: estão cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, nas escolas e universidades, os métodos contraceptivos revolucionaram a sexualidade e a estrutura familiar. Por outro lado, continuam a sofrer violência física e psíquica simplesmente por serem mulheres; enfrentam salários inferiores para exercer as mesmas funções que os homens, são excluídas de diversos setores profissionais por serem consideradas frágeis ou menos lucrativas por conta da maternidade. Feminilidade e masculinidade são conceitos ainda diretamente relacionados a uma “essência” de mulher e homem, respectivamente.

Vidas inteiras são marcadas por condutas e comportamentos adequados para os gêneros, normas sociais prescritivas prontas para enquadrar sujeitos com base no sexo. E, por mais que as transgressões existam, e sempre existiram, elas são cruelmente punidas com descrédito, inferiorização, marginalização e por meio da patologização – loucura e histeria por exemplo.

As desigualdades de gênero são formas de inferiorizar a mulher e evitar discutir suas pautas políticas; portanto, fere seus direitos fundamentais de dignidade da pessoa humana (SILVA, 2010). Porém, atualmente no Brasil há uma resistência muito grande por parte de grupos conservadores em se discutir gênero nas escolas. Esses grupos defendem que gênero é um assunto para ser tratado pela família, com base nos preceitos religiosos e morais, e que educadoras(es) engajadas(os) com essas questões estariam exercendo uma, suposta, “ideologia de gênero” nas escolas, que desvirtuaria o que deve ser trabalhado como conteúdo.

Esse discurso estigmatizado de “ideologia de gênero” provem em grande parte de um “programa” – na prática um projeto de lei – denominado “Escola Sem Partido”, que vêm ganhando visibilidade no cenário político do Brasil. Entre os ataques feitos, o principal alvo são as reflexões críticas acerca das questões de gênero. De modo que pleiteiam pela censura dos termos “gênero”, “orientação sexual”, “ideologia de gênero” nos currículos e nas discussões em sala de aula. Para os adeptos todos os questionamentos e críticas às normas tradicionalmente atribuídas as mulheres e aos homens seriam retirados e proibidos dentro das escolas (MIGUEL, 2016).

Com um discurso moralista e, falsamente, protecionista da integridade psicológica das crianças, a proibição dos temas de gênero no currículo escolar é muito grave, representando inúmeros retrocessos nos direitos transindividuais, educacionais e democráticos.

A pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem. A discussão sobre gênero é particularmente ilustrativa. A noção de que os papéis estereotipados de meninas e meninos, mulheres e homens, são naturais e obrigatórios leva, como consequência necessária, a reforçar as barreiras que isolam mulheres de determinados espaços sociais, a estigmatizar determinados comportamentos, a marcar como desviantes aqueles que não seguem a regra. A cultura do estupro, que deriva da ideia de que as mulheres não são seres capazes de autonomia, e as agressões a gays, lésbicas e

travestis, vistos como “anormais” e portanto indignos de respeito, são dois dos efeitos decorrentes (MIGUEL, 2016, pág. 615).

A importância de trabalhar nas escolas a desconstrução de normas de gênero está em interferir nas lógicas utilizadas como justificativas para desigualdades culturalmente estabelecidas, que refletem as características patriarcal e machista que constituem a sociedade atual pautadas nos paradigmas do passado e dos interesses vigentes (LOURO, 2014).

A cultura escolar atual ainda adentra pessoas para serem inseridas na hierarquização da sociedade, na disputa de mercado, no consumo desenfreado; quando deveríamos educá-las para transformar as diversas realidades desiguais presentes na sociedade. Tal modelo de escola reproduz um sistema que não abre espaço para classes menos favorecidas e para grupos minoritários.

De acordo com o Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e, por último, sua qualificação para o trabalho (PARO, 2011; TONET, 2006).

Considerando que a finalidade primordial da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, a escola tem por dever incluir em seu currículo discussões de gênero sendo críticas as desigualdades, violências e opressões cotidianas.

Calculam-se mais de 5 mil feminicídios anuais no Brasil (Garcia et al., 2015); os assassinatos motivados pela homofobia ultrapassam a casa dos trezentos por ano (GGB, 2015). Impedir que gênero seja discutido na escola é impedir que se aja no sentido de reverter tal quadro. Uma escola “sem partido” é uma escola que toma o partido da injustiça e da opressão (MIGUEL, 2016, pág. 615)

Talvez caiba às(aos) professoras(es), agentes mais capacitados às transformações no espaço escolar e que transitam por diversas realidades, a difícil tarefa de dar voz à multiplicidade de realidades vivenciadas pelas(os) estudantes (FERNANDES, 2005). A educação pública e crítica permite o real posicionamento da população perante projetos políticos de leis atualmente muito discutidos, como a legalização do aborto, equiparação salarial e rigidez a penas para crimes de violência contra a mulher. Os altos índices de violência contra a mulher, por exemplo, demonstram a intolerância de gênero que continua a persistir na nossa sociedade (SILVA, 2010).

A posição estratégica das escolas na construção de valores e criticidade, preocupa uma oligarquia política e econômica – frequentemente ligada a religiosidade fundamentalista – que não tem interesse na transformação das relações de poder, visando seus próprios privilégios. Portanto, são inúmeros os esforços para sufocar as discussões críticas dentro das escolas e universidades. Tempos sombrios parecem pairar na educação brasileira, ameaçando direitos e liberdades.

Uma escola que discuta questões de gênero, de sexualidade, de identidades e de normas sociais ensina valores de respeito ao próximo, tolerância, responsabilidade social, igualdade e diversidade. A estigmatização de pessoas a normas de gêneros fere a complexidade e totalidade do ser humano, sujeitando-as a marginalização, o que promove desigualdades e ignora as habilidades e potências individuais.

Maricato (2001), ao falar sobre a configuração espacial das cidades, comenta que “É impossível esperar que uma sociedade como a nossa, radicalmente desigual e autoritária, baseada em relações de privilégio e arbitrariedade, possa produzir cidades que não tenham essas características” (pág. 51). Reformulando a crítica de Maricato, acredito que em um país transpassado por identificações e diferenças: capitalista, desigual, multicultural, emergente, e – teoricamente – laico e democrático, é inconcebível que a experiência cotidiana e as possibilidades de ser mulher, diferentes mulheres, sejam as mesmas em uma cidade metropolitana e industrial do interior de São Paulo.

Nessa perspectiva, esse trabalho faz uma cartografia de normas de gênero vivenciadas por estudantes do ensino médio em dois contextos educacionais distintos: centro e periferia. Buscamos delinear diferenças e semelhanças nas vivências e significações de normas de gênero. O objetivo é compreender – ainda que parcialmente – as diferentes formas de ser mulher em espaços socioeconômicos e de culturas locais diferentes, considerando as vivências, as possibilidades, as identificações e as resistências. Esse trabalho também tem por interesse problematizar as relações estabelecidas entre meninas e meninos no espaço escolar; e, confrontá-las com a territorialidade de normas de gênero localmente valorizados, representadas e estabelecidos.

## 2.3 ÓLEO, SOLVENTE E TINTA

*“Havia tantas tolices na vida das pessoas de bem. [...] Ela fazia no modo como as pessoas erguiam a sobrancelha toda vez que ela fazia ou dizia qualquer coisa um pouco diferente do que as outras moças faziam ou diziam. Mas, ainda assim, ela se chocava por ouvi-lo atacar as tradições que mais a aborreciam. Ela convivera por tempo demais com pessoas que dissimulavam com educação para não se sentirem perturbadas ao ouvir os próprios pensamentos postos em palavras.”*

*El vento levou, 2014 [1937], pág.250.*

### 2.3.1 CAPÍTULO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida nesse trabalho foi realizada em duas escolas do município de Sorocaba; diferenciadas em localização: uma de centro e uma de periferia. Os conceitos classificatórios de “centro” e “periferia” seguem a abordagem da segregação socioespacial utilizada no campo da Geografia Urbana, que serão apresentadas no item “ESPAÇOS, SEGREGAÇÃO E CULTURA” (SANTOS; FERREIRA, 2016; BURGOS, 2015; BARRETO, 2010).

A proposta de desenvolver a pesquisa em dois contextos social, cultural e economicamente diferentes, teve por base os trabalhos desenvolvidos por Nascimento e Trindade (2010) e Carvalho e Machado (2006), que dão forte ênfase sobre as particularidades patriarcais presentes nas famílias de classes populares, havendo diversos estudos anteriores que coincidem com relações de gênero conservadoras (SARTI, 2003; OSTERNE, 2001; FONSECA, 2000).

O modelo teórico-metodológico a ser adotado nessa pesquisa é de natureza qualitativa. Esse modelo foi escolhido por se tratar de um estudo que tem como foco de pesquisa as normas de gênero, que são vivenciadas distintamente perante a complexidade histórica do contexto a ser estudado e das experiências das relações que vão se constituindo no espaço. E, à realidade são atribuídos sentido, sobre os quais o sujeito interpreta e (re)significa suas práticas (MINAYO, 2001).

Oliveira (2008) afirma que a pesquisa qualitativa se ocupa em retratar a complexidade dos fenômenos, de modo que, “o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos” (pág. 7).

Essa pesquisa se configura, especificamente, cartográfica. A preocupação com as diversas influências que culminam nas vivências das normas de gênero me levaram a optar por um método de pesquisa que “coloca em questão a cumplicidade com as formas instituídas de verdade, bem como as estruturas e rituais que sustentam parte da vida em sociedade” (FERIGATO; CARVALHO, 2011, pág. 666), assim como “repensa a tradição de pesquisa e seus conceitos, como validade, confiabilidade e objetividade” (FERIGATO; CARVALHO, 2011, pág. 666). A “investigação cartográfica”, como é denominada no Brasil, permite a conversa dos pensamentos pós-estruturalistas com a análise institucional e a teoria crítico-social.

A pesquisa qualitativa aliada a investigação cartográfica possibilita um estudo que considera o movimento, a constante e permanente transformação, e a complexidade dos fenômenos da realidade. Assim como na etnografia, a pesquisa cartográfica, muito explorada pelo filósofo Gilles Deleuze, configura reiterados e sucessivos processos de autorreflexão; sendo importante a validação por meio da imersão no espaço-campo (FERIGATO; CARVALHO, 2011). Essa técnica de investigação

se apropria de uma palavra do campo da Geografia – Cartografia - para referir-se ao traçado de mapas processuais de um território existencial. Um território desse tipo é coletivo, porque é relacional; é político, porque envolve interações entre forças; tem a ver com uma ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; e tem a ver com uma estética, porque é através dela que se dá forma a esse conjunto, constituindo um modo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial. Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências (Farina, 2008, p.9 *apud* FERIGATO; CARVALHO, 2011, pág. 667).

A pesquisa foi construindo-se na medida em que eu passei a ter contato direto com *as* e *os* estudantes. A imersão fez com que as relações se tornassem mais próximas, de modo a transpor-se em uma descrição vivencial dos sistemas de significados culturais de cada escola. O contato íntimo e pessoal com a realidade estudada permitiu a compreensão do funcionamento das normas de gênero em cada realidade, considerando

a existência de um contexto sociocultural amplo norteador das possibilidades para mulheres e homens (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A coleta dos dados foi realizada ao longo de um ano de imersão em cada escola; período em que o problema de pesquisa e as hipóteses foram reconfiguradas a cada fenômeno que se mostrava significativo. E, assim como afirmado por Wilson (1977, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), busquei compreender e descrever a “forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação”.

Os dados foram obtidos a partir da observação das relações estudantis estabelecidas no espaço escolar, especialmente nas aulas de biologia e de educação física, nos três anos do ensino médio. Nesse processo o diário de campo se mostrou um importante instrumento, sendo utilizado para registrar aquilo que, ao meu olhar, se tecia como os principais acontecimentos diários.

O meu papel de pesquisadora foi de participar da rotina escolar como observadora participante, interagindo com os sujeitos de pesquisa com a finalidade de fazer parte do grupo estudado e obter dados fidedignos a partir do “acesso às atividades cotidianas dos sujeitos”, sendo minha tarefa “ganhar mais confiança do grupo e compreender como os informantes constroem os sentidos que são de importância para eles” (OLIVEIRA, 2008, pág. 10). Portanto, foram realizados registros de situações e falas sobressalentes durante a minha imersão nas escolas. Essa técnica permitiu a análise sistemática dos dados e maior diretividade investigativa de crenças, valores, sentimentos e comportamentos (GONDIM, 2003; VEIGA & GONDIM, 2001).

Outros instrumentos que tiveram grande importância para a coleta de dados nessa pesquisa foram: o recurso visual das imagens e o questionário estruturado. O recurso visual das imagens foi escolhido por constituir um meio de comunicação não verbal, através do qual há, principalmente, a valorização do sujeito que a lê. Ele exige a interpretação das imagens através dos códigos sociais, de modo que a leitura está condicionada a realidade, as experiências de mundo e a história de cada sujeito (SANTANA et al. s.d.).

As imagens foram utilizadas na realização de uma atividade cuja proposta consistiu na separação de itens culturalmente relacionados a homens ou mulheres (QUADROS 1, 2, 3 e 4) em três categorias previamente estabelecidas: “o que é de

homens?”, “o que é de mulheres?” e “o que é de mulheres e homens?”. Utilizar uma atividade explicitamente carregada pelo binarismo de gênero, teve como intuito a provocação das(os) estudantes a respeito dos critérios normativos implícitos na atribuição de feminilidades e masculinidades, para a execução de determinadas atividades ou utilização de objetos. Com essa atividade pretendi que opiniões e perspectivas fossem confrontadas, causando o estremecimento do binarismo de gênero por meio dele mesmo; de modo que não se sustentasse.

Antes do desenvolvimento da atividade, todas as imagens passaram pela validação de dois estudantes em cada escola. Esse procedimento buscou identificar aquelas que apresentavam referências com pouco ou nenhum significado para as(os) estudantes. Nesse processo foram excluídas três imagens: 1) pessoa com cabelo curto, 2) *handball* e 3) operador(a) de caixa; apenas uma imagem foi substituída: 1) cabelo longo.

Tendo em vista a pretensão do trabalho em abranger os três anos do ensino médio em cada escola, para ampliar a faixa etária estudada, foi utilizada a técnica de investigação por meio de grupos focais. Essa técnica foi escolhida por ser caracterizada por Gondim (2003) como “um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (pág. 151).

Em cada escola foram formados três grupos focais. Cada grupo focal analisou compilados de imagens distintas, de modo que uma maior variedade de imagens – temas – pudessem ser discutidas. A escolha do grupo e do tema abordado nas imagens foi aleatória. O esquema 1 (pág. 55) ilustra a configuração final dos grupos de pesquisa em cada escola e cada tema correspondente, que foi julgado e discutido pelas(os) estudantes do grupo.

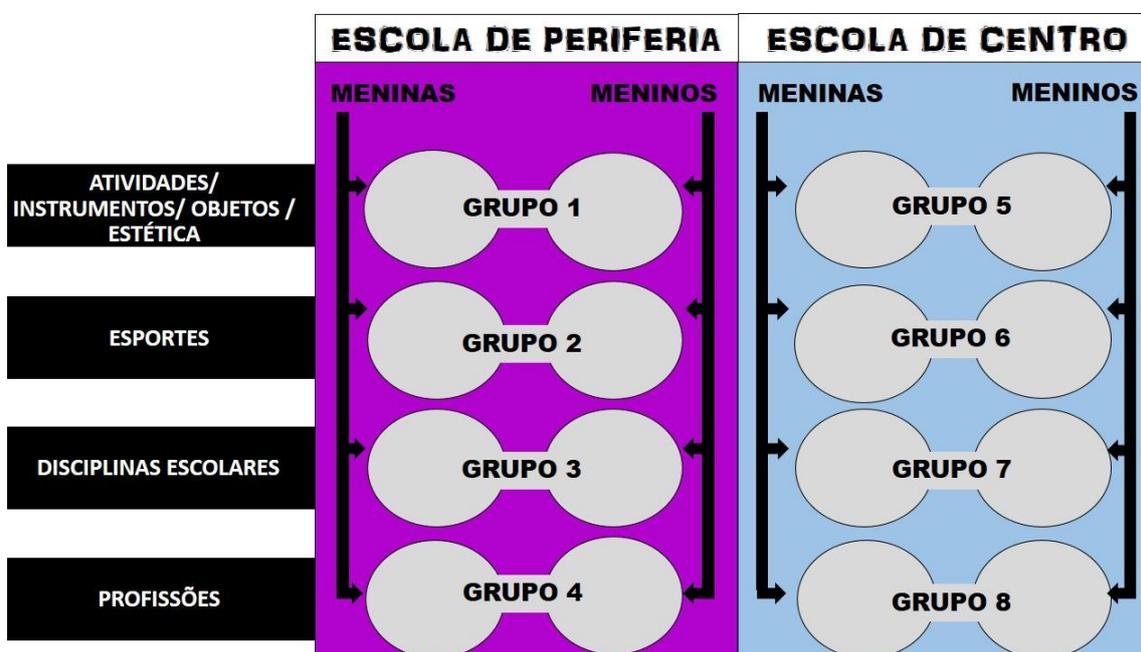
Como moderadora dos grupos, assumi a posição de facilitadora das discussões, nas quais conflitos e consentimentos foram sobressaindo. No decorrer da atividade, foi possível observar o processo de “interinfluências” para a composição de dados consensuais em cada grupo a respeito do tema proposto. Os resultados foram analisados considerando todas as opiniões expressadas dentro de cada grupo, como unidade de análise (GONDIM, 2003).

A associação dos grupos focais com a modalidade investigativa da observação participante teve como fundamento a concepção de que esse modo de análise “permite

igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural” (GONDIM, 2003, pág. 153).

A atividade com o uso das imagens buscou identificar quais as representações de normas de gênero estipuladas e socialmente valorizadas dentro de cada grupo e escola. A função educativa dessa atividade foi gerar conflitos para que, estabelecido o debate, cada estudante tivesse a possibilidade de argumentar sobre o seu ponto de vista.

Na condição de mulher e feminista, tenho a consciência de que os resultados obtidos fazem parte de um processo de interação pesquisadora-sujeitos no qual a neutralidade não se faz presente. Portanto, a atividade com imagens e as discussões que se seguiram foram realizadas em dois momentos: um apenas com as meninas e outro apenas com os meninos (ESQUEMA 1, pág. 55). O objetivo dessa separação consistiu no fortalecimento das perspectivas, sobre as quais o sexo biológico está a influenciar as experiências práticas e teóricas das identidades de gênero, com intensidades e exigências diversas para homens e mulheres.



**ESQUEMA 1.** Esquema ilustrativo da composição dos grupos focais em cada escola e os respectivos temas abordados por meio de imagens.

A realização da atividade com imagens e suas discussões ocorreu de forma conjunta com os docentes de biologia e de educação física, buscando-se, portanto, a materialização do que Pereira e Lacerda (2009) denominam de pesquisa na prática

docente, na qual o(a) professor(a) é parte fundamental da produção do conhecimento. Com a aproximação entre a pesquisa e a prática docente, procuramos tornar as atividades práticas desse trabalho um espaço-tempo de formação e de investigação coletiva, podendo se mostrar, portanto, como um exemplo de prática docente subversiva na abordagem da temática das construções das identidades de gênero no ensino médio, com a utilização da linguagem visual. E, a partir da crítica à estrutura sociocultural pautada na hegemonia masculina, essa atividade pode oferecer subsídio para a criação de espaços de discussão dentro das escolas sobre as normas de gênero interseccionadas com as questões sociais, raciais e econômicas que permeiam a instituição escolar.

Por último, houve uma investigação individual por meio de questionário estruturado a respeito da formação educacional familiar, impressões do ambiente escolar e pretensões pessoais com a finalização do ensino médio e carreiras profissionais. Os dados obtidos nessa etapa foram discutidos juntamente com as minhas percepções sobre a realidade e as desigualdades que atravessam as relações da escola com a comunidade local. Essas análises foram importantes para discutir representações das vivências de normas de gênero das(os) estudantes de acordo com o contexto de cada escola, tendo em vista responder o problema de pesquisa desse trabalho.

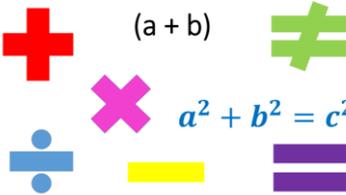
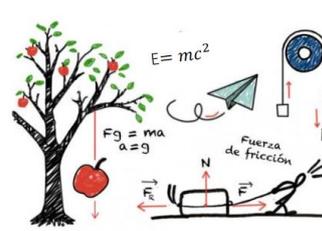
**QUADRO 1.** Lista de imagens utilizadas na dinâmica de separação de imagens. Temática: ATIVIDADES/INSTRUMENTOS/OBJETOS/ ESTÉTICA.

ATIVIDADES/INSTRUMENTOS/OBJETOS/ ESTÉTICA		
<p><b>MARTELO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Fachi materiais para construção</p>	<p><b>FAZER COMPRAS DE SUPERMERCADO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Clube dieta para emagrecer</p>	<p><b>LAVAR LOUÇA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Dicas de Mulher</p>
<p><b>COZINHAR</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Zona de desconforto</p>	<p><b>PIANO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Wonderopolis</p>	<p><b>LAVAR ROUPAS</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Tá na mão</p>
<p><b>GUITARRA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Michael</p>	<p><b>LIMPAR A CASA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Guia dos solteiros</p>	<p><b>CABELOS LONGOS</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Depositphotos</p>
<p><b>FAZER AS UNHAS</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Cintia Cunha</p>	<p><b>CREMES CORPORAIS</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Maria Fresquinha</p>	<p><b>FURADEIRA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Cordeiro Maquinas</p>
<p><b>DEPILAÇÃO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Elaborada pela autora</p>	<p><b>TROCAR PNEU DE CARRO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Carros News</p>	<p><b>TROCAR FRALDA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Blog pais de primeira viagem</p>
<p><b>VÍDEO GAME</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Seuhistory</p>	<p><b>SECADOR DE CABELO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Buscapé</p>	<p><b>BATERIA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Mercado Livre</p>
<p><b>CONSUMISMO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Elaborada pela autora</p>	<p><b>ACADEMIA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Univag, centro universitário</p>	

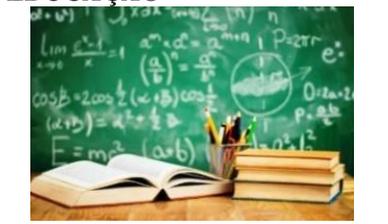
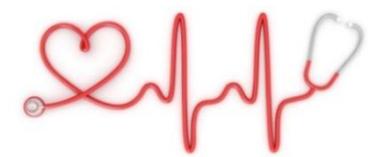
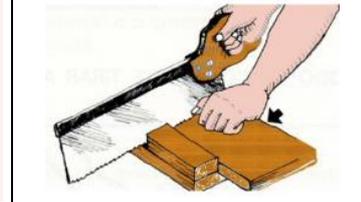
**QUADRO 2.** Lista de imagens utilizadas na dinâmica de separação de imagens. Temática: ESPORTES

<b>ESPORTES</b>		
<p><b>BOXE</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Pinterest</p>	<p><b>SKATE</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Aaren Azker</p>	<p><b>BASQUETE</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Mantiqueira</p>
<p><b>FUTEBOL</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página da Sky</p>	<p><b>TÊNIS</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Regras do esporte</p>	<p><b>ESGRIMA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Catraca Livre</p>
<p><b>NATAÇÃO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Raia Oito</p>	<p><b>VÔLEI</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Uol a tarde</p>	<p><b>HIPISMO</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Coudelaria Souza Leão</p>
<p><b>BALLET</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Cultura Mix</p>	<p><b>XADREZ</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Blog da Política Brasileira</p>	<p><b>GINASTICA OLÍMPICA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Esporte Mais</p>
<p><b>CAPOEIRA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Ginga Brasil</p>		

**QUADRO 3.** Lista de imagens utilizadas na dinâmica de separação de imagens. Temática: DISCIPLINAS ESCOLARES.

<b>DISCIPLINAS ESCOLARES</b>		
<p><b>PORTUGUÊS</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Escola Educação</p>	<p><b>HISTÓRIA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Giz Público – modificada pela autora</p>	<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página A arte de educar o físico</p>
<p><b>MATEMÁTICA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Elaborada pela autora</p>	<p><b>QUÍMICA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Que Conceito</p>	<p><b>GEOGRAFIA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Sanderlei PT Ensino</p>
<p><b>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Canal do ensino</p>	<p><b>INGLÊS</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Blog Espalhando</p>	<p><b>FÍSICA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Página Deviante</p>
<p><b>BIOLOGIA</b></p>  <p><b>Fonte:</b> Blog do Enem</p>		

**QUADRO 4.** Lista de imagens utilizadas na dinâmica de separação de imagens. Temática: **PROFISSÕES.**

<b>ÁREAS PROFISSIONAIS</b>		
<b>ENGENHARIA</b>  <b>Fonte:</b> Página Web Crateus	<b>COLETA DE LIXO</b>  <b>Fonte:</b> Página Mercado Livre	<b>ENTREGA DE PIZZA</b>  <b>Fonte:</b> Elaborada pela autora
<b>EDUCAÇÃO</b>  <b>Fonte:</b> Página Blog eu vou passar	<b>DIREÇÃO DE CINEMA</b>  <b>Fonte:</b> Elaborada pela autora	<b>EMPREGO DOMESTICO</b>  <b>Fonte:</b> Elaborada pela autora
<b>MEDICINA</b>  <b>Fonte:</b> Página Stabilis Psiquiatria e Psicoterapia	<b>CABELEIREIRO</b>  <b>Fonte:</b> Página Empreendedores web	<b>ARQUITETURA</b>  <b>Fonte:</b> Página do Istockphoto
<b>ADVOCACIA</b>  <b>Fonte:</b> Página Hiperguia	<b>ELÉTRICA</b>  <b>Fonte:</b> Página Cliquei Achei	<b>MARCENARIA</b>  <b>Fonte:</b> Página Como fazer em casa
<b>AVIAÇÃO</b>  <b>Fonte:</b> Fotografia Monjardim, página brfoto	<b>MECANICA</b>  <b>Fonte:</b> Estadão, Jornal do Carro	<b>CONSTRUÇÃO CIVIL</b>  <b>Fonte:</b> Página Só cursos gratuitos

## 2.4 COMO AQUARELA, A PRIMEIRA CAMADA

*[...] Vamos celebrar nosso governo  
 E nosso Estado, que não é nação  
 Celebrar a juventude sem escola [...]  
 Celebrar nossa desunião [...]  
 Vamos celebrar nossa justiça  
 A ganância e a difamação  
 Vamos celebrar os preconceitos  
 O voto dos analfabetos [...]  
 E todos os impostos  
 Queimadas, mentiras e sequestros  
 Nosso castelo de cartas marcadas  
 O trabalho escravo*

*Nosso pequeno universo  
 Todo roubo e toda a indiferença  
 Vamos celebrar epidemias:  
 E a festa da torcida campeã.  
 [...] Vamos celebrar nossa bandeira  
 Nosso passado de absurdos gloriosos  
 Judo que é gratuito e feio  
 Judo que é normal  
 Vamos cantar juntos o Hino Nacional  
 (A lágrima é verdadeira)  
 [...]*

*Perfeição – Legião Urbana<sup>6</sup>*

### 2.4.1 ESPAÇOS, SEGREGAÇÃO E CULTURAS

A proposta desse trabalho é discutir as normas de gênero em dois contextos escolares distintos de Sorocaba, de periferia e de centro. Portanto é importante ressaltar que “periferia” e “centro” são conceitos da Geografia Urbana, que buscam explicar as formas de organização socioespacial das cidades. Organizações estas que estão entrelaçadas com questões envolvendo desigualdades sociais, econômicas, de raça e de gênero. Visto ser negado o direito à cidade aos pobres – estes frequentemente negros e mulheres; que não se encaixam nos modelos universais ditados pelas normas sociais e de gênero, sendo marginalizados inclusive geograficamente.

Pelos motivos apresentados, somado a perspectiva da parcialidade adotada no desenvolvimento desse trabalho frisando o caráter local das representações culturais de gênero, me parece importante apresentar características da cidade, na qual o trabalho foi desenvolvido, e as discussões acerca da temática de segregação socioespacial, tão presente na escolha das escolas-campo.

<sup>6</sup> <https://m.youtube.com/watch?v=UueCjRrQLM4>

Diversos estudos são realizados com a pretensão de avaliar e compreender a chamada “segregação”, principalmente nas grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, nas quais as desigualdades espaciais são extremamente contrastantes. Por outro lado, nas cidades médias, como Sorocaba, esses estudos ainda são restritos e pouco explorados (SANTOS; FERREIRA, 2016).

Sorocaba é uma cidade do interior paulista que comporta uma população de cerca de 600 mil habitantes (IBGE, 2010). Ela é considerada, desde maio de 2014, como Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), fazendo divisa com a Região Metropolitana de São Paulo e com Região Metropolitana de Campinas. Indústria, comércio e serviço são as principais atividades econômicas da cidade. De acordo com a professora da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, Rosalina Burgos (2015):

Sorocaba vem se caracterizando como uma cidade contraditória e desigual. Dentre inúmeras contradições, destaca-se aqui a relação conflituosa entre valorização e segregação, entre as promessas e investimentos rumo às possibilidades de uma cidade inteligente e os preceitos do direito à cidade. De fato o espaço urbano de Sorocaba vem sendo reproduzido de acordo com os fundamentos da desigualdade intrínseca à lógica de reprodução do capital, o que dilacera os fundamentos próprios do direito à cidade, com primazia dos espaços públicos e redução das desigualdades socioespaciais (pág. 150).

Embora Sorocaba esteja entre as cidades mais ricas do país, como a 30ª colocada na lista do PIB/IBGE (2012), as desigualdades socioeconômicas são visíveis e marcantes por meio da segregação socioespacial.

Nos estudos de Geografia Urbana discute-se muito a respeito da segregação socioespacial, todavia, ainda que “segregação” seja objeto de estudos e críticas de longa data, não se estabeleceu um consenso acadêmico quanto ao seu real significado conceitual. Santos e Ferreira (2016) tratam o tema da seguinte maneira:

A segregação socioespacial é originária das relações entre os agentes produtores do espaço urbano. Uma vez que o sistema capitalista beneficia os indivíduos que possuem maior poder aquisitivo, os de renda inferior são obrigados a habitarem locais desapropriados ou são constantemente remanejados para outras áreas, a fim de “esconder” essas moradias. Apesar do sistema atual estar munido de diversas formas de domínio e segregação na cidade, é na segregação socioespacial, fruto da produção do espaço urbano, que essas formas podem ser vistas claramente, dando subsídios para análise e crítica (Pág. 177).

A segregação é uma forma de separação e exclusão, seja ela por fatores raciais, étnicos e econômicos, ou seja, a segregação não implica em apenas uma diferenciação no espaço geográfico. Ela representa também desigualdades e marginalizações que atravessam a vida dos indivíduos na esfera social e cultural. Santos e Ferreira (2016) concordam que a segregação socioespacial e residencial “levam a uma separação espacial radical e implicam rompimento, sempre relativo, entre a parte segregada e o conjunto do espaço urbano, dificultando as relações e articulações que movem a vida urbana” (pág. 178).

A segregação socioespacial pode ser observada por meio das diversas configurações do espaço urbano: prédios, condomínios fechados, mansões, áreas residenciais, favelas, cortiços e centros. Arelada às diversas características do espaço urbano as condições de moradia e de vida da população da cidade são completamente diferentes de região para região, de bairro para bairro, o que faz com que surja a segregação residencial. “Essa segregação não se percebe apenas nas diferenças de residências, mas também na renda real, na ausência ou má qualidade de serviços” (SANTOS; FERREIRA, 2016, pág. 178).

Podemos perceber que as diferenças espaciais nas cidades decorrem das relações de poder desiguais estabelecidas na sociedade. Uma delas – não de forma exclusiva – é a proveniente do poder econômico. Em nome da violência e da segurança o sistema privilegia os economicamente favorecidos na busca por melhores áreas residenciais e de serviços. E faz com que os destituídos de privilégios na instância econômica sejam marginalizados e sufocados pelos problemas sociais, ambientais e urbanísticos.

Marginalizar no espaço urbano é um mecanismo de exclusão de sujeitos, que promove o silenciamento e a invisibilidade social. Para existir, ou resistir, a população de cada localidade periférica articula identidades próprias, formulando costumes, linguagens, símbolos e significados.

Do outro lado, o que é considerado como “centro” não está necessariamente localizado no centro geográfico ou, inclusive, não ocupa o sítio histórico originário da cidade (BARRETO, 2010). O conceito de centro está associado ao “ponto de convergência”, no qual a população transita e áreas comerciais se aglomeram, em uma grande interação e disputa pelo solo.

As áreas centrais das cidades são referências simbólicas da urbanidade, Barreto (2010) comenta que os centros “constituem-se como fator de coesão e integração da comunidades, dos grupos e dos espaços”, inclusive estabelecendo “relação espacialmente hierarquizada com as diferentes “territórios” do urbano – sejam econômicos, políticos, culturais ou sociais.” (pág. 39). Nesse sentido, as cidades vem, cada vez mais, experimentando a multicentralidade e a policentralidade:

Essencialmente, a Multicentralidade é a criação de mais de uma área de concentração comercial e de serviços nas cidades, o que leva (de certo modo) à perda relativa do peso da importância do centro principal. A Policentralidade, por sua vez, não é definida por todas as áreas centrais, mas por hipermercados, shopping centers, centros especializados de grande porte como: negócios, serviços, feiras, entre outros (SANTOS; FERREIRA, 2016, pág. 182).

Ainda na perspectiva de Santos e Ferreira (2016), o surgimento de diversas centralidades é preocupante, pois, mesmo que possa descongestionar os fluxos de pessoas em áreas centrais, podem causar impactos sociais negativos por meio do agravamento da segregação espacial e social. Essas estruturações urbanas afastam classes/grupos populacionais e oferecem serviços e produtos desiguais para a população.

Considerando os estudos da Geografia Urbana, centros e periferias são representações do mosaico da diversidade – muitas fruto da desigualdade econômica e racial – que constitui a cidade de Sorocaba, visto que, os grupos sociais estabelecidos nas diversas áreas da cidade produzem e articulam sua própria cultura. Os costumes, valores, histórias, ética, percepções e vivências sociais são estabelecidas por normas e regras intrínsecas aos grupos pertencentes – as identidades – nos espaços e tempo; como é o caso do que é “ser mulher” em diferentes contextos sociais.

“Ser mulher” é simbólico, ainda que a categoria seja um termo limitado no contexto prático, gera um senso de união, força, lealdade e resistência. O que “somos” de acordo com o espaço a que “pertencemos” são representações que foram feitas *no e para* o espaço, ou seja, é a expressão do conjunto de significados produzidos culturalmente por determinado grupo.

Por exemplo, as Identidades Nacionais discutidas por Hall (2011) “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (pág. 48). Comparativamente, os sujeitos que compõem os centros e as periferias urbanas constroem e transformam suas identidades com base nas

representações localmente construídas como ícones do espaço em que vivem. Desse modo, a representação do “ser mulher” é muito diferente e específico de uma área urbana para a outra.

Por outro lado, não podemos esquecer que a suposta unidade interna da representação nos espaços, seja de centro ou de periferia, é na prática fragmentada e não uniforme. Abrindo outro paralelo com Hall e as Identidades Nacionais (2011), as representações “constituem um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (pág. 62, grifos do autor).

### 3. PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS, SUPERFÍCIES E REFERÊNCIAS

#### 3.1 ENCORPANDO AS CAMADAS

*“É preciso muita audácia para enfrentarmos os nossos inimigos, mas igual audácia para defendermos os nossos amigos”*

*Harry Potter e a Pedra Filosofal, 2000 [1997], pág. 261*

##### 3.1.1 ROTINAS E OLHARES PARA UMA ESCOLA NA PERIFERIA

O objetivo de estudo desse trabalho exigiu a escolha de uma escola estadual localizada na periferia da cidade de Sorocaba; em uma área considerada de vulnerabilidade social, às margens da Rodovia Raposo Tavares e de divisa com o município de Votorantim. A imersão nesse contexto foi iniciada em abril do ano de 2017 e finalizada na última semana do semestre letivo desse mesmo ano, na metade de novembro.

Nesse período frequentei a escola quatro vezes por semana durante as manhãs. Tive a oportunidade de participar principalmente das aulas de biologia e algumas aulas de educação física. Acompanhei também os intervalos de aula, jogos interclasses, festas de junho e de final de ano, participei das discussões de organização da festa de formatura das turmas do terceiro ano e pude observar a gestação de duas adolescentes do primeiro ano.

Ao longo de um ano de pesquisa consegui estabelecer um ótimo vínculo com as(os) estudantes, professoras(es), gestoras(es) e com a comunidade. Todas(os) se mostraram muito acolhedoras(es). É característico dessa localidade relações serem muito próximas, onde todas(os) se conhecem e abraçam aqueles que passam a fazer parte da rotina local. A interação e o cotidiano no bairro se assemelha a de uma cidade muito pequena do interior.

À caminho da escola, por volta de 6:45hs o senhor sempre está encostado no poste que fica na rua curva e a avó leva a neta para a ruela que dá acesso à creche. As 7hs o jovem da “boca” cumprimenta com um leve movimento de cabeça; às vezes dá um sorriso e olha o relógio explicitando o pequeno atraso. As 7:10 a menina sai de casa apressada para a aula, como sempre atrasada. As 9:30 o vendedor de ovos cumprimenta a todos pelo nome e o moço que vende SuperCap brinca com a senhorinha que não comprou esse mês. Os carros freiam e se irritam com o grande cachorro preto – o “Carlão” – que atravessa a rua para tirar um cochilo no portão da escola. Meio dia e vinte, todos os dias, o moço espera pelo almoço sentado no banco em frente à casa, namorando o seu Chevy Nova 1968 estacionado em frente. Na volta do mercado, algumas mulheres param e colhem as amoras no pé. Os pedreiros jogam as tábuas e misturam o cimento. A rua ferve agitada, como formigas desesperadas as(os) estudantes voltam para suas casas, em um misto de correr e caminhar. As(Os) professoras(es) buzina dando tchau e se vão... É rotina que segue.

O bairro é totalmente controlado pelo tráfico de drogas; o que é facilitado por haver apenas duas rotas veiculares de acesso. A partir do momento em que adentramos o bairro somos vigiados a certa distância por, em sua maioria, homens jovens que possuem postos por todas as ruas e que se revezam em turnos.

A comercialização dos entorpecentes acontece a todo momento e de forma intensa. A porta da escola é um dos principais pontos do tráfico e o encanamento nos muros externos são utilizados como esconderijo para as drogas.

Grande parte das pessoas que vão até o bairro adquirir os entorpecentes são no geral mulheres e homens de meia idade, aparentemente de classe média, residentes em outros bairros e com empregos fixos – facilmente identificáveis por meio de carros de empresas e crachás. O tráfico está a todo momento presente na vida da comunidade e da escola; sendo o principal poder de manutenção da ordem na região.

A escola atende especialmente as(os) estudantes da comunidade, sendo pouquíssimas aquelas(es) que se deslocam de outros bairros. A realidade do tráfico invade a escola e diversas(os) estudantes acabam se envolvendo ou tendo familiares próximos envolvidos: seja na comercialização, no uso ou nos relacionamentos afetivos.

A presença dos traficantes é encarada com grande naturalidade pelas(os) moradoras(es) e comunidade escolar. A tensão surge apenas quando há algum boato da

subida da polícia. Nesses momentos a escola fica em alerta, inclusive porque já ocorreram algumas tentativas de prender estudantes envolvidos com o tráfico dentro do espaço escolar no horário de aulas. As(Os) professoras(es) fazem diversas referências às raras, mas truculentas, abordagens da polícia dentro da escola.

Embora alguns estudantes e colegas tenham falecido jovens demais, assassinados por outros traficantes ou pela polícia, e diversos outros estarem cumprindo penas na prisão, nesse contexto a imagem do traficante representa status, poder social e econômico.

No discurso os meninos afirmam querer sair dessa realidade, mas de forma velada muitos buscam o tráfico como estilo de vida, que para eles representa o grau máximo de sucesso possível naquela localidade. Já entre as meninas heterossexuais, muitas se envolvem com parceiros que são do tráfico, e esperando ansiosamente a “saidinha” quando eles estão na prisão. As meninas que não estão envolvidas com traficantes preferem não falar muito a respeito do tráfico. Esse assunto é silenciado na comunidade e na escola, ao mesmo tempo em que a imagem do traficante é veiculada como símbolo de status.

A população vive em constante instabilidade profissional e financeira. Quando não estão desempregadas, as famílias tendem a se equilibrar em empregos informais. Como as mulheres dessa localidade possuem um histórico de engravidar muito cedo e de terem muitos filhos, elas são as principais responsáveis pela educação dos filhos e do cuidado com lar. Por outro lado, a necessidade de renda faz com que muitas mães deixem os filhos com parentes, vizinhos e irmãos mais velhos para que possam trabalhar e compor a renda familiar ou mesmo prover a família.

A população local tem pouquíssima qualificação profissional e a maioria das mães e dos pais das(os) estudantes não possuem o ensino médio completo. Situação que dificulta a condição de vida e a busca por empregos melhores e mais estáveis. A sobrevivência é uma realidade imediata que faz parte da dinâmica das relações sociais da comunidade.

Os vínculos de amizade são muito fortes nessa comunidade: as crianças crescem juntas, brincam juntas, frequentam a mesma escola, compartilham os mesmos amigos e espaços de convivência. Os pais se conhecem e se ajudam. A escola acaba sendo uma extensão do convívio social para as crianças e os adolescentes.

A escola, fundada no dia 13 de junho de 1988, atende atualmente o ensino fundamental I, II e médio. O ensino fundamental I é oferecido no período da tarde, o fundamental II no período da manhã e o ensino médio nos períodos da manhã e noite. Por ser muito antiga na região, diversos integrantes da comunidade local tiveram sua formação educacional nessa escola. É recorrente a presença de irmãos e primos frequentando juntos a escola, a mesma em que seus pais estudaram.

Quanto a estrutura da escola, no início do ano o prédio estava em más condições decorrentes da ação do tempo, ao ponto em que o segundo andar ficava alagado nos dias de chuva forte e as aulas necessitavam ser suspensas. Os banheiros também precisavam de reformas; por exemplo as portas, quando presentes, estavam quebradas. No início do segundo semestre houve o repasse de verba pelo governo e as reformas foram iniciadas. As(Os) estudantes ficaram muito felizes, pois já vinham desejando a reforma a alguns anos, inclusive sendo um dos desejos mais proclamados nos textos com o tema “o que eu quero para o próximo ano” – escritos no final de 2016:

“Gostaria que para o ano que vem os políticos se importassem mais com a minha escola. Queria que eles mandassem dinheiro pra poder arrumar o teto pra não chover na gente e deixassem ela mais bonita.” (Trecho de redação escrito por um estudante do segundo ano do ensino médio)

“Precisa arrumar o teto da escola pra poder ter aula. A gente gosta da escola e quer ver ela arrumada. Não adianta a gente cuidar dela e o prefeito não mandar dinheiro pra fazer o que precisa.” (Trecho de redação escrito por uma estudante do primeiro ano do ensino médio)

As falas acima revelam o apreço das(os) estudantes pela escola e as problemáticas políticas e burocráticas que atravessam o cotidiano dessa escola. A falta de recursos financeiros é uma limitação diária para qualidade do ensino, especialmente para escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, as quais deveriam receber maior apoio e atenção (ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

Nesse sentido, a escola conta com alguns recursos conquistados pela comunidade escolar nos últimos anos: televisores tela plana instalados em duas salas, sala de informática, ventiladores e quadra esportiva, carteiras novas. Em cada sala e corredor também há uma câmera ao estilo “Sorria, você está sendo filmado (vigiado)”.

Ainda que não tenha laboratório, as aulas diferenciadas de biologia com filmes e ilustrações são frequentes, assim como atividades utilizando massinhas, balas de goma

e materiais recicláveis. Porém são as aulas “tradicionais” de sociologia as preferidas de praticamente todas(os) as(os) estudantes do ensino médio.

As relações professor(a)-estudantes parecem influenciar a forma como as disciplinas são encaradas. As(Os) estudantes admiram muito o professor de sociologia que demonstra enorme respeito e carinho por eles, ao mesmo tempo que o elogiam como excelente professor, explicando bem e abordando temas interessantes. Essas qualidades fazem da disciplina a mais interessante e desse professor uma referência na escola.

A estudante do terceiro ano comenta suas opiniões a respeito da escola:

“Eu preferiria que na escola tivesse professores que se importassem de verdade com a gente, igual o prof. X de sociologia, para ser professor você tem que ter amor pelos alunos e fazer com que eles gostem de você também” (Estudante do terceiro ano do ensino médio)

Ao observarmos a rotina escolar ela parece repetitivamente entediante, porém quando apuramos o olhar e os ouvidos somos capazes de experienciar os mais diversos processos de negociação e de resistência. A fala acima demonstra um processo de negociação professor(a)-estudantes no qual o resultado é a conquista do respeito mútuo necessário para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Dayrell (1996) comenta que

Existe uma dinâmica e complexa rede de relações entre os alunos e destes com os professores, num processo contínuo de acordos, conflitos, construção de imagens e estereótipos, num conjunto de negociações, onde os próprios atores, alunos e professores, parecem não ter a consciência da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas, óbvias, de qualquer sala de aula (pág. 19).

A aparente naturalização das relações entre professoras(es) e estudantes esconde um lento processo de reconhecimento das subjetividades que atravessam o espaço escolar. O entendimento e a cooperação em prol da educação nessa escola está ligada a capacidade das(os) professoras(es) em desconstruir o autoritarismo na sala de aula e englobar a cultura das(os) estudantes e suas necessidades como base das discussões do conteúdo.

A necessidade das(os) estudantes em serem levados a sério e de terem as suas próprias formas de organização e de expressão valorizadas é, de certa forma, uma resposta à marginalização social enfrentada pela comunidade. A fala a seguir é uma denúncia dessa realidade tão cruel e desigual:

“Doninha<sup>7</sup>, eu quero passear, quero arrumar um emprego da hora, mas não dá. Eu saio daqui [do bairro] eu me sinto um ET. Meu mundo é esse aqui, eu não tenho grana. Falta mais que grana, não sei o que é. Fora daqui a gente não tem voz, não tem direito. Nem no shopping eu não posso entrar com meus amigos, os seguranças já ficam desconfiados e os riquinhos incomodados” (Estudante do terceiro ano do ensino médio).

Ficamos nos perguntando... o que realmente falta para essa parcela da população ser socialmente aceita? Será que realmente é uma “falta” ou seria um conflito cultural marcado por desigualdades socioeconômicas?

As modalidades de relacionamentos e expressões que se desenrolam nesse contexto são tentativas de marcar o lugar socialmente ocupado: seja por meio da conduta, das vestimentas ou da linguagem. Ora impondo traços das identidades localmente construídas, ora buscando apoio em ícones que supostamente representam status social e poder. A apropriação do espaço escolar é cotidianamente marcada por conflitos, leituras e códigos de interpretações diversas do universo simbólico (DAYRELL, 1996)

Voltando a discussão para os educadores, pude observar que a direção e a coordenação estão atentas as desigualdades e as marginalizações sociais. Esses educadores são muito ativos, exigem constantemente a disciplina e fazem o acompanhamento das(os) estudantes. Quase todos os dias conversam com eles, seja para dar uma “bronca” ou uma orientação, mas sempre partem de uma abordagem que estimula as(os) estudantes a seguirem com os estudos e os valorizam como pessoas.

Adjetivos como “esforçados”, “inteligentes”, “espertos”, “bons” e “dedicados” costumam estar presentes nas falas do gestores ao conversarem com as(os) estudantes para que melhorem alguma conduta dentro da escola ou nos estudos. A proximidade afetiva entre os educadores e as(os) estudantes é marcante, de modo a tender à horizontalidade das relações, mas mantendo a autoridade.

Os trabalhos desenvolvidos nessa escola são muito importantes para o sentimento de pertencimento social das(os) estudantes. As relações entre educadores e educandos são construídas com o intuito de formar pessoas íntegras, que se sintam valorizadas e com capacidades de conquistar seus objetivos. O ensino não tem como principal, único e exclusivo foco o ingresso no vestibular ou a exigência do alcance de notas ideais por meio de avaliações rígidas, como tende a ser o sistema educacional

---

<sup>7</sup> Diminutivo de “dona”. Regionalismo utilizado como forma de tratamento para professoras jovens.

atualmente (PARO, 2011). Me parecem coerentes as estratégias de ensino adotadas frente as desigualdades sociais vivenciadas nesse contexto.

Nesse sentido, a escola busca, mesmo que com falhas e limitações, incluir no currículo questões relacionadas ao “uso do corpo, a criatividade, o manuseio de objetos concretos, opiniões individuais, posturas diante de valores, enfim, matérias que levam os educandos a se comportarem mais explicitamente como sujeitos” (PARO, 2011, pág. 488). Ou seja, existe a tentativa de tornar as informações e o conhecimento enriquecedor para a vida, atrelado ao contexto cultural das(os) estudantes.

Outra característica dessa escola é a presença de muitas(os) estudantes na condição de “inclusão”. Essas(es) estudantes possuem grandes dificuldades na aprendizagem por não terem tido a oportunidade de construir uma base sólida, muitas vezes sendo analfabetos. Há imensas deficiências educacionais no ensino médio e, ainda que o corpo docente e gestor ofereçam reforços, esses estudantes permanecem nas turmas completamente alienados ao que está sendo ensinado. Diversas(os) professoras(es) comentam que esses estudantes só continuam a frequentar a escola por conta das refeições oferecidas.

No relacionamento entre as(os) estudantes a diversidade racial, educacional e de orientação sexual (especialmente as lésbicas) aparentam ser – no meu olhar situado como mulher, branca, heterossexual – encaradas com tranquilidade. As(Os) estudantes de inclusão, assim como os negros e as lésbicas, interagem sem sinais de discriminação e violência. Entretanto, os conflitos decorrentes de gênero são frequentes. Meninas e meninos estão sempre em disputas, em uma complexa relação de poder entre normas e transgressões, olhares acusatórios e cúmplices.

Na prática as sociedades, ainda machistas e patriarcais, buscam regular as expressões de gênero. Constrói-se significados para a vida dos indivíduos com base nas convenções estabelecidas para os sexos biológicos. E embora o discurso das identidades tenha grande propagação na atualidade, as normas de gênero continuam demarcadas para mulheres e homens com expectativas reguladoras desde a identificação do sexo dos fetos. E isso não é diferente nesse contexto de periferia no qual a escola está imersa.

### 3.1.2 MULTIPLICIDADE E PLURALIDADE: AS ESTUDANTES REAIS

Situada em área periférica, a escola-campo é marcada pela marginalização socioeconômica, violência e tráfico de drogas. O corpo estudantil engloba ampla diversidade racial e sexual. Ao olharmos para as meninas do ensino médio podemos observar diversos grupos que se destacam e se diferenciam pela aparência. Critérios estéticos parecem ser os norteadores das afinidades entre as meninas, assim como o compartilhamento de experiências de vida.

Os sujeitos sociais se constituem perante o olhar do outro e com o olhar do outro, portanto as condições das práticas sociais se fazem na relação das intersubjetividades. Para Dinis (2008), o outro é todo o exterior com o qual é possível estabelecer alguma relação e escapa para além do que é meramente visível, atingindo também as subjetividades.

Verificamos grupos de meninas com cabelos dos mais diversos tamanhos e cores— vermelho, roxo, azul, verde. *Piercings* espalhados por orelhas, bocas, línguas, barrigas, sobrancelhas, narizes, assim como as tatuagens; maquiagens marcadamente escuras e sombrias. Também encontramos grupos formados por meninas de maquiagens muito bem desenhadas, cuidadosamente preparadas para aparentar naturalidade e rostos perfeitamente simétricos. Roupas sensuais, marcando seios e quadris. Cabelos penosamente alisados, longos e comportados. Unhas e sobrancelhas feitas com esmero.

O corpo das adolescentes está em constante e intensa transformação e a imagem corporal é dinâmica. Nessa escola as diversas manifestações de feminilidades e masculinidades denunciam as múltiplas formas de ser e de se compreender mulher. O corpo é apropriado como meio de comunicação exterior pelo qual as meninas se colocam perante o mundo que as cerca. Tanto a transgressão quanto a sensualidade são manifestadas pela imagem construída de si mesma sobre a estética e os estereótipos.

Com o olhar atento constatamos que existem múltiplas formas de se expressar enquanto mulher nesse contexto. Cada qual com seu referencial. Miguel e Toneli (2008) sugerem que a imagem das mulheres, no final dos anos 1990 e início do século XXI, apresenta certa ambiguidade:

Ao mesmo tempo em que a adolescente é retratada como tendo mais iniciativa, dona de uma atitude mais ativa com relação aos meninos, nota-se a manutenção de alguns valores morais típicos

daqueles em voga nas décadas de 1950 e 1960 (MIGUEL; TONELI 2008, pág. 175).

De modo que coexistem duas valorações majoritárias a respeito da imagem das mulheres; que são manifestadas através dos estereótipos e das falas dessas estudantes. Entre as meninas que se comportam de forma “sensual” é observado a preocupação com a aparência em uma constante tentativa de parecerem atrativas aos olhos dos meninos. A todo momento, penteiam-se os cabelos e reaplicam-se os batons, concomitante aos flertes, que desses, nem mesmo o professor escapa. São as melhores alunas, prontamente realizando as atividades e buscando responder ao que lhes é perguntado, sempre em meio a sorrisos. Nas aulas de educação física, ficam sentadas na arquibancada da quadra, conversando e rindo. Há trocas de receitas, dicas de maquiagens, comentários sobre os cursos extraescolares, viagens e passeios realizados com o namorado.

Nesse tipo de comportamento podemos observar a presença de alguns dos valores que compõe as identidades femininas durante os anos de 1950 e 1960. Há características de afetuosidade, preocupação e zelo com a família, cuidar-se para conquistar e manter um companheiro, ou seja, estamos falando dos valores formativos para as “moças de família” (MIGUEL; TONELI, 2008).

O controle da sexualidade e a exigência da maternidade foram normatizadas, delimitando a atuação da mulher (branca e burguesa) como mãe e esposa devota ao longo da história (LOURO, 2014; MIGUEL; TONELI, 2008). Embora ainda exista e recaia com maior intensidade sobre as meninas, o controle da sexualidade aparentemente encontra-se em processo de transformação. Concordando com o trabalho de Scavone (2001), possivelmente em decorrência das novas tecnologias de contracepção, as meninas sugerem estar conquistando autonomia no exercício da sua sexualidade e descobrindo o próprio corpo, ainda que com restrições morais de culpa internalizadas pela cultura hegemônica.

Já ao refletirmos sobre as meninas que se expressam por meio de vestimentas similares ao *punk rock*, nos remete a ideia das mulheres fortes, marginalizadas ao longo da história, frequentemente pobres (SANTOS; SACRAMENTO, 2011); mas que lutavam por sua existência, resistindo.

A identificação dessas meninas com o movimento *punk*, ou o que derivou dele, parece coincidir com a luta dos “rebeldes com causa” na busca por independência e individualidade. As roupas rasgadas, os rebites, os alfinetes, os cabelos coloridos e curtos

passaram a ser símbolos do movimento *punk* de oposição às normas vigentes na sociedade.

E, além do estilo, outra característica recorrente que cria elos entre essas meninas são as falas de superação e resistência. São jovens, todas elas, marcadas por situações como enchentes, perdas de familiares, parentes presos em decorrência do tráfico de drogas local, dificuldades financeiras, relacionamentos familiares conturbados, problemas com drogas, álcool e violência. As adversidades vivenciadas parecem ser os principais motivos de identificação entre essas meninas e o estilo pesado, forte, marcante como mecanismo de defesa e de imposição das suas identidades no espaço de convivência.

Nos parâmetros escolares – questionáveis – de desempenho as meninas que adotam o estilo *punk* não obtém resultados tão satisfatórios quanto as meninas de comportamento sensual. Entretanto, nas aulas de educação física são as primeiras a compor os times de futebol e gritar pedindo a bola. Contrariando os estereótipos de mulher como “sexo frágil”, delicada, dócil e amável, essas meninas desempenham com maestria atividades que normativamente são atribuídas aos meninos. Outras diferenças em relação as meninas de comportamento sensual são as conversas, os assuntos mais frequentes das meninas do estilo *punk* rock abordam temas como músicas, fotos e brincadeiras de rua.

Todas(os) as(os) estudantes residem no entorno da escola, de modo que o contexto de socialização, enquanto bairro, é o mesmo para os diferentes grupo de meninas. Há porém, notáveis diferenças no uso do tempo extraescolar em decorrência da condição financeira familiar, resultado que corrobora com o trabalho desenvolvido por Carvalho e Machado (2006).

As meninas que possuem investimentos em atividades extraescolares como curso de língua estrangeira e profissionalizantes, afirmam que atuar como mães, esposas e donas de casa fica em segundo ou até em terceiro plano, mas ainda presente na lista para a completa realização de vida enquanto mulher, resultado coincidente com o defendido por Barbosa e Rocha-Coutinho (2007).

Os discursos de como prevenir-se de possível gravidez se mostram robustos e colocados em prática com o intuito de postergar a maternidade. Observamos que por meio

dessas atividades o círculo social dessas meninas é ampliado, o que propicia novas experiências, informações e perspectivas de futuro.

Por outro lado, ainda que idealizem a inserção no mercado de trabalho as meninas, cuja condição financeira familiar não permite que elas frequentem espaços de lazer e educação fora do bairro, são direcionadas à construir a própria família em decorrência da falta de perspectivas futuras que ultrapassem a realidade local vivenciada. O círculo social dessas meninas é restrito, os laços de amizade (com meninas e meninos) se mostram intensos e íntimos. E a crença de que a gravidez não planejada não iria acontecer com elas é recorrente, assim como o uso equivocado dos contraceptivos. Porém a maternidade precoce é muitas vezes encarada com naturalidade e como a concretização da realização de vida.

Vale ressaltar que no período de execução dessa pesquisa duas palestras foram ministradas por enfermeiras e estudantes de medicina que atuam na Unidade de Saúde do bairro, abordando temas ligados à educação sexual, ambas restritas ao discurso higienista. As informações na escola sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis mostraram-se superficiais e restritas as aulas de biologia, não contemplando as curiosidades e necessidades das(os) estudantes.

Há também, notáveis diferenças quanto a composição, formação e relações familiares. A formação das mães e dos pais das meninas que apresentam comportamentos sexualizados geralmente contempla níveis pouco mais elevados, com ensino médio completo e cursos técnicos. Todavia, a maioria das mães desse grupo de meninas são donas de casa, não exercendo nenhuma atividade no mercado de trabalho. Tendo portanto, maior disponibilidade de tempo para conversar, dividir tarefas e manter bons relacionamentos com as filhas.

Por outro lado, a formação dos responsáveis pelas meninas de estilo *punk rock* tende a ser o ensino fundamental ou o ensino médio incompleto. Parte das mães/tias ou avós, responsáveis por elas, são donas de casa e a outra parcela se ocupam com trabalhos informais como: diaristas, catadoras de recicláveis e vendedoras autônomas de roupas. As meninas, filhas de mães donas de casa, relatam dificuldades no relacionamento, sendo muitas vezes mais próximas dos pais, tios ou avós – homens. E, por haver pouco, ou nenhum, investimento em cursos extraescolares todas essas meninas passam grande parte

do tempo livre encontrando os amigos para conversar e brincar na rua, ou na casa de parentes que moram nas proximidades.

A aparente divergência de padrões estéticos e de condições econômicas entre as meninas dessa escola nos remete a ideia de comportamentos completamente distintos. Entretanto, podemos notar algumas similaridades nos posicionamentos perante colegas e professores. Como coletivo, as meninas dessa escola não se calam ante a tentativa de imposição de autoridade por parte de professores e colegas (homens), o que contraria o comportamento esperado de meninas que vivenciam relações de gênero conservadoras como destaca Nascimento e Trindade (2010). Independentemente de qualquer diferença, elas transgridem normas e discutem imposições feitas por homens, utilizando discursos de liberdade, igualdade e autonomia.

É possível observar que essas meninas não se calam, não são submissas; ainda que valorizem a maternidade, o casamento e cuidado doméstico. Todas elas almejam o ingresso no mercado de trabalho e destaque profissional em igualdade de direitos e obrigações com os homens. Todavia, é curioso constatar que dentre as trinta meninas que participaram desse trabalho apenas três almejam profissões que não são historicamente atribuídas às mulheres, por meio do cuidado, afeto e vigilância (LOURO, 2014), sendo elas: contabilidade, direito e ciências. Todas as demais planejam seguir as carreiras de enfermagem, medicina, psicologia, veterinária e educação.

Algumas áreas, como a de saúde, são exemplos da feminização exacerbada de algumas carreiras, o que vêm sendo relatado na esfera nacional e internacional. No entanto, essa tendência é preocupante, visto que as profissões com o estigma de serem femininas são tipicamente desvalorizadas no mercado de trabalho, de modo a aprofundar ainda mais as desigualdades de gênero (Olinto, 2011).

A análise da escolha profissional das meninas que participaram desse trabalho coincide com os resultados obtidos na pesquisa de Olinto (2011), na qual ela comenta:

Quando se trata das escolhas de carreiras, fica evidenciado que as meninas consideradas no estudo tendem a mencionar, em proporções altas e muito maiores do que os meninos, áreas já previamente consideradas femininas, como serviços de saúde. O Brasil na verdade é o país, entre aqueles incluídos no estudo, que mais recebe menções à área de saúde como carreira planejada por parte das meninas: quase 30%, em comparação com menos de 15% dos meninos. Fazer carreira nas áreas de engenharia ou computação, em contrapartida, é escolha marcante entre os

meninos. Essas diferenças de gênero nas escolhas de carreiras, observadas no Brasil, seguem de perto a média dos países da OCDE<sup>8</sup> (OLINTO, 2011, pág. 70).

Essas meninas defendem que não há limitações de funções sociais decorrentes do gênero, mas se percebem inseridas em um sistema que privilegia a desenvoltura dos homens para as atividades que demandam força. Mas, compreendem que há uma multiplicidade de homens e mulheres, com forças físicas variadas. As meninas vivenciam diariamente o conflito entre a identificação com os ideais feministas e a experiência cotidiana de relações de gênero conservadoras. De modo que, passam a transitar, constantemente, entre as noções de mulher universal e de diferentes possibilidades de ser mulher. Por exemplo, as falas a seguir foram ditas por uma mesma menina em momentos distintos da mesma aula: “quem paga as contas lá em casa é meu pai, minha mãe não manda em nada” e “eu não vou casar! Mulher não depende de homem”.

Na concepção universal de homem, há uma correlação direta com as identidades masculinas, e para que haja a “instituição de um sexo “forte”, deve-se, conseqüentemente, criar um “sexo frágil” – as mulheres” (ROMANI et al., 2013). Porém, ao verificarmos que a sala de aula tem se tornado um espaço de resistência aos poderes hegemônicos, percebemos que a educação tem sido um dos artefatos para a superação do paradigma da “mulher dócil, submissa e boa aluna”.

O comportamento das meninas, muitas vezes mais ativo quando comparado ao comportamento dos meninos, revela avanços em prol da equidade dos gêneros, tornando ultrapassada a ideia da mulher como “sexo frágil”. Embora, diversas situações de discriminação ainda permaneçam nos espaços sociais, principalmente, nos privados.

Abordamos uma perspectiva de identidades múltiplas e plurais. Dentro do que chamo de meninas que se expressam por meio do estilo *punk rock* e meninas que apresentam comportamento sensual, existe uma infinidade de identificações e diferenças que as perpassam, compondo novas possibilidades de identidades: classe, raça, sexualidade etc., todas elas conversando e conflitando na constituição dos sujeitos. De modo que, o gênero se apresenta como uma das possíveis identidades, fazendo-as pertencentes a diversos grupos (HALL, 2011). Sendo necessário interpretar e questionar

---

<sup>8</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

as feminilidades e masculinidades através da lente das diversidades que atravessam os sujeitos.

As meninas se compreendem inseridas em um sistema de representações sociais distintamente exclusivos e adequados para homens e mulheres, porém, não se revelam limitadas por esses estereótipos. Através dos comportamentos e dos discursos de igualdade de gênero, identificamos mudanças na compreensão das meninas a respeito das masculinidades e feminilidades. Elas desvinculam masculinidade e feminilidade de ser homem ou ser mulher; de modo que pluralizam as diversas formas de “ser”, ou seja, não se limitam às normatizações, porém são limitadas pela cultura. A lógica binária está, inegavelmente, presente na atualidade, mas as mudanças de atitude, comportamento e posicionamento das mulheres podem indicar a ressignificação das relações de poder e das identidades de gênero.

Quando consideramos a existência de diversas feminilidades e masculinidades podemos transcender as estruturas e as normas de gênero, compreendê-las como construção histórica e cultural, em um movimento dinâmico de reconfigurar conceitos e sentidos. A pluralização constrói novas representações de homens e mulheres, mais coerentes com a realidade e, ao mesmo tempo, produz formas livres e abertas para os conceitos de masculino e feminino; o que viabiliza as lutas para horizontalizar as relações sociais de gênero.

Através do vestuário, da indisciplina, práticas esportivas e posicionamentos perante professores e colegas as meninas buscam credibilidade, autonomia, subversão das normas de gênero e equidade nas relações de poder dentro da escola.

### 3.1.3 PRÁTICA COM IMAGENS: PERCEPÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS DAS NORMAS DE GÊNERO NA ESCOLA DA PERIFERIA.

#### 3.1.3.1 GRUPO FOCAL 1

**QUADRO 5.** Categorização das imagens com a temática: **ATIVIDADES/ INSTRUMENTOS/ OBJETOS/ ESTÉTICA.**

	MENINAS	MENINOS
	<b>O QUE É DE ... ?</b>	
<b>MULHERES</b>	<b>X</b>	
<b>HOMENS</b>	<b>X</b>	
<b>MULHERES E HOMENS</b>		

O resultado apresentado pelos meninos (QUADRO 5, pág. 80) deixou evidente que algumas características físicas e comportamentais são atribuídas exclusivamente a um determinado gênero, baseados em normas sociais femininas ou masculinas. Por outro lado, o resultado obtido na atividade realizada com as meninas, nos permite sugerir uma percepção de igualdade entre homens e mulheres nos espaços sociais.

Ao estudarmos os hemisférios de meninas e meninos sobre os modos de conduta adequados para mulheres e homens em um determinado espaço de socialização, precisamos considerar as divergências do discurso e da prática, do que se diz e do que se faz. A aprendizagem de uma masculinidade hegemônica e universal atribui significados para as práticas cotidianas dos adolescentes. Justificados por diferenças biológicas, determinadas atividades se tornam símbolos de masculinidade. A supervalorização da força, virilidade e rusticidade são atributos esperados e almejados para a desenvoltura social dos homens. Introjetados por esses valores culturais, os meninos designam martelo, furadeira e troca de pneu como itens utilizáveis e praticáveis apenas pelo sexo masculino.

Em falas como “pega mal ver uma mulher trocar pneu” e “é esquisito mulher furar parede” os meninos demonstram desconforto em ver uma mulher realizando com êxito atividades que lhes competem pela normatização de gênero. Fica claro que ocorre um sentimento de desestabilidade – e confusão – das relações sociais. E, a estranheza com a qual os meninos, nesse contexto de classe popular, encaram a desestruturação das normas de gênero é um demonstrativo da falta de referenciais que rompem com essas barreiras, já que estudos demonstram que as famílias de classes populares vivenciam relações de gêneros conservadoras (NASCIMENTO; TRINDADE, 2010; CARVALHO; MACHADO, 2006; SARTI, 2003).

Seguindo essa mesma lógica estruturada e conformada, os meninos esperam que as mulheres correspondam diretamente representações de feminilidades, principalmente se dedicando a maternidade. A gravidez na adolescência faz parte do contexto social da escola, ser mãe é compreendido pelas(os) estudantes como status e naturalidade. Embora auxiliem nos afazeres domésticos, os meninos encaram as mulheres como as principais responsáveis pelos cuidados com os filhos. A delicadeza e a afetividade são as características mais apontadas pelos meninos para delegar às mulheres essa responsabilidade.

Os cabelos compridos são inseridos como ícone das mulheres por serem símbolos de sensualidade e vaidade, de modo que elas se tornam mais atrativas aos olhos dos homens, sendo portanto a atratividade o “elemento central da feminilidade” (FONTES *et al.*, 2012). Nesse ponto, não podemos deixar de notar a presença do pensamento polarizado: homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, que se relacionam em uma lógica invariável de dominação-submissão, na qual há a supervalorização do primeiro elemento (LOURO, 2014) e a subserviência – ou anormalidade - do segundo.

Na associação das mulheres à busca pela atratividade, os meninos também levantam como atividade feminina “ir as compras”. O consumismo é tido como natural para o público feminino, e nesse contexto podemos incluir também os homens desviantes da masculinidade hegemônica. Tal atividade remonta um longo processo de construção cultural das relações de consumo, muito projetadas e exploradas pelas mídias, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, em que a busca pela felicidade, confiança e autoestima se torna realizável para as mulheres por meio dessa atividade.

A relação das mulheres com o consumo pode ser estudada pelo atravessamento das relações de poder, como estudado por Romani *et al.* (2013). O homem, possuidor do poder hegemônico, assume o papel de consumidor crítico, que racionaliza suas necessidades de compra, enquanto que a mulher é apresentada como objeto do consumo. Com o empoderamento feminino, o marketing explora o ideal de feminilidade para ditar regras de consumo, ou seja, a mulher passa a adquirir poder na medida em que consome os produtos. Por esse motivo, Romani *et al.* (2013) afirma que “Não é atoa que se usa a expressão “poderosa” como definição àquelas mulheres “compatíveis” ao estereótipo do feminino ideal” (p. 265).

Entre as atividades e objetos alocados na categoria de “Homem e Mulher” estão: lavar a louça, limpar a casa, fazer compras de supermercado e cozinhar. Essas são atividades desenvolvidas e relacionadas ao ambiente privado, que tradicionalmente é relegado às mulheres. O resultado aponta para um avanço na participação dos homens nos afazeres domésticos. O motivador desse resultado positivo pode ser analisado por duas condições: 1) há os meninos que auxiliam no cuidado doméstico por terem tido uma educação que equilibra as responsabilidades para com o lar e, 2) os meninos que estão pautados no discurso politicamente correto de igualdade de gênero.

O primeiro grupo possui como característica comum a ausência do convívio paterno e a necessidade de auxiliar as mães nas tarefas diárias, e aprendem a realizá-las desde a infância. Já o segundo grupo apresentou falas com grande ênfase na necessidade de dividir as tarefas domésticas e no aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, mas ao serem questionados sobre suas práticas no espaço privado, admitem que não as realizam satisfatoriamente e que as mulheres – mães, avós e irmãs – são as principais responsáveis por essas atividades.

Por mais que se busque o distanciamento entre pesquisador e pesquisado, as trocas verbais e não verbais acabam por interferir no desenvolvimento da pesquisa (FRASER *et al.*, 2004). Como mulher, a minha mediação pode ter sido responsável pela

apropriação de um discurso politicamente correto pelo segundo grupo de meninos. O que demonstra a necessidade de referências e discussões na escola sobre as normas de gênero para a conversão do discurso teórico em práticas diárias, em um processo individual e próprio de conscientização.

Algumas das imagens relacionadas a estética e cuidados com o corpo, colocadas na categoria “Homem e Mulher”, foram causas de maior desacordo dentro do grupo de meninos, sendo: secador de cabelo e fazer unhas. Por outro lado, para depilação, cremes e academia não houve questionamento na classificação.

O consumo de produtos de beleza está associado a obtenção de vantagens sociais, para promover atributos físicos aos seus usuários. Como a masculinidade orienta a uma menor preocupação com o corpo, as práticas de beleza tentem a ser adotadas de maneira discreta para assegurar o estereótipo de homem másculo (FONTES *et al.*, 2012). Os resultados apontam para uma turvação das fronteiras que regem as práticas de beleza entre os gêneros masculinos e femininos.

Já dentre os instrumentos musicais, todos foram facilmente alocados como pertencentes a “Homens e Mulheres”, tanto na opinião dos meninos quanto das meninas, não sendo identificadas barreiras de gênero para a apropriação dos instrumentos musicais. Embora, alguns instrumentos ainda sejam visualizados como pertencentes ao universo masculino, historicamente, para mulheres de classe socioeconômica alta, “o interesse das moças pela música era aprovado e cultivado, sobretudo no que se refere ao piano”; já que este instrumento simbolizava o lar e a família reunida (BELLARD FREIRE; PORTELLA, 2010).

As meninas ao realizarem a atividade chegaram no consenso de que todas as vinte imagens apresentadas não possuem significação de feminilidades ou masculinidades, sendo representativas de atividades e objetos que podem ser praticadas ou utilizadas tanto por homens quanto por mulheres. Essas meninas defendem que não há limitações de funções sociais decorrentes do gênero, mas se percebem limitadas pela cultura, especialmente no aspecto do desenvolvimento de atividades que demandam força física. Esse resultado vai, de certa forma, ao encontro das atividades levantadas pelos meninos como sendo de caráter exclusivo de “homens”. O uso de martelo, furadeira e troca de pneu implicam o uso de certa força manual, e portanto, para as meninas seriam mais apropriadas aos homens, mas não de modo exclusivo, visto que há uma multiplicidade de homens e mulheres, com forças físicas variadas.

As meninas apresentam duas formas interpretativas das normas de gênero destinadas aos homens: uma universal e uma real. A forma universal está pautada no aprendizado cultural do homem hegemônico, aquele que é másculo, viril e rústico. E que, para esse modelo de masculinidade há uma correlação com as normas sociais que são culturalmente atribuídas aos homens. Havendo inclusive uma fantasia de encontrá-lo, por parte das meninas heterossexuais. Porém, através das experiências diárias – com pais, irmãos, primos, amigos – as meninas percebem diversas formas e características de “ser homem”, sendo que muitas delas não estão vinculadas ao estereótipo da força física.

Quanto aos cuidados domésticos as meninas demonstram valorizar os homens que dividem os afazeres com suas companheiras, mas afirmam que a conscientização deles para essa necessidade ainda é muito superficial. Falas como: “meu pai já trocou a fralda da minha irmã”, “meu pai gosta de cozinhar quando tem visita em casa” e “meu irmão ajuda a limpar a casa e lavar a roupa quando não tem trabalho” demonstram que os homens realizam algumas atividades domésticas, mas de forma esporádica. Esse resultado vai ao encontro do estudo realizado por Teykal e Rocha-Coutinho (2007), no qual os homens, embora de classe média, participam da manutenção doméstica e cuidado com os filhos de forma esporádica, apenas como uma “ajuda”.

As meninas, ainda que encarem com naturalidade a maternidade na adolescência, almejam o ingresso no mercado de trabalho como forma de garantir independência financeira e defendem uma divisão igualitária das despesas familiares entre homens e mulheres. Enquanto que, a maior parte dos meninos defendem que os homens são os principais responsáveis pelo provimento da renda familiar, e, uma pequena parcela deles defendem a divisão igualitária. De modo que, “coexistem dois modos de funcionamento no que tange à divisão das despesas domésticas num mesmo momento histórico” (TEYKAL; ROCHA-COUTINHO, 2007, p. 267).

Além da turvação das “fronteiras” que regem as práticas de beleza entre os gêneros masculinos e femininos, as opiniões das meninas do grupo focal 1 nos apontam para a mulher como “orientadora” do consumo das práticas de beleza masculinas. Elas visualizam o homem “bem cuidado” como símbolo de status e sucesso, mas não os permitem ser mais cuidadosos com a beleza do que elas.

Nesse aspecto, as meninas discutem que: “homem tem que ser bem cuidado, é chique”, “pô, tem que ser ajeitadinho, mas não dá pra pegar um cara que demora mais pra se arrumar do que eu” e “se o homem se arruma demais desconfia”. Ou seja, a mulher é o referencial, ela define a fronteira do que é permitido ou não para a estética dos homens.

Assim como no trabalho de Fontes (2012), o homem aparece “dividido entre a ameaça à masculinidade e a possibilidade de exclusão pela estética”.

Os sujeitos sociais se constituem perante o olhar do outro e com o olhar do outro, portanto as condições das práticas sociais se fazem na relação das intersubjetividades. “Homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 2014, p. 43). E, apesar das contradições, as lutas por mudanças trarão novos sentidos às relações e representações de gênero.

3.1.3.2 GRUPO FOCAL 2

QUADRO 6. Categorização das imagens com a temática: ESPORTES.

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ... ?	
MULHERES		
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

O resultado apresentado na atividade com uso de imagens para a temática de esportes (QUADRO 6, pág. 85) é uma pequena mostra da rede de significados construídas para os comportamentos de meninas e meninos. A estrutura heteronormativa marca todas as configurações espaciais e as relações estabelecidas no cotidiano e nas instituições. De modo que nas práticas esportivas não seria diferente.

Meninas e meninos acreditam que ballet e vôlei são esportes que deveriam ser praticados apenas por mulheres. Ginástica olímpica foi designada pelos meninos como esporte de mulher, enquanto que para as meninas o hipismo representa uma atividade feminina (QUADRO 6, pág. 85).

No Brasil o ballet é uma dança de pouquíssima tradição e a presença de homens é baixíssima. O ballet é compreendido por esses estudantes como uma arte feminina que expressa delicadeza, beleza e sensualidade. Sendo assim, meninas e meninos concordam que essa dança está em desencontro com a imagem do homem heterossexual.

Todas as atividades categorizadas pelos meninos como exclusivas para “mulheres” possuem uma característica em comum: o uso de vestes justas, que revelam nuances do corpo. Esse corpo que se constrói por meio do sexo biológico, que é referenciado pela heterossexualidade e pela noção de complementariedade dos sexos. O ato de “vestir roupas justas” está impregnado de significados culturais socialmente aceitos e exigidos para as mulheres, para as quais a imagem corporal não lhe pertence (BENTO, 2011; BEAUVOIR, 1949).

As meninas colocaram o hipismo como esporte que deveria ser praticado apenas por mulheres. A justificativa apresentada é de que esse esporte é muito elegante e que os homens ficam “arrumadinhos demais”. Tal justificativa continua traçada nos referenciais da imagem corporal e da heterossexualidade compulsória, que excluem o caráter dinâmico e plural das identidades. Em uma lógica binária a aparente confusão de normas de gênero provoca a impressão de perturbações na orientação sexual (BENTO, 2011).

A repetição das performances de gênero sustentam as identidades hegemônicas, constituindo-se em mecanismos sociais que inibem ou incentivam comportamentos. Por meio da “pedagogia dos gêneros hegemônicos” o corpo e a orientação sexual são produzidas e interpretadas. Constrói-se para os “desviantes” da norma o lugar de abjeto. Em uma lógica opressora em que gênero e sexualidade são percebidas em um confuso entrelaçamento heteronormativo (BENTO, 2011).

No enquadramento do que é adequado apenas para homens, meninas e meninos concordam quanto ao basquete e a esgrima. A discordância ocorre para: boxe, futebol, capoeira e xadrez. Com a recente difusão dos esportes de luta e artes marciais, por exemplo, nos deparamos com a reformulação dos padrões, das representações e dos significados implícitos e explícitos dessas práticas.

Ainda que as mulheres tenham alcançado espaços e representação nos tatames, arenas e *ringues*, os discursos e os significados da sua presença diferem muito daqueles produzidos para os homens. A mulher que pratica luta ou arte marcial não “luta de verdade”, ela “aprende a se defender”.

Ou seja, a imagem das mulheres e a representatividade é deslocada. Nas quais as mulheres deixam de ser passivas ao reagir a uma agressão física, mas a sua atuação é inferior à dos homens, de menor potencial ofensivo e utilizada apenas como o último recurso de defesa. Por meio desse discurso as mulheres lutadoras permaneceriam dentro da norma de feminilidade. Por outro lado, o discurso de “aprender a se defender” é apresentado por algumas meninas como estratégia de inserção nesse universo de agressividade e como passo inicial para o empoderamento das mulheres por meio das lutas e artes marciais.

Ferretti afirma em sua dissertação (2011) que “os valores de gênero que afastam as mulheres dos esportes, sobretudo das modalidades de lutas, mantiveram-se vivos ao longo da história” (pág. 7). Esse pesquisador justifica seu comentário ao mencionar o abominável decreto-lei de 3.199/41, no Brasil, que impedia a prática esportiva de mulheres em “modalidades incompatíveis com sua natureza”; termos literalmente utilizados no artigo 54.

Saindo das modalidades de luta e ingressando no esporte mais popular do Brasil, o futebol, as normatizações culturais para os gêneros permanecem. Todos os meninos desse grupo concordaram que o futebol é um esporte para homens; ainda que, desafiando barreiras e estereótipos, a maior artilheira de copas do mundo pela seleção brasileira seja uma mulher.

Os esportes competitivos, violentos e com contato físico são vistos tradicionalmente como uma forma de transformar um menino em homem, aumentando sua virilidade, sua masculinidade, sua capacidade de desprezar a dor, seu controle do corpo e sua vontade de ganhar (FERRETTI, 2011 pág. 8).

Portanto, culturalmente os esportes como o futebol e as lutas não são concebidos como atividades para as mulheres. E há uma tentativa – especialmente midiática – de apagar e silenciar as mulheres nos esportes “agressivos e masculinos”. Por essa razão, mesmo que ainda possamos delinear diversas desigualdade: natação, tênis e skate são consideradas atividades praticáveis por homens e mulheres, visto que, são esportes sem contato físico e que não estão carregados de valores de gênero.

Às mulheres que rompem com as barreiras de gênero no esporte são valorizadas enquanto estão no curso da prática esportiva. Entretanto, são frequentemente rotuladas e marginalizadas nas relações sociais fora do campo, da quadra, do *ringue* etc, tanto pelos homens, quanto pelas próprias mulheres. E essa realidade está refletida nas escolas. Por meio das aulas de educação física, meninas que deixam de corresponder ao ideal de mulher universal são rotuladas como lésbicas e masculinizadas, como se houvesse uma relação direta entre gênero e sexualidade. Assim como, são chamadas para integrar os times durante a prática do esporte, mas são “esquecidas” pelos grupos que interagem durante os intervalos de aulas.

Por fim, é curiosa a colocação das meninas de que o xadrez é um esporte praticável apenas por homens. Estratégia, raciocínio lógico e cognitivo são algumas das inúmeras competências desenvolvidas nas partidas de xadrez. As próprias meninas negarem tais habilidades para as mulheres é um duro golpe a busca por igualdade de gênero, mas que revela a internalização de valores históricos, culturais e hegemônicos que subestimam a inteligência e a capacidade das mulheres. Nas palavras de Bento (2011) “Passamos a interiorizar essas verdades como se fossem uma pele, algo que está conosco desde sempre, o que nos faz esquecer os inúmeros, cotidianos, reiterados “ensinamentos” (pág. 552).

Os corpos fazem parte da construção do gênero e portanto a biologia não deve ser desconsiderada, inclusive para as práticas esportivas. Entretanto, as distinções sexuais não podem condicionar e regular a vida social por meio de um discurso *biologizante* e naturalizado, utilizado para justificar desigualdades sociais e culturais (LOURO, 2014; CONNELL, 1990).

A naturalização é produzida por meio da reiteração das performances de gênero, é ela que exterioriza e dá visibilidade a norma. O discurso e a imagem do que é verdadeiro vai sendo consolidado. E desconstruir a heteronormatividade é uma tarefa árdua, já que

ela está onisciente em todas as estruturas sociais. De modo que a própria “diferença” é heteronormativa.

Aquilo que é “diferente”, escapa do que “natural”. E a falta de legitimidade promove a violência simbólica, uma entre tantas outras violências. Esse grupo de estudantes, que categorizaram as imagens durante a atividade proposta (que por sinal é binária e é heteronormativa), compreendem que a realidade vivida é muito mais que o discurso estruturante das expectativas de gênero; e muitos durante a discussão se reconheceram excluídos pela própria fala. Mas, a linguagem também é heteronormativa, seja ela verbal ou imagética, assim como o pensamento também o é. Aprendemos a pensar segundo uma lógica estruturante binária e de verdades universais, que exclui e marginaliza as subjetividades. E assim, perpetuam-se os discursos do politicamente correto.

3.1.3.3 GRUPO FOCAL 3

QUADRO 7. Categorização das imagens com a temática: **DISCIPLINAS ESCOLARES.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ... ?	
MULHERES		
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

O resultado da atividade de imagens com a temática de “disciplinas escolares”, especialmente obtido com as meninas, explana o que Olinto (2011) considera como “mecanismo de segregação horizontal”.

Exceto por química, as meninas alocaram as demais disciplinas de exatas como sendo exclusivas para homens (física e matemática). Enquanto que, português e história foram consideradas disciplinas para mulheres.

A segregação horizontal considera que as mulheres são levadas a fazer escolhas, planejamento de vida e de carreira, muito diferente daqueles feitos por homens. É sabido que as mulheres enfrentam inúmeras barreiras para se inserirem em profissões tradicionalmente de homens. A correlação de exatas com os homens foi sendo estabelecida, historicamente, ao longo do desenvolvimento da ciência e remonta um longo processo de exclusão das mulheres (OLINTO, 2011; SCHWARTZ *et al.* 2006). Portanto, não é de se espantar que as meninas continuem a reconhecer o espaço das disciplinas de humanas e das artes como sendo espaço femininos.

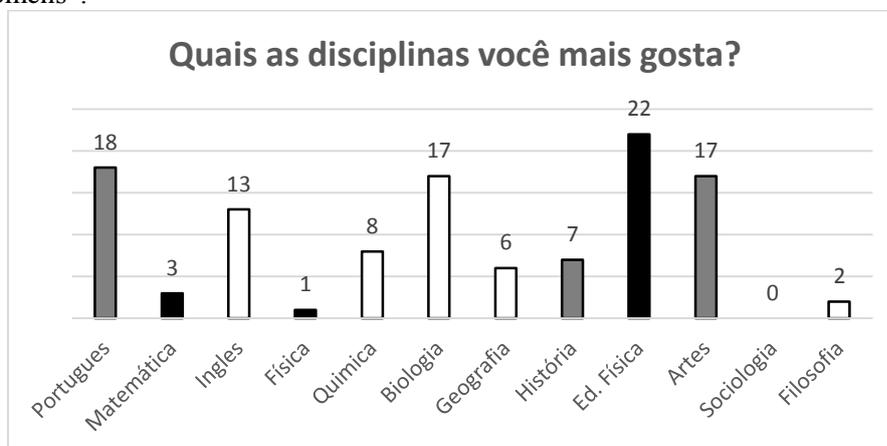
Nas ciências características culturalmente atribuídas às mulheres como: feminilidade, subjetividade, sentimento e cooperação, foram desestimuladas e afastaram as mulheres do universo científico. Entretanto, diversas mulheres ousaram se lançar nas ciências, mas elas foram, e ainda são, silenciadas.

A cultura escolar, heteronormativa e sexista, reproduz uma lógica de segregação que estimula os meninos para as áreas de exatas e as meninas para as humanas, saúde e educação. Nesse aspecto Louro (2014) argumenta que a escola é feita por homens, pois o conhecimento institucionalizado foi produzido historicamente por homens, já que a ciência se mostra, ainda hoje, masculina.

A delimitação de português e artes como “disciplinas de mulher” na atividade com imagens corresponde com a “preferência” das meninas por essas duas disciplinas (GRÁFICO 1, pág. 92). Embora educação física tenha sido apontada como a de maior interesse das meninas, a justificativa decorre da possibilidade de “ficar sentada na quadra ouvindo música, conversar e não ter tanta pegação no pé” (fala de uma estudante), ou seja, o atrativo da disciplina não é a prática esportiva em si. Contudo, vale ressaltar que esse não é um dado universal para essas meninas, havendo aquelas que realmente possuem grande interesse nas atividades físicas.

A disciplina de História também foi apontada por elas como atividade de mulheres. Porém, não está entre as disciplinas com destaque majoritário das preferências. É simbólica a inclusão da disciplina de História como atividade de mulheres, juntamente com Português, ela representa que a área de humanas é considerada um espaço para mulheres, ainda que não haja grande interesse individual para essa disciplina especificamente.

**GRÁFICO 1.** Gráfico contendo as disciplinas preferidas por todas as meninas participantes dessa pesquisa na escola localizada na periferia. OBS: 1) foram assinaladas mais de uma disciplina por estudante; 2) Cinza: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de mulheres”; 3) Preto: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de homens”; 4) Branco: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de mulheres e homens”.



**FONTE:** Produzido pela autora.

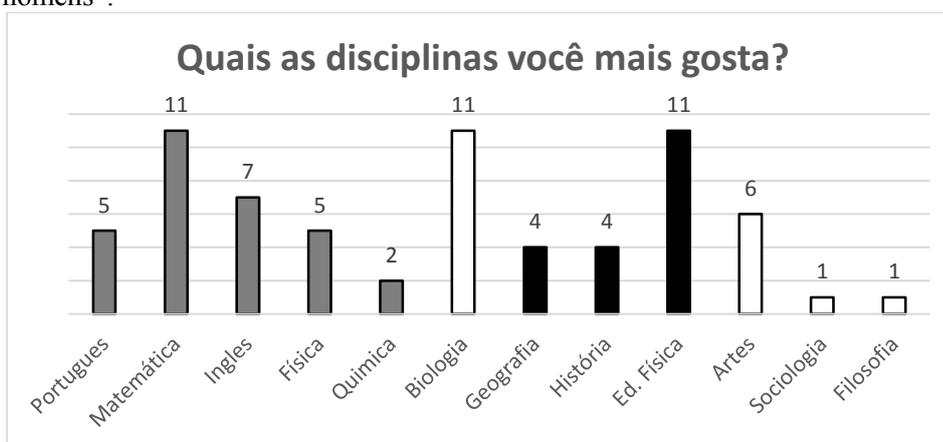
No gráfico 1 (pág. 92), também é possível observar que ainda que existam algumas meninas que gostem das disciplinas de exatas, elas possuem menor expressividade numérica; sendo portanto delegadas para os homens, como apresentado no quadro 7 (pág. 90). As meninas afirmam que “não levam jeito para matemática e física” por serem disciplinas muito abstratas e “difíceis” de compreender. Uma estudante do primeiro ano do ensino médio comentou que embora ache “muito interessante e tenha grande interesse por física”, no ensino fundamental a base de matemática foi muito ruim e que os professores não a ajudavam a compreender a matéria, o que dificulta sua aprendizagem em física, já que “eu consigo interpretar o problema, mas não consigo resolvê-lo. Então eu parei de gostar de física. Hoje gosto mais de biologia, tanto que quero fazer veterinária”.

Os discursos das meninas contemplam o que Olinto (2011) afirma:

Sobretudo pela atuação da família e da escola, as meninas tendem a se avaliar como mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levados a considerar como mais adequados para elas. (pág. 69) [...] Fica evidenciado, portanto, que é cedo - entre jovens que ainda têm 15 anos - que se delineia a segregação horizontal entre os sexos expressa na escolha da carreira. Essa tendência mostra que a perspectiva de equidade de gênero ainda é remota, pois não aparece no comportamento dos jovens que ainda não iniciaram sua formação de nível superior. (pág. 70).

Contraditoriamente, o quadro 7 (pág. 90) nos mostra que os meninos atribuíram todas as disciplinas de exatas como de “mulheres”, assim como português e inglês. E, como disciplinas para homens eles colocaram história, geografia e educação física. Esses meninos consideram que artes e biologia são disciplinas indistintas para homens e mulheres.

**GRÁFICO 2.** Gráfico contendo as disciplinas preferidas por todos os meninos participantes dessa pesquisa na escola localizada na periferia. OBS: 1) foram assinaladas mais de uma disciplina por estudante; 2) Cinza: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de mulheres”; 3) Preto: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de homens”; 4) Branco: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de mulheres e homens”.



**FONTE:** produzido pela autora

Ao serem indagados a respeito de suas disciplinas favoritas: matemática, biologia e educação física sobressaem diante das demais. E inglês, artes, português e física são, quantitativamente, mais preferíveis entre os meninos que as disciplinas de história e geografia, que foram indicadas na atividade com imagens como “disciplinas de homens”.

Tendo em vista a aparente desconexão entre o questionamento e a categorização das imagens, apresentei para os meninos do grupo focal os resultados do quadro de imagens e o gráfico de preferências dos meninos – dos três anos do ensino médio – e pedi que eles explicassem e comparassem os dados. Os meninos afirmaram que as imagens dispostas nos quadros como “de homens” representam as matérias que eles possuem maior êxito nas provas, todavia, não são exatamente aquelas que eles mais gostam.

Com essa perspectiva, podemos sugerir que embora os meninos apresentem certas dificuldades nas disciplinas de exatas, eles não deixam de apreciá-las; como ocorre com as meninas. Somado ao relato de que as meninas possuem melhores resultados nas

avaliações, podemos nos perguntar: quais elementos estão presentes na desmotivação das meninas pelas disciplinas de exatas, mas que não interferem no interesse dos meninos, ainda que eles no geral não alcancem resultados escolares ditos “satisfatórios”?

Essa pergunta foi lançada às(aos) estudantes, meninas e meninos, e algumas hipóteses foram sugeridas com base na vivência escolar:

A: “Acho que é porque a maioria dos professores de matemática são homens, eu não me lembro de ter tido uma professora mulher de matemática, isso deve ter alguma coisa a ver” (Fala de uma menina do segundo ano do ensino médio).

B: “Dona, homem leva jeito pra números, a gente não fica viajando, é só seguir a fórmula” (Fala de um menino do segundo ano do ensino médio)

C: “Meu pai sempre falou que quando eu crescesse eu ia ser engenheiro, e no fim acho que ele vai acertar porque até que eu gosto de física” (Fala de um menino do terceiro ano do ensino médio).

D: “Eu acho muito difícil matemática, mas eu quero ser contadora. Em casa ninguém acha que vai dar certo, mas eu vou tentar” (Fala de uma menina do primeiro ano do ensino médio).

É possível encontrar alguns elementos nas falas acima que sugerem o direcionamento dos meninos para as áreas de exatas, enquanto que ocorre o inverso para as meninas. A representatividade é um desses fatores, sendo apontado pela estudante A. A presença restrita de mulheres nas áreas de exatas é simbólica, e as meninas fazem uma leitura que compreende que esse não é um espaço para elas; legitimando o discurso de que mulher não leva jeito pra números, como é possível interpretar na fala do estudante B, então elas buscam outras áreas de interesse.

Na fala do estudante B, encontramos mais um elemento interessante. A subjetividade que é atribuída universalmente as mulheres não se enquadra na objetividade exigida pelas ciências exatas. Citele (2000, pág. 68 *apud* SCHWARTZ *et. al* 2006) comenta que a negação das mulheres na ciência “tem sido historicamente constitutiva de uma peculiar definição de ciência – como indiscutivelmente objetiva, universal, impessoal e masculina”; portanto, as barreiras a serem enfrentadas pelas mulheres desde o ensino básico, especialmente nas ciências exatas, são muito mais numerosas que para os homens.

Percebemos também que desde a infância há o direcionamento das crianças para determinadas carreias e que são distintas a depender do sexo biológico. O

desenvolvimento de “preferências” não é inato ou próprio do indivíduo, elas se constroem perante os estímulos familiares, escolares etc., como sugere o estudante C e Olinto (2011), no seu trabalho sobre a segregação horizontal. Entretanto, tal direcionamento pode provocar o estabelecimento de resistências, como indica a estudante D e demonstrado no trabalho de Schwartz (2006) que evidencia a contribuição de mulheres para a informática.

As práticas escolares cotidianas fazem parte de uma dinâmica de relações sociais que interferem na produção de subjetividades de cada estudante, sendo elas positivas ou negativas (DAYRELL, 1996). Portanto, o posicionamento político e pedagógico da escola, principalmente das(os) professoras(es), culmina na experiência e na reação das(os) estudantes perante as desigualdades sociais de gênero.

Além das questões de gênero, não podemos desconsiderar que as “preferências” por determinadas disciplinas possuem interferências do modo como as(os) professoras(es) ensinam, de suas práticas educativas e relações estabelecidas com as(os) estudantes. Todavia, nós professoras(es) devemos estar atentas(os) a diversidade que atravessa a sala de aula e as opressões que as acompanham, para que as nossas práticas com intuítos “libertários” não se tornem aprisionamentos.

3.1.3.4 GRUPO FOCAL 4

**QUADRO 8.** Categorização das imagens com a temática: **PROFISSÕES**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ... ?	
MULHERES	X	
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

O quadro 8 (pág. 96) apresenta o resultado da categorização das imagens representativas das áreas profissionais realizada por meninas e meninos. Na perspectiva das meninas, nenhuma das profissões apresentadas configura atividade de realização exclusiva de mulheres. Por outro lado, afirmam que profissões ligadas a elétrica, coleta de lixo, mecânica e marcenaria devem ser realizadas apenas por homens.

Trabalhos ligados a eletricidade são considerados por elas como perigosos, e portanto não devem ser realizados por mulheres, pois “os homens são mais corajosos” e as mulheres por serem as principais responsáveis pelo cuidado com os filhos não podem escolher profissões que simbolizem riscos.

No trabalho de coleta de lixo realizada por meio de caminhões é rara a presença de mulheres, esse fato foi apresentado por duas estudantes como influenciadores da

categorização realizada. Porém ao analisarem as exigências da atividade as meninas chegaram na conclusão de que essa não é uma atividade que deve ser realizada por mulheres em decorrência do grande esforço físico exigido pela profissão. A necessidade de condicionamento físico para correr e levantar peso, no sol e na chuva, favorece o desenvolvimento da atividade pelos homens. E ao considerarem o mau cheiro do lixo, as meninas delegaram a atividade, ainda com mais firmeza, para os homens, por meio da argumentação de que as mulheres “gostam de estar sempre cheirosas e perfumadas”.

Quanto as profissões de marcenaria e mecânica a atribuição destinada exclusivamente aos homens se deu por conta de serem atividades que demandam força e que fazem muita sujeira. E, as mulheres por serem consideradas delicadas e cuidadosas com a aparência não “combinariam” com essas profissões. Embora reconheçam que há mulheres que possuem aptidão para desempenhar essa tarefas.

Mesmo possuindo a compreensão da pluralidade das identidades femininas e masculinas, as meninas desse grupo traçam o território do discurso em homens e mulheres universais por meio de modelos ideais. De modo que, os atributos socialmente esperados de acordo com as normas de gênero acabam por influenciar as escolhas profissionais das mulheres.

As meninas discutem também que as mulheres que ousam ingressar em atividades tradicionalmente exercidas por homens enfrentam cotidianamente os desníveis de poder entre mulheres e homens. Contudo, a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e em áreas antes dominada apenas por homem, pode significar aberturas no mercado e talvez uma tendência de redução das desigualdades de gênero na esfera profissional (LANDERDAHL *et al.*, 2013).

As demais áreas profissionais apresentadas por meio das imagens, com exceção da construção civil, foram alocadas como atividades de “mulheres e homens” por exigirem habilidades intelectuais, motoras e artísticas. Essas habilidades são consideradas pelas meninas como indistintas para homens e mulheres, sendo atributos individuais e independentes do gênero.

Entretanto, as meninas reconhecem que determinadas áreas como a aviação, engenharia e direção de cinema possuem poucas mulheres em atuação e com destaque profissional. Essa percepção evidencia as desigualdades sociais, de oportunidade e de reconhecimento profissional em decorrência do gênero. Como afirma Pansera (2014) “apesar de todos os avanços alcançados pelas lutas femininas, ainda percebe-se a presença da dominação masculina em diversos campos das representações sociais” (pág. 79).

A construção civil vem aumentando gradativamente o número de contratação de mulheres como mão-de-obra (LANDERDAHL et al. 2013). Essa foi a imagem mais discutida dentro do grupo das meninas, de modo que surgiram argumentos a favor e contrários a inserção das mulheres nessa área de trabalho. A inclusão de construção civil como atividade profissional de “mulher e de homem” se deu por conta da crescente aparição das mulheres nas obras e a ideia de que o perfeccionismo das mulheres passa a ser uma vantagem no momento de contratação das trabalhadoras.

Após as problematizações as meninas ressaltaram que, ainda que tenham determinado que algumas atividades deveriam ser executadas exclusivamente por homens, elas compreendem que não há uma única forma adequada de ser mulher e que os interesses particulares devem ser respeitados.

Elas acrescentam também que culturalmente os homens estão vinculados a atividades que demandam força e agilidade. E reconhecem que nas suas práticas diárias são as primeiras a delegar para os homens tais atividades, ainda que saibam que elas teriam total condição de realizar as mesmas atividades.

Além da multiplicidade de identidades das mulheres, por meio das experiências diárias – com pais, irmãos, primos, amigos – as meninas percebem diversas formas e características de “ser homem”, sendo que muitas delas não estão vinculadas ao estereótipo da força física, agilidade e coragem. Evidencia-se, portanto, o conflito entre o aprendizado da cultura hegemônica (teoria) com a realidade (prática) plural.

As delimitações de normas de gênero não são fixas, pois de acordo com o momento histórico, as sociedades possuem diferentes paradigmas do que é apropriado e inapropriado para cada gênero. Hoje, o trabalho das mulheres é compreendido e almejado como busca por independência financeira, representando para essas estudantes a liberdade. Como ressalta Landerdahl (2013), o trabalho é um importante mediador da relação do sujeito com o mundo, e por meio da socialização e cidadania é um forte instrumento da produção de subjetividades.

A busca por independência financeira fez com que as meninas apontassem o salário como o fator mais relevante para a escolha profissional, aliado à atividades que sejam do seu interesse. As meninas acreditam que o desenvolvimento profissional deve preceder a maternidade e o matrimônio, visando melhores condições de vida para ela e seus futuros filhos. Esse dado está em consonância com a argumentação de Anyon (1990) de que com o aumento do investimento escolar e acadêmico as pressões sociais e familiares tomaram novos contornos, sendo esperado que as mulheres se tornem

profissionais de sucesso e com carreiras estabelecidas, desenvolvimento que deve ser atingido antes da maternidade. Contudo, essa não é exatamente a realidade vivenciada pelas mulheres dessa comunidade.

O discurso das meninas perpassa o desejo de ingressar no mercado de trabalho e postergar o casamento e a maternidade. Entretanto a constituição de família e o desempenho do papel de mãe ainda é fundamental e natural para essas adolescentes, corroborando com o estudo de Barbosa e Rocha-Coutinho (2007). A chegada precoce e inesperada de uma criança é motivo de conflito entre a felicidade perante a maternidade – do orgulho em gerar “algo” próprio – e o receio da reprova dos familiares por terem a necessidade de sustentar mais um membro, juntamente com a decepção dos pais perante a ineficácia da educação familiar – receando que se ausentaram no controle sexual das filhas.

Com a chegada da maternidade as jovens mães acabam abandonando os estudos, o que acarreta o deslocamento do provento financeiro apenas para os pais das crianças ou os familiares das mães adolescentes; e o desenvolvimento profissional das meninas é postergado ou mesmo abandonado. Ou seja, há grande diferença entre o discurso e a realidade. Depois de superar o susto da chegada da gestação e do impacto familiar da notícia, as meninas vinculam a maternidade com a conquista de liberdade, assim como encaravam o desenvolvimento profissional.

Agora, refletindo a respeito do âmbito doméstico o paradigma não mudou. Em consenso, as meninas afirmam que as mulheres são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, ainda que exerçam atividade profissional em tempo integral. Aqui retomamos a questão da divisão sexual do trabalho que, corroborando com Hirata e Kergoat, (2007), na prática é desigual, exigindo que apenas as mulheres conciliem o trabalho doméstico e o profissional. Ainda que os homens ajudem no desenvolvimento de algumas tarefas domésticas elas se restringem ao auxílio.

No Quadro 8 (pág. 96) é possível observar que, semelhante a categorização realizada pelas meninas, trabalhos ligados a eletricidade, marcenaria e coleta de lixo foram incluídos como atividades que devem ser realizadas de modo exclusivo por homens. As justificativas apresentadas pelos meninos a respeito dessas profissões foram exatamente as mesmas apresentadas pelas meninas. Assumiram como critérios: condição física, perigo e estética. Somadas a essas três atividades profissionais estão também: a construção civil, engenharia e entrega de pizza.

A construção civil também apresentou discussão semelhante a ocorrida no grupo das meninas, havendo tanto argumentos favoráveis a inserção como atividade de “mulheres e de homens” quanto exclusiva de “homens”. Entretanto, pela concepção de ser uma atividade que demanda força física eles optaram em manter o item como exclusivo de homens. Esses meninos acreditam que, comparativamente, os homens possuem mais facilidade que as mulheres para realizar essa atividade profissional. Há uma tentativa dos meninos de manter o discurso ideal de homem como “sexo forte” (ROMANI *et al.*, 2013).

Entrega de pizza foi alocado como atividade de homem por conta do perigo que ela representa, tendo em vista a alta quantidade de acidentes com motocicletas e as fatalidades que ocorrem. Essa categorização vai ao encontro da teoria de construção histórico-cultural dos gêneros. Velocidade e adrenalina culturalmente simbolizam o masculino que, em oposição ao feminino – dócil e tranquilo, almeja aventura e corre riscos. Por meio das brincadeiras os meninos são estimulados desde a infância a desenvolverem a curiosidade e o gosto por aventuras. Ao serem oferecidos carrinhos os meninos são ensinados a buscar o movimento, a dinâmica. Enquanto que ao oferecer bonecas e panelinhas às meninas, ensinamos que permaneçam nos espaços privados, sendo zelosas e tranquilas (LOURO, 2014).

A última área profissional classificada como exclusiva de homem explicita relações de poder que envolvem mulheres e homens. Na perspectiva dos meninos, engenharia deveria ser exercida apenas por homens, pois “exige autoridade para comandar obras e coordenar os trabalhadores”, sendo portanto uma tarefa “difícil de ser realizada pelas mulheres”.

A imagem historicamente criada da mulher omite sua força e seu poder, o que dificulta projetá-la em cargos de destaque e liderança. Os gêneros são produzidos nas relações de poder e pelas relações de poder. “O poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos” (LOURO, 2014, pág. 44), de modo que impacta a autoimagem da mulher na esfera profissional, muitas vezes sendo inconscientemente determinante de suas escolhas, e reforça a perspectiva patriarcal dos homens quanto as normas sociais destinadas as mulheres. Porém, como cabe às relações, esse cenário vem mudando, “afinal, homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há constantemente negociação, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 2014, pág. 44).

Já na esfera do trabalho doméstico, os meninos o delimitaram como exclusivo de mulheres em decorrência do desconforto de se perceber realizando uma atividade que culturalmente é atribuída às mulheres. É a perspectiva de ferir a masculinidade. Masculinidade essa que foi construída tendo por base as normas de gênero (HIRATA; KERGOAT, 2007).

A colocação do trabalho doméstico como “tarefa de mulher” coincide com a fala das meninas de que são as mulheres as principais responsáveis pelo trabalho doméstico. Ou seja, ainda que tenhamos avançado muito na inclusão das mulheres no mercado de trabalho, pouco tem mudado quanto a participação dos homens no trabalho doméstico no âmbito familiar ou mesmo como uma possibilidade de trabalho remunerado. Casagrande (2008) nos faz refletir que inclusive no âmbito jurídico – do Código de Leis Trabalhistas de 1943/ Decreto-Lei N. 5.452/43 – o trabalho doméstico foi historicamente desvalorizado por não ser considerado um trabalho produtivo, e conseqüentemente, não apto a ser praticado por homens em um modelo de sociedade capitalista patriarcal

O art. 7º da CLT excluiu expressamente de sua tutela os trabalhadores rurais e os domésticos, sendo estes considerados os que “prestam serviços de natureza não-econômica à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas”. O enunciado da lei revela o modo como este tipo de trabalho foi desde sempre desvalorizado em nossa sociedade. O conceito de “serviços de natureza não econômica” foi desenvolvido ao pressuposto de que o empregador (no caso a família) não tem uma finalidade econômica, de geração de lucro, mas também – implicitamente - de que o trabalho doméstico em si não é um trabalho economicamente comparável aos demais (CASAGRANDE, 2008, pág. 22).

Diferentemente das meninas, mecânica foi incluída na categoria “mulheres e homens”. Porém, essa classificação só foi mantida pela exigência de um dos meninos do grupo que afirmou ser uma mulher a profissional que cuida das revisões do carro da sua família. Somente após tecer diversos elogios de capacitação que o grupo foi convencido a manter a profissão como de “mulheres e homens”, mas ainda com certo estranhamento.

### 3.2 CONTRASTE DE TEXTURAS

*“Fu tô aqui Pra quê?  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?”*

*Estudo Ferrado – Gabriel Pensador<sup>9</sup>*

#### 3.2.1 UM OUTRO CONTEXTO: ROTINAS E OLHARES PARA UMA ESCOLA DE CENTRO

O segundo momento dessa pesquisa foi realizado em uma escola estadual localizada em uma região central do município de Sorocaba. A escola ocupa metade de um quarteirão, cujas ruas da frente e da parte de trás são os principais acessos a duas importantes avenidas da cidade. A região no entorno da escola possui grande movimentação de pessoas, serviços e produtos: mercados, comércio, oficinas, escritórios, são alguns exemplos que fazem parte do contexto local.

A escola foi fundada em 23 de janeiro de 1976, atende atualmente o ensino fundamental II e médio. No período da manhã oferece o segundo e o terceiro ano e no período da tarde oferece o ensino fundamental II e o primeiro ano do ensino médio. A estrutura conta com laboratório de informática, sala de leitura, quadra coberta, quadra descoberta, quadra de vôlei, pátio coberto e amplo pátio descoberto.

A pesquisa nessa escola foi iniciada no começo do ano de 2018 e finalizada com o término do ano letivo. Frequentei a escola três vezes na semana no período matutino e uma vez na semana no período vespertino. Acompanhei principalmente as aulas de educação física e algumas de biologia. Tive a oportunidade de participar de práticas esportivas junto com as(os) estudantes, presenciar a aplicação de avaliações, assistir a jogos interescolares e diversas palestras.

---

<sup>9</sup> <https://m.youtube.com/watch?v=oKEAh448nSk>

Embora no início do semestre as(os) estudantes tenham se mostrado completamente indiferentes à minha presença na sala de aula, gradativamente, ainda que com certa resistência, fui conquistando a confiança e a amizade de grande parte delas/es, o que facilitou a observação e compreensão da dinâmica das relações na escola.

Essa escola é reconhecida como uma das melhores escolas públicas da cidade de Sorocaba, havendo grande interesse das famílias e das(os) estudantes em conseguir uma vaga. Ela também é muito procurada por estudantes da graduação para a realização de estágios, de modo que tornou-se rotineira a presença de estagiárias/os acompanhando os professores e desenvolvendo projetos, o que explica a inicial indiferença das(os) estudantes.

Por ser uma escola grande, ela atende muitas(os) estudantes residentes ao seu entorno, mas também comporta estudantes que residem em outros bairros e até mesmo de uma cidade vizinha, que fica a aproximadamente 40km de distância. De modo geral, as(os) estudantes são provenientes de famílias economicamente estáveis; das quais as/os responsáveis possuem empregos fixos, ensino médio completo e/ou cursos técnicos. A possibilidade de deslocamento diário até a escola ou a moradia fixada em uma área de grande especulação imobiliária são indicativos da condição econômica estável.

Próximo às 7 horas da manhã, entrada das(os) estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino médio, e as 13 horas, para os primeiros anos do ensino médio e fundamental, carros se aglomeram na porta da escola, disputando espaço com pedestres, bicicletas e ônibus. Grupos de estudantes se reúnem nas esquinas esperando amigos de outras escolas que passam diariamente por ali, ou ainda, que trabalham nas proximidades.

Para grande parte das(os) estudantes frequentar a escola significa apenas uma parte da rotina diária. Nesse contexto há grande incentivo escolar e investimento familiar em cursos técnicos, atividades extracurriculares e participação em programas como o “Jovem Aprendiz”. Dentre os setenta estudantes que participaram da pesquisa nessa escola, 18,5% já ingressaram no mercado de trabalho por meio de estágios ou trabalhos autônomos. Cursos técnicos e de línguas, natação, ballet, escolinha de futebol, teatro e artes marciais estão entre os mais frequentados pelas(os) estudantes no período contrário a escola. A rotina diária tende a ser corrida e cheia de atividades.

O comportamento das(os) estudantes dessa escola, meninas e meninos, chama a atenção. As turmas são participativas e silenciosas, inclusive na ausência de professor em

sala; são pouquíssimas(os) as(os) estudantes que destoam desse padrão, e esses são, em geral, meninos. Há intensas cobranças de disciplina e ordem, que são acatadas pelas(os) estudantes, mesmo que muitos não concordem com determinados posicionamentos das(os) professoras(es). E ainda assim, é recorrente a queixa de professoras(es) e gestoras(es): “Por mais que a gente fale, ensine o que é certo, parece que eles não aprendem, fazem o contrário”.

Exceto com o professor de filosofia, as relações entre professores e estudantes são, de certo modo, distantes. Não há uma tentativa de aproximação nem por parte das(os) professores e nem por parte das(os) estudantes. A hierarquia nessa escola está completamente estabelecida e poucas(os) estudantes desafiam essa lógica. Na minha perspectiva de observadora, parece haver uma sutil tensão que regula a ordem, mas que não é percebida por parte das(os) estudantes.

Os grupos de amigos nessa escola parecem se formar exclusivamente por afinidades, sem aparente divisão por gênero, sexualidade ou raça. Meninas, meninos, homossexuais, heterossexuais, negras/os e brancas/os interagem constantemente sem discriminações, por parte dos colegas, que saltem ao meu olhar obviamente situado na condição de mulher, branca e heterossexual. No entanto, é notável a baixa presença de negras/os e de homossexuais nesse contexto escolar. O gargalo econômico parece ser, na atual realidade brasileira, o principal fator que distancia a população negra da realidade dessa escola, enquanto que, a forte imposição de normas possivelmente silencia e oprime a expressão das identidades sexuais que destoam do modelo heterossexual socialmente legitimado.

A presença da polícia na escola é constante por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD – e diversos outros projetos em parceria com a Polícia Militar. Por meio desses projetos as(os) estudantes são mobilizados a produzir cartazes com temáticas pertinentes à realidade escolar, sendo uma delas a “gravidez na adolescência”. O corpo docente afirma que muitas adolescentes engravidam durante o ensino médio, sendo assim, a coordenação passou em 2017 a contabilizar as meninas que se tornam mães e os meninos se tornam pais durante o ensino médio, com o objetivo de monitorar essa realidade e estabelecer estratégias de conscientização para as dificuldades enfrentadas com a gravidez precoce. Vale ressaltar que para o ano de 2018 as estimativas não começaram a ser sistematizadas e, durante todo o ano letivo, não tive contato com

nenhuma estudante que é mãe ou estudante que é pai. Os dados obtidos pela escola seguem na tabela 1 (pág. 105) a abaixo:

**TABELA 1.** Estimativa de meninas que se tornam mães e meninos que se tornam pais no ensino médio.

	<b>MENINAS</b>	<b>MENINOS</b>
<b>PRIMEIRO ANO</b>	0	5
<b>SEGUNDO ANO</b>	1	8
<b>TERCEIRO ANO</b>	1	11

**FONTE:** Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual localizada em região central.

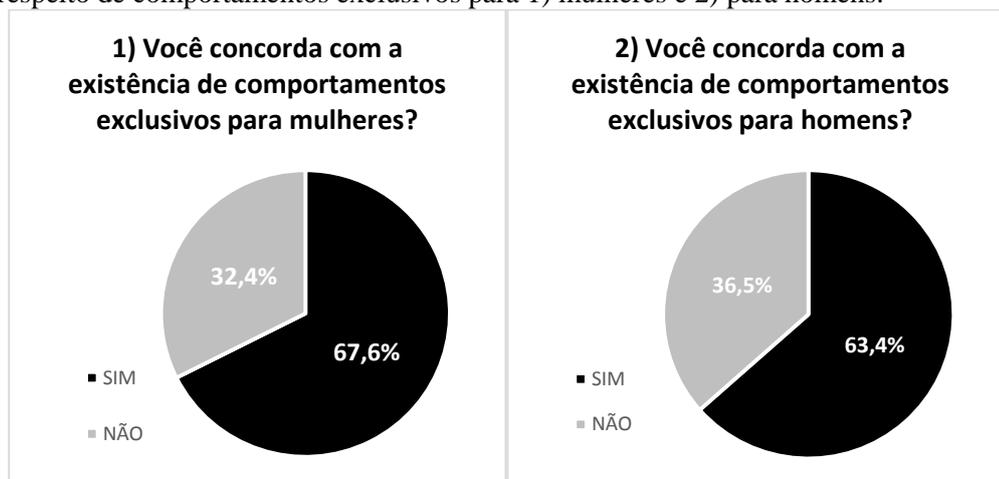
Com os dados anteriores é possível constatar que os meninos que se tornam pais nessa escola são muito mais numerosos que as meninas que se tornam mães, ou seja, os meninos tendem a estabelecer relações com meninas que não frequentam a mesma escola que eles. As/os jovens dessa escola transitam por diversos espaços, construindo vínculos afetivos muito além daqueles oferecidos pela convivência escolar.

Considerando o tamanho da escola – que possui ao menos 5 turmas de cada ano de ensino médio, a quantidade de meninas que engravidam não é tão alta como o indicado pelos professores, enquanto que a paternidade precoce é uma temática invisibilizada nesse contexto.

Nos relacionamentos diários entre as meninas e os meninos não são percebidos grandes conflitos de gênero, mas as expressões do que é adequado para meninas ou meninos está fortemente presente nessa realidade. Existe certa padronização no comportamento, nas vestimentas e na linguagem, havendo características marcantes e distintas para as meninas e para os meninos.

Tal observação corrobora com o posicionamento das(os) estudantes a respeito da existência de comportamentos exclusivos para homens e para mulheres (GRAFICO 3, pág. 106). Entre todas(os) as(os) estudantes que participaram dessa pesquisa na escola central: 67,6% concordam com a delimitação de comportamentos adequados apenas para mulheres, enquanto que 63,4% concordam com a delimitação de comportamentos adequados apenas para homens. Esse resultado demonstra a pertinência em se discutir e questionar as normas de gênero socialmente estabelecidos nesse contexto escolar, visto que a literatura nos informa que jovens de classe média tendem a vivenciar relações de gênero mais equitativas (CARVALHO; MACHADO, 2006; ANYON, 1990).

**GRÁFICO 3.** Resposta de todas(os) as(os) estudantes participantes da pesquisa na escola de centro a respeito de comportamentos exclusivos para 1) mulheres e 2) para homens.



**FONTE:** Gráficos produzidos pela autora.

### 3.2.3 ACOMODAÇÕES – E RESISTÊNCIAS – NO DISCURSO HEGEMÔNICO DA MULHER UNIVERSAL

Situada em área central, essa escola-campo é referência no ensino, sendo muito procurada por famílias/estudantes que almejam a qualificação e o reconhecimento profissional, frequentemente por meio de profissões que exigem nível superior. O corpo estudantil aparenta certa homogeneidade, especialmente entre as meninas, tanto nos padrões de comportamento, quanto nas vestimentas, nos planejamentos para o futuro, nas histórias de vida e nas rotinas.

As meninas que frequentam essa escola parecem mobilizar esforços no sentido de uniformizar suas condutas e estereótipos, norteadas por um padrão onipresente de beleza e feminilidade que paira sobre esse grupo. Os cabelos são alisados quimicamente, muitos tingidos de loiro, unhas e sobrancelhas impecavelmente feitas. Estampadas em roupas, mochilas e calçados estão inúmeras marcas que aparecem discretas: calça jeans das clássicas *Colcci*, *M. Officer* e *Levi's*; tênis e mochilas *Nike*, *Adidas* e *Kipling*.

As normas de gênero são, majoritariamente, apropriadas pelas estudantes. As fronteiras entre masculinidades e feminilidades são muito bem delimitadas, especialmente nos quesitos estética e aparência. Delicadeza, sensibilidade e beleza são atributos almejados e valorizados por essas meninas, condizendo com as características valorizadas em uma “boa moça” (MIGUEL; TONELI, 2008). Porém, diferente do que ocorre no grupo minoritário das meninas com melhores condições econômicas da escola

localizada na periferia, a sensualidade não é fator marcante no comportamento das meninas dessa escola. Embora as estudantes da escola de centro se esforcem para estereotipar o que culturalmente compreende-se como “feminilidade”, elas não exacerbam esse comportamento de uma forma “sensual”, para atrair todos os olhares. Os estereótipos de feminilidade são assumidos, mas sem a pretensão de sedução explícita.

Referente ao comportamento escolar, ainda que aparentem pouca maturidade, as estudantes se revelam muito compromissadas com os estudos, buscando atingir ótimos resultados, respondendo prontamente as perguntas que lhes são feitas e mantendo cadernos impecáveis, sendo raríssimas as exceções. No entanto, esse comportamento não se restringe às meninas, sendo características compartilhadas pela maioria dos estudantes dessa escola. Tais características observadas chamam a atenção, especialmente por estarmos observando adolescentes no ápice da euforia e da experimentação da sexualidade. Há tanta ordem, silêncio e apatia nas salas de aula que chega a ser desconfortável.

Nas aulas de educação física as meninas se dividem em dois grupos: de um lado aquelas que participam dos jogos de vôlei e do outro lado as que permanecem sentadas na quadra conversando. Uma ou duas meninas se arriscam a jogar futebol com os meninos, mas tendem a ser desestimuladas pelo próprio professor de educação física, receando que elas se machuquem, por serem consideradas mais “frágeis” que os meninos. Esse discurso tende a afastar as meninas de determinadas atividades dentro da escola, especialmente nas aulas de educação física; algumas vezes inclusive sendo utilizado como justificativa da baixa participação, e conseqüente desempenho, das meninas nessa aula (ROMANI et al., 2013; FERRETI, 2011).

Dicas de maquiagem, cortes de cabelo, produtos que estão na moda, paqueras e namoros são os principais assuntos que perpassam as conversas das meninas que ficam sentadas na quadra. Percebo que existe uma valoração majoritária quanto à imagem das mulheres, que está muito relacionada com o empoderamento feminino por meio do consumo, resultado que coincide com as discussões feitas por Romani et al. (2013).

O universo capitalista, do qual essas meninas possuem acesso, ao explorar o ideal de feminilidade dita regras de consumo que transmite a ideia de “consumir” para “ser”; nesse contexto o poder da mulher está no consumir (ROMANI et al., 2013). Ao consumirem, essas meninas acreditam que as marcas e os produtos revelam de forma sutil

para o mundo o poder que possuem, não havendo portanto a necessidade de marcar o lugar socialmente ocupado por meio de transgressões às regras ou de comportamentos agressivos. O que pode ser observado na fala de uma estudante para consolar a amiga que perdeu uma discussão de decisão sobre quem presidiria a chapa estudantil vencedora das eleições, “não chora! Você é linda, é poderosa. [...] você usa *Mega Hair*, sabe a diferença entre uma *Louis Vuitton* original e uma pirata, não precisa gritar e agir como homem pra chamar a atenção igual ela faz”.

Em relação a dicotomia dos espaços público e privado, verificamos por meio dos diálogos *entre* e *com* as estudantes que nesse contexto meninos e meninas tendem a vivenciar relações equitativas, de modo que os meninos buscam ser participativos nos cuidados domésticos, mas ainda como auxiliares e não como protagonistas do trabalho doméstico; resultado coincidente com os estudos de Teykal e Rocha-Coutinho (2007).

Perante os professores, as meninas se mostram educadas e resignadas. Nenhum traço de transgressão à normas escolares e de gênero foram observadas ao longo de um ano letivo. Tal cartografia das normas de gênero com as meninas dessa escola parece contrariar a tendência bibliográfica dos estudos que interseccionam gênero e classe social de que as mulheres de classe média possuem definições de feminilidade “menos rígidas” (ANYON, 1990; CARVALHO E MACHADO, 2006). A observação das meninas desse contexto escolar parece indicar que elas buscam assumir um ideal de feminilidade – o da mulher universal, sendo inclusive exigido que elas sejam o mais “femininas” possível, como característica para serem aceitas no meio social em que vivem. É possível inferir, portanto, que as normas de gênero tradicionais continuam a regular e limitar o comportamento das mulheres nesse contexto de classe média.

No entanto, é fundamental ressaltar que, concordando com Anyon (1990) e Carvalho e Machado (2006), as meninas de classe média possuem maior autonomia e investimentos para buscar o autodesenvolvimento e a construção de carreiras sólidas, visando a independência financeira e estabilidade, um indicativo são os diversos cursos extraescolares e estágios com os quais as meninas estão envolvidas. Todavia, o casamento e a maternidade são eventos ainda muito importantes e esperados por essas meninas, mas que tendem a ser postergados perante à inserção no mercado de trabalho (BARBOSA E ROCHA-COUTINHO, 2007).

Anyon (1990) comenta que para as meninas provenientes de classe média obter sucesso profissional, no mundo público, é apenas uma parte do rol de expectativas de suas famílias, e não como substituição da maternidade e do matrimônio. Ou seja, há um paradoxo, ainda que essas mulheres se comportem de modo a corroborar com as normas de gênero conservadoras, elas buscam ser protagonistas da sua história, talvez como um reflexo da mudança de paradigma dos papéis sexuais propiciados pelas lutas feministas – especialmente dos movimentos das mulheres brancas, burguesas, ocidentais e heterossexuais, que buscaram a transformação dos espaços socialmente ocupados (LOURO, 2014).

Uma dado importante a ser observado nessa escola é a escassez de meninas negras. Mas, as poucas meninas negras que compõem o corpo estudantil possuem comportamentos que, com o olhar mais atento, percebemos que destoam das demais. São essas as estudantes que se arriscam a jogar futebol com os meninos, que discretamente exprimem suas opiniões em sala de aula ou mesmo trincam as normas de estética que pairam nesse contexto ao usarem tranças e evitar maquiagens. São atitudes singelas, mas em um espaço que impera a ordem e a hierarquia de normas hegemônicas, representam importantes focos de resistência e de pluralidade. Mais uma vez são as mulheres negras o grande exemplo que rompe com os dogmas da “mulher ideal” (SANTOS; SACRAMENTO, 2011; DAVIS, 2016).

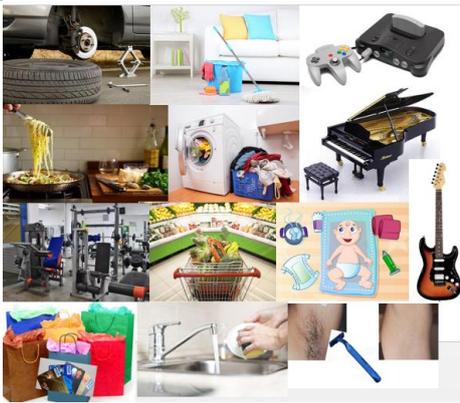
A baixa presença de meninas negras em um contexto escolar de classe média – que não chega nem perto de ser as condições econômicas mais favoráveis da cidade de Sorocaba, uma das cidades mais ricas do país (IBGE) – explicita a realidade historicamente desigual da população negra brasileira, reflexo de um período escravocrata.

Diante do cenário acima exposto, verificamos incoerências e contradições, reveladoras de acomodações e de resistências que perpassam o espaço escolar. Nesse sentido, as normas de gênero são apropriadas e reelaboradas de acordo com as necessidades de cada grupo de mulheres, da diversidade que as compõe enquanto sujeitos sociais e históricos.

3.2.3 PRÁTICA COM IMAGENS: PERCEPÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS DE NORMAS DE GÊNERO NA ESCOLA DE CENTRO.

3.2.3.1 GRUPO FOCAL 5

**QUADRO 9.** Categorização das imagens com a temática: **ATIVIDADES/ INSTRUMENTOS/ OBJETOS/ ESTÉTICA.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ... ?	
MULHERES		
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

Ao observarmos o quadro com os resultados obtidos é possível verificar certa simetria nas respostas das meninas e dos meninos. Ambos delimitaram atividades/ instrumentos / objetos/ estética exclusivos para mulheres e outros para homens.

Itens relacionados à estética foram os mais atribuídos às mulheres, como secador de cabelo, cremes e fazer unhas; estes sendo classificados como exclusivos para mulheres tanto pelos meninos quanto pelas meninas desse grupo focal. Essa classificação condiz com os estudos de Fontes *et al.* (2012), no qual as práticas de belezas continuam a ser norteadas pelo comportamento das mulheres, de modo que os homens se sentem desconfortáveis em adotar comportamentos tradicionalmente associados às mulheres. Embora os meninos dessa escola tenham práticas voltadas à beleza, eles preferem não admiti-las publicamente, praticando-as em segredo, ainda que esteticamente aparentes.

As meninas concordaram que, embora conheçam homens que usam cabelos longos, argumentam que essa é uma característica predominante nas mulheres e portanto, fizeram tal classificação. A sensualidade feminina está culturalmente muito associada a cabelos longos, de modo que é difícil para as meninas desvinculá-lo da imagem da mulher (FONTES *et al.* 2012).

Já os meninos alocaram a imagem de lavar roupas como atividade exclusiva das mulheres, pois não é uma atividade em que os homens dessa realidade tendem a realizar, sendo desempenhada apenas por mulheres. Ainda que as normas de gênero e os lugares socialmente ocupados por mulheres e homens venham passando por transformações, continua a prevalecer a ideia de que a mulher é a principal responsável pelos afazeres domésticos. Sendo assim, mesmo que os meninos dessa escola afirmem auxiliar com o cuidado da casa, algumas atividades como lavar roupas são desempenhadas apenas pelas mulheres da família, o que está de acordo com outras pesquisas nesse âmbito (TEYKAL; ROCHA-COUTINHO, 2007).

De acordo com a aprendizagem da masculinidade universal e hegemônica, meninos e meninas alocaram os itens que nas suas visões representam força, virilidade e rusticidade na categoria de “homens”. Nessa lógica martelo e furadeira são considerados exclusivamente de homens; as meninas também inserem nessa categoria “bateria” e os meninos a imagem de “trocar pneu”.

Houve muita discussão entre as meninas quanto a imagem de “trocar pneu”, algumas acham que é uma atividade mais apropriada para os homens, pois não se veem desempenhando-a. Por outro lado, um trio de meninas exigiram que a imagem fosse mantida na categoria de “homens e mulheres” por já terem presenciado as mães trocando pneus do carro da família em alguma viagem.

Em relação a imagem da “bateria”, diversas meninas questionaram o porquê de colocá-la como exclusiva de homens, sendo que algumas bandas como “*Scracho*, *The Runaways* e *Nervosa* possuem mulheres conduzindo a batera” (fala de uma estudante do segundo ano do ensino médio). As demais meninas concordaram que realmente existem mulheres que tocam bateria, mas comentam que são pouquíssimas, não alcançando bandas de grande destaque. De acordo com essa argumentação resolveram manter a classificação da imagem como exclusiva de “homens”

Por meio da observação da interinfluências que culminaram no quadro construído pelas meninas, notamos que elas montaram os resultados pautadas nas referências cotidianas. Nesse sentido, a representatividade de mulheres e homens que rompem com as normas de gênero são determinantes para suas definições de masculinidades, feminilidades, construção da autoimagem e das subjetividades (LAURENTIS, 1978).

Os demais itens foram mantidos, tanto pelas meninas quanto pelos meninos, na categoria de “mulheres e homens”. Alguns itens culturalmente e tradicionalmente relacionados às mulheres – e aos espaços privados – em decorrência das normas de gênero, como: trocar fraldas, limpar a casa e lavar a louça, foram mantidos na categoria de ambos e podem sugerir que alguns avanços em prol da transformação dos lugares socialmente ocupados e das normas de gênero estão atingindo as vivências das novas gerações, de modo a reinterpretá-las.

O fenômeno da representatividade parece ocorrer também com os meninos. No entanto, a necessidade de afirmar-se enquanto homem – homossexual, perpassa o discurso do homem ideal e universal. Porém, esses estudantes possuem consciência de que podem e devem realizar trabalhos domésticos, como cuidar da casa, cozinhar, lavar a louça e cuidar de crianças; colocando tais atividades na categoria “mulheres e homens”; mas muitos meninos admitem que não as fazem de modo satisfatório, deixando tais atividades apenas para as mães e irmãs. Esse resultado reforça a ideia de que embora os homens estejam cada vez mais atuando na manutenção doméstica e no cuidado com os filhos, tais atuações se restringem a situações esporádicas, meramente como “auxiliares”, corroborando com os resultados encontrados no trabalho de Teykal e Rocha-Coutinho (2007).

No resultado obtido com os meninos, todos os instrumentos musicais foram alocados como de “mulheres e homens”. Não houve grandes conflitos, inclusive para os instrumentos culturalmente atribuídos à determinado gênero, como é o caso do piano (FREIRE; PORTELLA, 2010).

A simetria observadas nas respostas das(os) estudantes remonta todo um cenário de naturalização das normas de gênero. Por mais que estes estudantes saibam que nem sempre se enquadram perfeitamente às normas, eles as mantem como norteadores das condutas. E, embora as transformações sociais estejam se intensificando no sentido de reformular as normas, a reiteração das performances de gênero as legitimam, de modo a manter o que é “diferente” – aquilo que escapa às regras sociais – no lugar de abjeto, que deve ser escondido e silenciado. É por esse motivo que as representações subversivas são tão importantes, elas desconstroem aquilo que é compreendido como verdade (BUTTLER, 2016; BENTO, 2011).

3.2.3.2 GRUPO FOCAL 6

QUADRO 10. Categorização das imagens com a temática: ESPORTES.

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ... ?	
MULHERES		
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

O resultado apresentado na atividade com uso de imagens para a temática de esportes (QUADRO 10, pág. 114) demonstra as incongruências entre o discurso e a prática, a realidade e a norma. Nesse quadro de resultados continuamos a verificar simetria entre as respostas de meninas e meninos, o que sugere que as normas de gênero são muito bem definidas nesse contexto, ao menos no que diz respeito ao discurso.

Para a categoria “mulheres”, meninas e meninos concordam na categorização das imagens que representam o ballet e a ginástica olímpica. Todas(os) as(os) estudantes

afirmam que o ballet pressupõe movimentos delicados, singelos e ritmados, características que não são encontradas na maioria dos homens. Os meninos ainda reforçam a ideia de que os homens que dançam ballet são homossexuais. E na justificativa de colocar ginástica olímpica como um esporte de mulheres, as(os) estudantes levantam a questão das vestes justas e de outros esportes, como as lutas, serem mais apropriadas para os homens.

O corpo adotado para designar as imagens que seriam mais apropriados à categoria “mulheres” está completamente referenciado na heterossexualidade compulsória. Ainda que tenhamos no Brasil importantes referências da ginástica, como Daniel Hipólito e Arthur Zanetti, as(os) estudantes dão maior relevância às normas de gênero do que as próprias referências, de modo a considerar a ginástica um esporte feminino. A imagem corporal vai se construindo a partir do sexo biológico e dos significados sociais a ele atribuído, sendo assim, as compreensões de feminilidades e masculinidades com base nas normas traçam as fronteiras do que permitido e negados aos gêneros, inclusive nos esportes (BENTO, 2011).

Curiosamente as meninas designaram o vôlei como um esporte mais apropriado às “mulheres”, enquanto que os meninos o mantiveram na categoria “mulheres e homens”. O vôlei é um esporte extremamente presente no dia a dia dessas(es) estudantes; em todas as aulas de educação física as turmas se dividem em entre a prática do futebol e do vôlei. A maioria das meninas preferem jogar vôlei, enquanto que parte dos meninos joga futebol e a outra parte joga vôlei. Ou seja, em todas as aulas de educação física as meninas jogam vôlei com os meninos, em times mistos. No entanto, elas continuam a atribuir ao vôlei um significado de feminilidade. Percebemos nesse caso grande incoerência entre o discurso revelado na categorização das imagens com a realidade desses estudantes. E, nesse caso, as normas de gênero sobrepõe a aprendizagem das experiências diárias.

No enquadramento do que é adequado apenas para homens aparece na resposta de meninas e meninos o boxe, o basquete e a capoeira. Além desses esportes as meninas incluem também a esgrima e o skate como atividade adequada apenas aos homens. Contraditoriamente, nessa escola há uma menina que é campeã regional de boxe. As(os) colegas ao comentarem sobre essa estudante ressaltam sua paixão pela luta e suas habilidades impressionantes, mas ao realizar a atividade de imagens essas mesmas meninas se posicionam contrárias à prática de lutas e artes marciais por mulheres; e

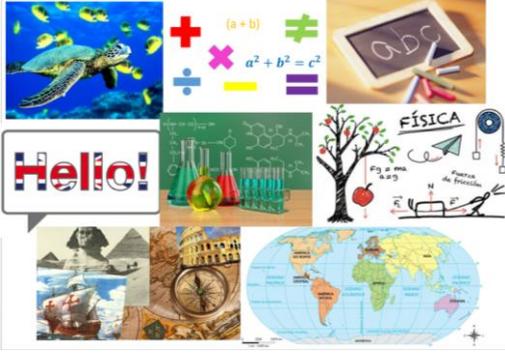
portanto, todas as modalidades de lutas apresentadas nas imagens foram alocadas na categoria “homens”.

Em relação ao xadrez, futebol, hipismo, tênis e natação meninas e meninos concordam que não há, ou não deveria haver, distinções de gênero nessas práticas esportivas. E, discordando dos meninos, as meninas acreditam que andar de skate não condiz com a conduta adequada para as mulheres, visto ser um esporte que apresenta grandes riscos de machucar e a necessidade de “ficar atoa em pistas ou na rua. Não acho certo, mulher tem muitas coisas mais importantes pra fazer” (fala de uma estudante do primeiro ano do ensino médio).

Observamos que as meninas demarcam fronteiras de gênero bem mais restritas e delineadas que os meninos. Nesse grupo focal, as normas de gênero parecem fortemente introjetadas nas visões de mundo das meninas, ainda mais do que nos meninos. Essa análise faz parte de uma lógica em que as mulheres são fortemente cobradas e oprimidas em seguir os padrões de comportamento socialmente esperados, ainda mais que os homens, sendo cobradas e punidas desde muito novas à seguirem as normas. Esse resultado mostra que a perspectiva de equidade de gênero na esfera social ainda está muito distante (LOURO, 2014; COSTA, 2013).

3.2.3.3 GRUPO FOCAL 7

**QUADRO 11.** Categorização das imagens com a temática: **DISCIPLINAS ESCOLARES.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ... ?	
MULHERES		
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

A atividade com uso de imagens com a temática “disciplinas escolares” realizado na escola central teve como resultado respostas muito semelhantes entre meninas e meninos. Exceto por biologia e português, a resposta das meninas e dos meninos foram idênticas.

Todas e todos as(os) estudantes desse grupo focal categorizaram a disciplina de artes como sendo mais apropriada às mulheres e a disciplina de educação física como mais apropriada aos homens. Ao observar rapidamente os resultados nos parece não haver correlação entre as respostas das(os) estudantes com a segregação horizontal, discutida por Olinto (2011).

No entanto, ao alocarem artes como disciplina apropriada às “mulheres” as(os) estudantes argumentaram que “mulher leva mais jeito para as artes, são mais cuidadosas e tem mais paciência” (fala de um estudante), “arte envolve sentimento, mulher é melhor nisso que os homens” (fala de uma estudante), “acho que as meninas gostam mais de artes porque somos mais calmas” (fala de uma estudante), “artes tem que ficar parado sonhando, mulher que é boa nisso, eu gosto de correr, de causar” (fala de um estudante). Ou seja, por meio dessas falas as(os) estudantes trazem como argumento critérios normativos atribuídos de forma genérica as personalidades das mulheres e dos homens.

Os discursos das(os) estudantes tentam legitimar a visão universal de que as mulheres são calmas, paciosas e pouco objetivas e, de forma oposta, os homens como agitados, impacientes e objetivos. A arte permite que os sujeitos se expressem e se comuniquem por meio da linguagem não verbal, transmitindo sentimentos e emoções. Nas culturas machistas e patriarcais é negado aos homens o direito de expressar sua subjetividade enquanto pessoa. Portanto, não é de se espantar que os meninos neguem a possibilidade de serem subjetivos, emotivos e sensitivo. Essas características não são coincidentes com a aprendizagem da masculinidade hegemônica heteronormativa que os acompanham desde o nascimento, visto ser características socialmente atribuídas a um universo dito feminino (LOURO, 2014; BENTO, 2011).

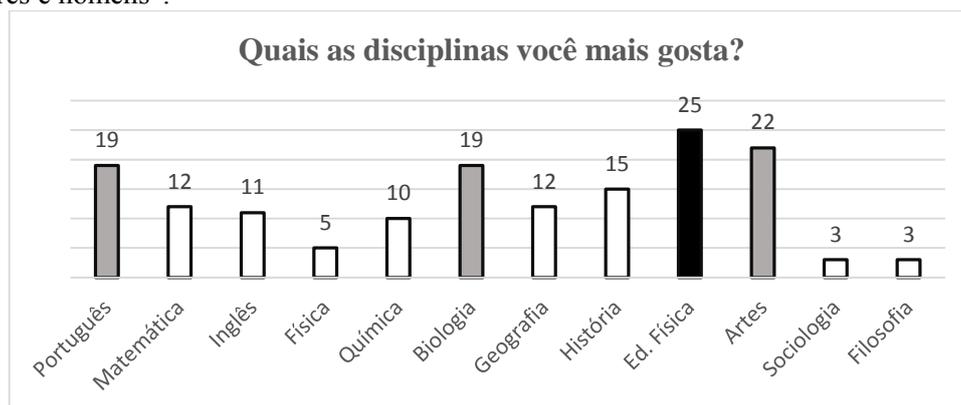
Por meio dessa lógica heteronormativa, é compreensível que meninas e meninos atribuam a disciplina de educação física aos “homens”, mesmo que muitas meninas desse grupo focal participem das aulas de educação física e ainda pratiquem esportes no período extraescolar. A imagem do homem universal, fortemente presente nesse contexto, é coerente com as práticas esportivas, sendo esperado que tenham performances de força, velocidade, resistência, agilidade, competitividade (LOURO, 2014; ROMANI, 2013; FERRETI, 2011)

Ao categorizarem as disciplinas de português e biologia como disciplinas mais apropriadas às “mulheres”, as meninas levantam como justificativa o desempenho escolar diferencial das meninas nessas duas disciplinas. Elas comentam que de modo geral as meninas obtêm melhores resultados nas avaliações e por isso fizeram tal classificação, mas admitem que não há outros critérios que poderiam justificar a delimitação exclusiva dessas disciplinas para as mulheres. Algumas meninas inclusive alegam que há muitas exceções à essa classificação que realizaram.

O gráfico 3 (pág. 119) abaixo faz um compilado com as respostas das meninas em relação às disciplinas escolares preferidas por elas. É possível observar que embora tenham delegado educação física na categoria “homens”, essa é a disciplina preferida pelas meninas. No entanto, a razão de ser está na possibilidade de conversar e rir, sem muitas broncas e conteúdo, portanto, a preferência por educação física não está na disciplina em si, mas na liberdade que ela proporciona. Contudo, é importante reiterar que esse não é um dado universal, havendo aquelas meninas que realmente possuem grande interesse nas aulas e nas práticas esportivas.

A delimitação de português, biologia e artes como “disciplina de mulheres” na atividade com imagens coincide com a preferência das meninas por essas três disciplinas (GRAFICO 4, pág. 119). Por meio dessa observação podemos concluir que o resultado obtido na atividade com imagens teve um grande viés das preferências pelas disciplinas escolares. Contudo, essa análise não minimiza a importância das argumentações utilizadas para categorizar as imagens representativas de disciplinas escolares, revelando o que está por trás das preferências, visto ser no espaço escolar que se constroem os interesses, as escolhas e as habilidades (LOURO, 2014).

**GRÁFICO 4.** Gráfico contendo as disciplinas preferidas por todas as meninas participantes dessa pesquisa na escola localizada na periferia. OBS: 1) foram assinaladas mais de uma disciplina por estudante; 2) Cinza: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de mulheres”; 3) Preto: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de homens”; 4) Branco: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de mulheres e homens”.



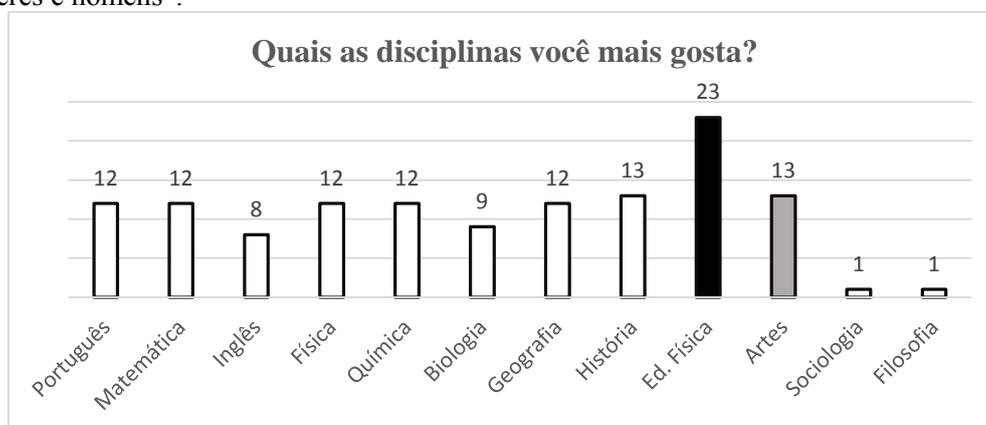
**FONTE:** produzido pela autora

No gráfico 5 (pág. 120), estão as respostas dos meninos quanto a suas disciplinas escolares prediletas. Com uma boa margem das outras disciplinas escolares, educação física é preferida pelos meninos que participaram desse trabalho, esse resultado está em

consonância com a categorização da disciplina de educação física na atividade com imagens.

Na atividade com imagens os meninos alocaram artes como “disciplina de mulheres”. Contudo, ainda que não haja uma margem considerável entre as demais disciplinas escolares, artes aparece no gráfico 5 (pág. 120), juntamente com história, na segunda posição das preferências. O resultado apresentado no gráfico para essa disciplina parece contraditório quando comparado ao resultado da atividade com imagens para a categoria “mulheres”. Tal contradição, fortalece a ideia de que há um discurso – heteronormativo – que delimita o que é adequado e inadequado para mulheres e homens, ainda que as pessoas ajam em contrariedade a essa norma. Ou seja, as normas de gênero são apropriadas no discurso como verdades, inclusive quando não são legitimadas na prática cotidiana.

**GRÁFICO 5.** Gráfico contendo as disciplinas preferidas por todos os meninos participantes dessa pesquisa na escola localizada em área central. OBS: 1) foram assinaladas mais de uma disciplina por estudante; 2) Cinza: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de mulheres”; 3) Preto: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de homens”; 4) Branco: disciplinas categorizadas na atividade com uso de imagem como “de mulheres e homens”.



**FONTE:** produzido pela autora

Olinto (2011) e Louro (2014) comentam que as meninas tendem a ser direcionadas desde a infância para as áreas profissionais que envolvem o cuidado, o afeto e a vigilância. Essas carreiras, caracterizadas por uma feminilização exacerbada, tentem a ser menos reconhecidas e valorizadas. Ao analisar as observações e diálogos com as(os) estudantes juntamente com as preferências de meninas e meninos pelas disciplinas escolares, que tendem a ser as precursoras dos interesses profissionais futuros, percebemos certa equidade nas respostas. Exceto por física, notamos que o interesse pelas

disciplinas de exatas, tradicionalmente masculinas, tem sido nesse contexto objeto de similar interesse por meninas e meninos. O que representa um avanço no reconhecimento, especialmente pelas meninas, das capacidades e habilidades para além dos dispositivos biológicos e dos discursos biologizantes.

Por meio da análise desses resultados é possível verificar que de forma sutil as normas de gênero norteiam interesses e possibilidades diferenciais para meninas e meninos, porém estamos vivenciando momentos de transição paradigmática. A segregação horizontal ainda é verificável no contexto escolar, especialmente quando buscamos compreender o interesse de meninas e meninos perante as disciplinas escolares (OLINTO, 2011). Mas, ainda que em lentos passos, estamos caminhando em prol da equidade de oportunidades entre mulheres e homens, para que em um futuro possam disputar com igualdade no mercado de trabalho.

3.2.3.4 Grupo focal 8

QUADRO 12. Categorização das imagens com a temática: **PROFISSÕES**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ... ?	
MULHERES	X	
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

O quadro 12 (pág. 122) apresenta o resultado da atividade com imagens para a temática de profissões na escola de centro. Assim como na escola localizada na periferia, as meninas não delegam nenhuma atividade profissional como exclusiva para as mulheres, sendo portanto, consenso entre essas meninas que os homens tem total liberdade de atuação nas diversas áreas profissionais.

Por outro lado, as meninas restringem a própria atuação perante atividades que demandam força ou que representam riscos, como as áreas ligadas a marcenaria, construção civil e entrega de pizza.

Surgiram alguns comentários como “as mulheres tendem a ser mais caprichosas, seria interessante ver uma mulher rebocando parede” (fala de uma estudante do terceiro ano) e “eu gostaria de saber construir uma mesa” (fala de uma estudante do terceiro ano). Contudo, essas meninas cederam a colocar tais atividades apenas para os homens sob o argumento de que a “marcenaria exige carregar tábuas pesadas” (fala de uma estudante do segundo ano) e na “construção civil carregar cimento e carriola” (fala de uma estudante do terceiro ano).

Verificamos que esse grupo de meninas se percebem limitadas a exercer algumas atividades profissionais em decorrência da visão corporal diferenciada entre mulheres e homens. Porém, em nenhum momento essas meninas consideraram a existência de homens que não se enquadram no modelo universal do homem forte, e de mulheres no modelo universal de delicadas e fracas. Há a tentativa de manter o discurso ideal de homem como o “sexo forte” e, por sua vez, o da mulher como “sexo frágil” (ROMANI *et al* 2013).

Nessa atividade a existência de pluralidades foi completamente ignorada. Percebe-se que há uma busca constante em frisar as diferenças, especialmente as sexuais, em detrimento das semelhanças. Atitudes frequentemente ensinadas e reforçadas por meio da construção escolar das diferenças, que informa lugares socialmente ocupados, aponta modelos e “permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos” (LOURO, 2014, pág. 62).

Houve muita discussão em relação a elétrica por ser uma atividade que representa riscos, mas o apontamento da segurança oferecida pelo uso adequado dos Equipamentos de Proteção Individuais (EPIs) retiraria a periculosidade da atividade, desse modo, as meninas chegaram ao consenso de que é uma área profissional possível para as mulheres. Houve inclusive o argumento de que as mulheres “seguem melhor as normas do que os homens”, portanto, seria “ainda mais seguro que mulheres realizassem esse tipo de serviço” (falas de uma estudante do terceiro ano), outra aluna concorda “sim, as mulheres são mais responsáveis e cuidadosas” (fala de uma estudante do segundo ano).

A visão dessas meninas sobre si mesmas denota obediência, esforço e submissão perante as normas sociais de gênero, o que é compatível com o comportamento adotado por elas dentro da instituição escolar e com as análises de Carvalho (2001), a respeito das “boas alunas”. As argumentações utilizadas pelas meninas para a auto exclusão de

determinadas atividades profissionais sugere a limitação de se reconhecerem enquanto subversivas às normas impostas e socialmente esperadas, o que é de plausível compreensão, visto ser o processo educativo e punitivo, perante as normas, mais rígidos na educação das meninas (LOURO, 2014).

Por outro lado, algumas profissões que possuem tradição masculina como as engenharias, a mecânica e aquelas relacionadas as equipes de produção cinematográfica foram alocadas, sem discussões enquanto profissões a serem desempenhadas indistintamente por “mulheres e homens”. Observamos que por não terem verificado pré-requisitos de forças, ou seja, envolvendo principalmente atividade intelectual, as meninas consideram que possuem total capacidade de atuar nessas áreas. Ainda que discreto, esse resultado representa certo avanço em prol da equidade de gênero, rompendo com a cultura da “mulher sentimental” e do “homem racional” (MIGUEL; TONELI, 2008).

Na categorização realizada pelos meninos da escola central, trabalho doméstico foi atribuído exclusivamente às mulheres, enquanto que, marcenaria, coleta de lixo, mecânica, engenharia, eletricidade, entrega de pizza e construção civil são áreas profissionais atribuídas exclusivamente aos homens. Os critérios de separação utilizados pelos meninos foram muito similares aos adotados pelas meninas, sendo eles: condição física e periculosidade.

Divergindo das meninas, os estudantes mantiveram engenharia na categoria “homens”; no entanto, demonstraram não saber justificar a categorização realizada, apenas afirmaram que engenharia “combina mais com homem”. Eles optaram por não realizar nenhuma tentativa de explicação para esse item. Talvez, por eu estar, enquanto mulher, mediando a atividade, tenha influenciado na manutenção de uma posição defensiva por parte dos meninos.

A imagem mais discutida entre os meninos foi a da construção civil, havendo argumentos favoráveis e contrários a inserção da atividade na categoria “homens” ou “mulheres e homens”. A crescente contratação de mulheres na construção civil tem instigado a discussão entre os estudantes, alguns demonstrando admiração e outros repulsa (LANDERDAHL *et al.*, 2013). Nas discussões que seguem a classificação das imagens, alguns dos meninos se posicionam da seguinte forma:

A: “olha a força emocional e psicológica dessas mulheres que não se importam com o julgamento das pessoas” (fala de um estudante do terceiro ano – terceiro filho de mãe divorciada)

B: “elas precisam trabalhar para sustentar a família” (fala de um estudante do terceiro ano).

C: “elas não precisariam trabalhar de pedreira se os homens fossem responsáveis e não as largassem com 2 ou 3 filhos pra sustentar” (fala de um estudante do segundo ano)

D: “aff... mulher não dá conta. Coloca dois sacos de cimento nas costas pra ver se aguenta. Imagina de TPM então...” (fala de um estudante do segundo ano)

E: “Até parece que só porque você é homem dá conta de carregar dois sacos de cimento nas costas. Tem mulher muito mais forte que homem” (fala de um estudante do primeiro ano).

Nas falas acima, é possível capturar diversos elementos que perpassam as compreensões de feminilidades e masculinidades, bem como as nuances interpretativas das normas de gênero um momento histórico de transição paradigmática.

Na fala do estudante A existe a compreensão de que há uma norma de gênero regulador das condutas sociais das mulheres, que tende a oprimi-las por meio de exigências e expectativas. Sua admiração está centrada no enfrentamento das normas e dos estereótipos mesmo tendo consciência do julgamento social e da marginalização a serem vivenciados como consequência.

Os estudantes B e C discutem as problemáticas do abandono parental e, nessa perspectiva, um adota a possibilidade da mulher como chefe de família e o outro a tradicional ideia do homem como provedor. No entanto, mesmo com a participação massiva das mulheres no mercado de trabalho percebemos que persiste a visão de que são os homens principais responsáveis pela renda familiar, tal observação coincide com os estudos de Alves (2015), sobre o trabalho e cotidiano das mulheres no Brasil ao longo da história, tendo como referência *Parque Industrial*, a obra literária de Patrícia Galvão (1994).

Com outros olhares e significados, os estudantes D e E discutem as identidades femininas, um partindo da identidade universal de ser mulher e o outro partindo das identidades plurais, respectivamente. O estudante D, se apropria do discurso da mulher universal estereotipada e do discurso biologizante, enquanto que o estudante E problematiza esse modelo universal, apresentando as incoerências entre discurso e realidade.

A existência de confrontos quanto as normas de gênero regulando funções sociais, demonstra a atual e crescente desestabilidade provocada pelas lutas feministas em prol de direitos iguais. Percebemos que esses debates estão chegando nos homens e os provocando, fazendo-os repensar as feminilidades, masculinidades e os discursos hegemônicos.

No âmbito do trabalho doméstico, os resultados revelam que pouco avançamos. Os meninos atribuem o trabalho doméstico exclusivamente para as mulheres. Porém, é importante fazer a ressalva de que o resultado apresentado no quadro 12 (pág. 122) é fruto de consenso do grupo focal, mas por meio da observação participante foi possível verificar o descontentamento de alguns meninos com essa classificação. O receio de terem a sexualidade e a masculinidade questionadas perante os colegas, os impediram de se posicionar com maior intensidade. A sexualidade e o gênero se apresentam em um confuso entrelaçamento, nos quais a aprendizagem da masculinidade hegemônica e a reiteração dela no cotidiano afetam diretamente a delimitação de funções sociais (BENTO, 2011; HIRATA; KERGOAT, 2007).

As demais áreas profissionais foram mantidas como praticáveis por “mulheres e homens”. Não houve questionamento de nenhum dos grupos, meninas e meninos, quanto as profissões mais tradicionais da humanidade como a advocacia, medicina, educação e cabelereiro. Esse resultado pode sugerir que por serem profissões muito antigas a desconstrução do preconceito e discriminação vem ocorrendo já a muito tempo por meio das mulheres que ousaram, com unhas e dentes, abrir espaço nessas profissões, inicialmente predominadas por homens.

### 3.3 PINCELANDO AS REPRESENTAÇÕES

#### ESCOLA DE PERIFERIA

**QUADRO 5.** Categorização das imagens com a temática: **ATIVIDADES/ QUADRO INSTRUMENTOS/OBJETOS/ ESTÉTICA.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ...?	
MULHERES	X	
HOMENS	X	
MULHERES E HOMENS		

#### ESCOLA DE CENTRO

**QUADRO 9.** Categorização das imagens com a temática: **ATIVIDADES/ QUADRO INSTRUMENTOS/OBJETOS/ ESTÉTICA.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ...?	
MULHERES		
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

Ao compararmos os resultados da atividade com imagens entre a escola de periferia (QUADRO 5, pág. 127) e a de centro (QUADRO 9, pág. 127), observa-se que as meninas da escola de centro parecem possuir compreensões mais restritas de feminilidades e masculinidades. As meninas da escola de periferia não elencam nenhum tipo de atividade, objetos ou instrumentos direcionados exclusivamente para mulheres ou homens.

As estudantes da escola de periferia assumem o posicionamento de que não há limitações de funções sociais decorrentes do gênero. Mas, compreendem que há um sistema normativo que busca regular as condutas de mulheres e homens, e admitem que nesse sistema algumas atividades são delegadas distintamente a depender do sexo biológico, privilegiando atividades que demandam força para os homens e atividades de cuidado – especialmente os de âmbito doméstico – para as mulheres.

Os resultados apresentados pelas meninas da escola de centro e pelos meninos de ambas as escolas, parece demonstrar esse sistema normativo diferencial de atribuição de atividades e de significados entre mulheres e homens. Itens relacionados a estética e a cuidados domésticos e com os filhos, foram alocados na categoria “mulheres”, como representativos de feminilidades. E

itens que são tradicionalmente símbolos de masculinidade foram colocados como de homens. Na visão desses estudantes há uma correspondência direta de “feminino” e “masculino” com “mulheres” e “homens”. Portanto, exceto pelas meninas da escola de periferia, as(os) demais estudantes não consideraram na realização dessa atividade a transitoriedade e a parcialidade das identidades, adotando a noção ser mulher ou ser homem como experiências prontas e acabadas.

### ESCOLA DE PERIFERIA

**QUADRO 6.** Categorização das imagens com a temática: **ESPORTES.**

		MENINAS	MENINOS
		O QUE É DE ...?	
MULHERES			
HOMENS			
MULHERES E HOMENS			

### ESCOLA DE CENTRO

**QUADRO 10.** Categorização das imagens com a temática: **ESPORTE.**

		MENINAS	MENINOS
		O QUE É DE ...?	
MULHERES			
HOMENS			
MULHERES E HOMENS			

Nessa temática de esportes a atividade com uso de imagens revela certa similaridade entre as respostas de meninas e meninos das escolas de periferia e de centro. A repetição das performances de gênero sustentam as identidades hegemônicas, nas quais a imagem corporal, marcada pelo sexo biológico, é determinante na atribuição de significados as práticas esportivas.

Independente do contexto, meninas e meninos atribuem ao ballet características de feminilidades, sendo portanto, uma dança considerada apropriada apenas para as mulheres. Já o vôlei e a ginastica olímpica, embora não tenham apresentado categorização unânime pelos estudantes de ambas as escolas, é majoritariamente categorizados como esportes mais adequados para as mulheres; de modo que, apenas os meninos da escola de centro, que possuem o hábito de jogar vôlei, colocaram esse esporte na categoria de “mulheres e homens”. As justificativas apresentadas para esses resultados são pautadas no corpo, este heterossexual, e nas

normas de gênero, estas heteronormativas; havendo a percepção de um confuso entrelaçamento entre gênero e sexualidade.

De forma geral, os esportes de contato como basquete e lutas foram alocados como mais adequados aos “homens”. Inclusive sendo o basquete o único esporte categorizado por todas(os) as(os) estudantes como de homens, talvez pela atual falta de expressividade que é dada, especialmente pela mídia, ao basquete feminino brasileiro.

São os meninos da escola de centro que delegam a menor quantidade de esportes exclusivos para homens, havendo na visão deles, portanto, maior liberdade de prática esportiva para as mulheres. E, contraditoriamente, são as meninas da escola de centro que delegam a maior quantidade de esportes exclusivos apenas para homens, de modo que haveria na visão dessas estudantes menor flexibilidade para a prática esportiva das mulheres. Ou seja, são as próprias meninas que estão, no aspecto esportivo, mantendo a visão enrijecida das normas de gênero destinadas as mulheres.

A divergência encontrada nas respostas das meninas da escola de periferia e das meninas da escola de centro se refere a skate e xadrez. O skate foi colocado pelas meninas de centro na categoria “homens”, enquanto que o xadrez foi colocado por elas na categoria “mulheres e homens”. Já as meninas da escola de periferia categorizaram esses esportes de modo inverso, skate para “mulheres e homens” e xadrez para “homens”.

Em relação ao skate as meninas da escola de periferia possuem representatividade de mulheres que rompem com o estereótipo das normas de gênero e se apropriam das ruas para a prática do esporte. Já no contexto da escola de centro o mesmo não ocorre, quase não há representatividade e a necessidade de se adequar ao modelo de mulher universal unido à ausência de tempo livre afasta essas meninas das ruas para praticar esse esporte.

O xadrez é um esporte conhecido pelo uso da estratégia, do raciocínio lógico e cognitivo. Ao colocarem esse esporte como atividade de “homens” elas negam tais habilidades para as mulheres, porém, as meninas da escola de centro atribuem esse esporte tanto as mulheres quanto aos homens. Verifica-se portanto uma importante divergência entre as impressões das meninas de escola de periferia e de centro quanto suas capacidades intelectuais.

Natação e tênis foram os únicos esportes colocados por todas(os) as(os) estudantes na categoria de “mulheres e homens”, sem distinções ou atribuições específicas de feminilidades e masculinidades para a prática; ainda que não tenhamos no Brasil mulheres praticantes desses esportes com grande destaque.

### ESCOLA DE PERIFERIA

**QUADRO 7.** Categorização das imagens com a temática: **DISCIPLINAS ESCOLARES.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ...?	
MULHERES		
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

### ESCOLA DE CENTRO

**QUADRO 11.** Categorização das imagens com a temática: **DISCIPLINAS ESCOLARES.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ...?	
MULHERES		
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

Na comparação entre os resultados obtidos com a atividade com uso de imagens para as disciplinas escolares na escola de periferia (QUADRO 7, pág. 130) e de centro (QUADRO 11, pág. 130), observam-se algumas diferenças, duas similaridades e apenas uma unanimidade. A unanimidade: a disciplina de educação física foi atribuída aos homens por todas(os) as(os) estudantes; as similaridades: exceto na compreensão dos meninos da escola de periferia, artes é vista como uma disciplina escolar de mulheres e, exceto pela compreensão dos meninos da escola central, português é visto como uma disciplina de mulheres.

Com esses resultados nota-se que, independentemente do contexto de ambas a escola, a imagem corporal relacionada as normas e representações de gênero atribuem aos homens a ideia de aptidão para os esportes e consequente bom desempenho na

disciplina de educação física. Esse discurso tem por base os estereótipos de gênero e as reiteradas representações da masculinidade.

Referente a disciplina de artes é possível observar que a subjetividade continua sendo frequentemente atribuída às mulheres, negando aos homens a possibilidade de se comportarem de forma emotiva, irracional ou demonstrar fragilidades. A heronormatividade norteia as relações sociais de modo a constituir habilidades e preferências, inclusive no ambiente escolar. A compreensão hegemônica das feminilidades e masculinidades atribuem significados sociais distintos às condutas e comportamento, habilidades e desempenhos, a depender do sexo biológico.

É interessante observar que os grupos de meninas das duas escolas discordam quanto às disciplinas de exatas, física e matemática. Na escola de periferia (QUADRO 7, pág. 130), as meninas delegam apenas para os homens essas disciplinas, e ainda que com exceções, não compreendendo a si mesmas enquanto aptas a essas disciplinas. Por outro lado, na escola de centro (QUADRO 11, pág. 130), as meninas colocaram todas as disciplinas de exatas na categoria “mulheres e homens”, não fazendo distinções intelectuais ou de desempenho por conta do sexo biológico.

### ESCOLA DE PERIFERIA

**QUADRO 8.** Categorização das imagens com a temática: **PROFISSÕES.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ...?	
MULHERES	X	
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

### ESCOLA DE CENTRO

**QUADRO 12.** Categorização das imagens com a temática: **PROFISSÕES.**

	MENINAS	MENINOS
	O QUE É DE ...?	
MULHERES	X	
HOMENS		
MULHERES E HOMENS		

Ao compararmos os resultados da atividade profissional com imagens entre a escola de periferia (QUADRO 8, pág. 131) e a de centro (QUADRO 12, pág.131),

percebemos que para a categoria “mulheres”, as meninas de ambas as escolas não atribuíram nenhuma atividade profissional exclusiva para as mulheres; ao passo que, os meninos, de ambas as escolas delegaram trabalho doméstico apenas para as mulheres, eximindo-os enquanto homens desse tipo de atividade. Notamos que no olhar das meninas, aos homens é permitido transitar por todas as profissões, inclusive domésticas; e no olhar dos meninos, apenas o espaço doméstico não lhes cabe.

Todas as meninas, tanto da escola de periferia quanto da escola de centro, utilizaram como critério de separação das imagens a exigências da condição físicas e a periculosidade envolvidas nas atividades profissionais. Contudo, a única profissão atribuída à categoria “homens” pelas estudantes de ambas as escolas foi a de marcenaria. A representatividade de mulheres nas atividades profissionais, por serem diferentes entre os dois contextos vivenciais, ocasionaram múltiplos olhares para as profissões, demonstrando o lugar de fala da meninas.

De modo que, na realidade de periferia parece ser mais comum a existência de mulheres que rompam com as normas de gênero e exerçam atividades relacionadas a construção civil e entrega de pizza (“*motogrils*”). E, de forma contrária, na realidade da escola de centro possivelmente existem mulheres que ultrapassem barreiras de gênero na prática profissional de atividades relacionadas à mecânica, coleta de lixo e eletricidade.

No entanto, as maiores diferenças encontradas entre as meninas das duas escolas estão nas justificativas apresentadas perante a classificação realizada das imagens. As meninas da escola de periferia tendem a ressaltar que embora tenham realizado tal categorização (QUADRO 8, pág. 131), elas reconhecem a existência de habilidades e potências diferentes entre as mulheres, decorrentes das múltiplas e plurais identidades. Portanto, elas reconhecem a existência de divergências entre as normas de gênero (teoria) e a realidade (prática). Por outro lado, no âmbito do discurso as meninas da escola de centro ignoram as pluralidades entre as mulheres. As noções universais de mulher – frágil, dócil e submissa – e de homem – forte, corajoso e viril – parecem vigorar com intensidade nesse contexto.

É importante observar que as meninas de ambos os contextos escolares – socioeconômicos – colocaram todas as atividades profissionais que elas observam a existência de habilidades intelectuais como pré-requisito para desenvolvê-las na categoria “mulheres e homens”. Ou seja, independentemente do cotidiano, das normas de gênero

localmente adotadas e do contexto das oportunidades existentes para as mulheres em cada realidade, essas meninas não se sentem intelectualmente limitadas, possuindo mulheres e homens capacidades equivalentes, independentes do gênero.

Já ao verificar os resultados apresentados pelos meninos para a temática das profissões, nota-se que, exceto por mecânica, eles são exatamente iguais. É possível encontrar semelhanças até mesmo nas justificativas de classificação entre os meninos participantes da atividade na escola central e de periferia.

Em relação a mecânica, a única categorização divergente, é importante esclarecer que na escola de periferia essa atividade profissional só foi mantida na categoria “mulheres e homens” pela exigência de um menino, em razão de ser uma mulher a profissional que cuida do carro da família, ou seja, ainda que como um caso isolado, no contexto da periferia houve uma figura representativa que rompeu com normas de gênero a ponto de influenciar o olhar desse estudante para a profissão. No caso do contexto da escola central essa figura de representatividade não aparece na fala dos meninos, que inclusive a classificam como atividade apropriada para “homens”. Contudo, aparece na fala das meninas da escola de centro, de modo a ser incluída por elas na categoria “mulheres e homens”.

Embora os meninos da escola central não tenham justificado a categorização, eles mantiveram engenharia na categoria “homens”, assim como o resultado apresentado pelos meninos da escola localizada na periferia. Esses, por sua vez, demonstraram as relações de poder que envolvem homens e mulheres ao alegarem justificativas que negam a força e o poder das mulheres, afastando-as de atividades que exigem autoridade e liderança.

#### 4. IMAGENS ORBITAIS

A cartografia realizada nesse trabalho insinua apropriações e resistências às normas de gênero em dois contextos escolares distintos, centro e periferia. As representações de mulheres em ambos os contextos estudados aparentam semelhanças e diferenças, sendo muitas vezes o resultado de acomodações e de resistências.

As diferenças de representação das normas de gênero foram evidenciadas por meio da atenção que as meninas da escola de periferia dão as pluralidades e as multiplicidades de identidades; mesmo compreendendo a rede de significados sociais e relações de poder que envolvem mulheres e homens por meio das normas de gênero (LOURO, 2014).

Majoritariamente a bibliografia dos estudos realizados com mulheres em áreas periféricas sugerem que as relações sociais localmente estabelecidas apresentam caráter conservador (NASCIMENTO; TRINDADE, 2010; CARVALHO; MACHADO, 2006; SARTI, 2003). Contudo, os resultados parecem revelar que no contexto escolar da periferia estudada, formas de resistências entre as mulheres jovens são constituídas por meio da transgressão de normas de gênero, explicitadas através do comportamento, das vestimentas e da linguagem.

No discurso as meninas da escola periférica não limitam atividades e funções sociais em decorrência do sexo biológico, mas se percebem limitadas pela cultura. Contudo, elas parecem ter dificuldades em visualizar as mulheres como intelectualmente equitativas aos homens. Dado que corrobora, nesse aspecto, com a bibliografia, verificando relações de gênero desiguais e conservadoras nessa área de periferia. A maternidade é uma realidade que tende a ser precoce na vida de muitas meninas, mas que passam a ser vivenciadas como a conquista e liberdade e crescimento pessoal, o que (re)significa as normas de gênero dentro desse contexto social.

Ainda que as relações de gênero vivenciadas no âmbito familiar sejam consideradas, nesse contexto, conservadoras, esse trabalho permite sugerir que a escola é um importante – se não o principal – espaço de manifestação das reações contrárias as normatizações de gênero. As reflexões feitas sugerem que o feminismo, enquanto discurso que passou a permear o cotidiano dessas meninas, trouxe novas perspectivas e possibilidades; todavia fatores culturais, econômicos e sociais, podem atuar como mantenedores normas de gênero tradicionais.

Em contrapartida, há uma outra lógica que parece nortear as experiências de “ser” mulher para as meninas da escola de centro, as quais mostram-se de certa forma conservadoras em relação as normas de gênero, de modo que elas parecem sobrepor a aprendizagem das experiências diárias que as subvertem. Resultado este que aparenta certa contrariedade aos estudos que interseccionam gênero e classe (CARVALHO E MACHADO, 2006).

No entanto, assim como na periferia, as meninas da escola de centro demonstram vivenciar dissonâncias entre realidade e discurso. Por mais que essas estudantes assumam os estereótipos de feminilidade, pautados na perspectiva da “mulher universal”, e se compreendam fisicamente limitadas para o desenvolvimento de determinadas atividades, elas se compreendem intelectualmente equitativas em relação aos homens, não tecendo distinções decorrentes de fatores biológicos que as situem enquanto vítimas de relações de poder desiguais. Isso significa grande avanço na autoimagem das mulheres e, possivelmente, como reflexo positivo dos movimentos feministas em prol de direitos iguais.

Desejar o casamento e a maternidade aparenta não simbolizar conservadorismo para as meninas da escola de centro, é situado apenas como um aspecto da vida que tende a ser postergado para priorizar a independência financeira e a construção de carreiras de sucesso. Ao estarem postergando a maternidade essas meninas demonstram inclusive a autonomia perante seus corpos e do exercício da sexualidade (SCAVONE, 2001).

Tanto a transgressão quanto a apropriação das normas de gênero, parecem representar formas de resistência. Ambas podem ser consideradas representações estratégicas e localmente adotadas para alcançar o direito de voz e retrabalhar as noções de identidades, feminilidades e masculinidades (LOURO, 2014). E por meio das atividades com uso de imagens percebemos que esses debates estão alcançando os homens e provocando-os, reconfigurando conceitos e sentidos.

É inegável que muitos direitos foram conquistados pelas mulheres ao longo do tempo, especialmente quanto a participação no mercado de trabalho. Por outro lado, no âmbito do trabalho doméstico, os resultados revelam que pouco avançamos. As normas de gênero continuam a regular atividades e funções diferenciais para mulheres e homens.

As lutas por direitos iguais, tão almejadas por feministas, não devem ser interpretadas como mecanismos de homogeneização, mas sim, como formas de tornar os sujeitos equivalentes na esfera social, de modo que as desigualdades não se justifiquem

por meio de fatores biológicos; elas devem ser entendidas como sociais, fruto das relações de poder. Essas, que assumem múltiplas e variadas direções (LOURO, 2014).

O ensino, destacando a biologia e a educação física – que sobrepõem os limites de dispositivos biológicos, mostra-se uma importante ferramenta na luta pela equidade de gênero. E a educação ocupa fundamental posição para o desenvolvimento da criticidade e respeito às diferenças, em um movimento de lutar contra os poderes hegemônicos, tão presentes nas sutilezas do cotidiano (DAYRELL, 1996).

Por essa razão, e pela importante e estratégica posição ocupada pela educação, atualmente, são muitos os esforços despendidos para sufocar as discussões de gênero e de diversidades nas escolas, silenciando educadores, violentando mulheres e dizimando vidas. Apagar a realidade – diversa e plural – dos planos da educação não vai acabar com os conflitos na sociedade; a diversidade vai continuar existindo e resistindo, em um processo constante e permanente de desconstruir “verdades”.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. Juventude, violência e vulnerabilidade na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002.
- ALTMANN, H. “Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física”. Dissertação de mestrado em educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 111p.
- ALVES, W. A. Parque Industrial – as mulheres subversivas. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015. Disponível em: <[http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8866/PDF%20%20Weverton%20Alexandrino%20Alves.pdf?sequence=1 &isAllowed=y](http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8866/PDF%20%20Weverton%20Alexandrino%20Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 08 de dezembro de 2017.
- ANYON, J. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias dos papéis sexuais. In: Cadernos de Pesquisa, 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990.
- AZEREDO, S. Teorizando sobre gênero e relações raciais. Estudos Feministas. Número especial. 1994.
- BARBOSA, P. Z.; ROCHA-COUTINHO, M. L. Maternidade: novas possibilidades, antigas visões. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 163-185, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652007000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.
- BARRETO, R. O centro e a centralidade urbana-aproximações teóricas a um espaço em mutação. Cadernos cursos de doutoramento em geografia FLUP, 2010. p. 23-41.
- BEAUVOIR, S. O segundo sexo [tradução Sérgio Miller]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- BELLARD FREIRE, V. L. B.; PORTELLA, A. C. H. Mulheres pianistas e compositoras, em salões e teatros do Rio de Janeiro (1870-1930). *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 5, n. 2, 2010, p. 61-78.
- BENTO, B. A. M. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, 2011. p. 549-559.
- BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, 2002. p. 147-162.

- BOURDIEU, P.; tradução Maria Helena Kühner. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 9º ed. 2010. 160p.
- BRANCO, P. Do gênero à interseccionalidade: considerações sobre mulheres, hoje e em contexto europeu. *Julgar*, n. 4, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012. 454 p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br> Acesso em 29 de agosto de 2017.
- BRUSCHINI, C.; PUPPIN, A. B. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121. 2004. p. 105-138.
- BURGOS, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões geográficas a partir de um estudo de caso sobre as contradições urbanas da cidade de Sorocaba – SP. *Geographia Meridionalis*, v. 01, n. 01, 2015. p. 145–159
- BUTLER, J. P. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 16º edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2018. p. 287.
- CARVALHO, M. J. S.; MACHADO, J. B. Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, 2006. p. 70-81.
- CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos feministas*, Florianópolis, v.9. n.2, 2001. p.554-574
- CASAGRANDE, C. Trabalho doméstico e discriminação. *Boletim CEDES* [on-line], Rio de Janeiro. 2008, pág. 21-26. Acessado em: 28 de janeiro de 2018. Disponível em: <<http://www.cedes.iuperj.br>>.
- COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. *Revista Gênero*, v. 5, n. 2, 2013.
- DAVIS, A. Y. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 244.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, 2009. p. 1229-1242. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script>

- =sci\_arttext&pid=S0101-73302009000400015&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 19 de julho de 2017.
- FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais Caxambu, 1998. p.1-16. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014—Int.pdf>> Acesso em: 20 de novembro de 2018.
- FERIGATO, S. H.; CARVALHO, S. R. Qualitative research, cartography and healthcare: connections. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.15, n.38, 2011. p.663-75. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832011005000037&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832011005000037&script=sci_abstract&tlng=es)> Acesso em: 25 de novembro de 2018.
- FERNANDES, H. L. A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252892>> Acesso em: 29 de junho de 2018.
- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, 2010. p. 505-526. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022010000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000200006&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 02 de outubro de 2017.
- FERRETI, M. A. de C. A formação das lutadoras: Estudo sobre mulheres que praticam modalidade luta. Dissertação apresentada a Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/bianca/Downloads/FERRETTI\\_MAC\\_A\\_formacao\\_da\\_lutadora\\_estudo\\_sobre\\_mulheres\\_que\\_praticam\\_modalidades\\_de\\_luta.pdf](file:///C:/Users/bianca/Downloads/FERRETTI_MAC_A_formacao_da_lutadora_estudo_sobre_mulheres_que_praticam_modalidades_de_luta.pdf)> Acesso em: 19 de julho de 2018
- FONSECA, C. Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- FONTES, O. A.; BORELLI, F. C.; CASOTTI, L. M.. Como ser homem e ser belo? Um estudo exploratório sobre a relação entre masculinidade e o consumo de beleza. *REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2012. p. 400-432. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-23112012000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112012000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.
- GALVÃO, P. Parque Industrial. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto; São Paulo: EDUFSCar, 1994. p. 104.

- GOMES, S. “Vínculos” e “nós” no centro da explicação da pobreza urbana. Ver. Bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 27, n. 78, 2012. p. 176-179.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161.
- GUBERNIKOF, G. A imagem: representação da mulher no cinema. Conexão, v. 8, n. 15, pp. 65-77. Caxias do Sul: UCS, 2009. p. 65-77.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 102.
- HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. Estudos Feministas. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, v. 1, n. 1, 1993. p. 7-31. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15984>> Acesso em: 04 maio de 2018.
- HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132. 2007, pág. 595-609. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>> Acesso em: 27 de janeiro de 2018.
- HOOKS, B. Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.
- LAGANÁ, H. F. Decodificação fotográfica e ensino de ciências. In: 35 Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/123-gt16>> Acesso em: 15 de junho de 2018.
- LANDERDAHL, M. C.; VIEIRA, L. B.; CORTES, L. F.; PADOIN, S. M. D. M. Processo de empoderamento feminino mediado pela qualificação para o trabalho na construção civil. Esc Anna Nery Ver. Enferm. v. 17, n. 2. 2013. p. 306-312.
- LAURETIS, T. (org.) Feminist Studies/Critical Studies. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1986.
- LAURETIS, T. Feminist Studies/Critical Studies: Issues, terms, and contexts. In LAURETIS, T. Alice Doesn't: feminism, semiotics, cinema: an introduction. London: The Mainillan Press, 1978.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 184.
- \_\_\_\_\_. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. Projeto História, São Paulo, 1994.

- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo, EPU, 1986.
- MAPA de Lopo Homem II. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4123/mapa-de-lopo-homem-ii>>. Acesso em: 16 de novembro de 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- MARICATO, E. Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Revista Direito e Práxis, vol. 7, no 15, 2016. p.590-621.
- MIGUEL, R. B. P. TONELI, M. J. F. De “moça prendada” a “menina superpoderosa”: análise das seções de cartas de leitoras da revista Capricho (1954-2004). História Unisinos, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 2, 2008. p. 168-179. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5427>> Acesso em: 20 de novembro de 2017.
- MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MITCHELL, M. E o vento levou: volume 1. Margaret Mitchell; tradução Marilene Tombini. 2 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014 [1937]. 527p.
- NASCIMENTO, C. R. R.; TRINDADE, Z. A. Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular. Arquivos brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 187-200, 2010.
- OLINTO, G. A. inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. Inclusão Social, Brasília, v. 5, n. 1, 2011. p. 68-77. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/issue/view/18>> Acesso em 28 de julho de 2018.
- OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Travessias: Educação, Cultura, Linguagem e Arte, Paraná, v. 2, n. 3, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>> Acesso em: 16 de outubro de 2017.
- OSTERNE, M. S. F. Família, Pobreza e Gênero: O Lugar da Dominação Masculina. Fortaleza: EDUECES, 2001.

- PANSERA, G. C. Senhores passageiros, aqui quem fala é a comandante...: Os desafios das mulheres pilotos na aviação brasileira. 2014. 134 pág. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Acesso em: 27 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130039>>.
- PARÁISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: Esboço de um mapa. Caderno de pesquisa, v. 34, n. 122. 2004. p. 283-303.
- PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, 2011. p. 485-507.
- PEREIRA, J. E. D; LACERDA, M. P. Possíveis Significados da Pesquisa na Prática Docente: ideias para fomentar o debate. Educação e Sociedade: Campinas, v. 30, n. 109, 2009. p. 1229-1242. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 17 de junho de 2017.
- PROBST, E. R.; RAMOS, Paulo. A evolução da mulher no mercado de trabalho. Instituto Catarinense de Pós-Graduação v.1, n.1, 2013. p.1-8.
- ROMANI, P. F.; WINCK, G. E.; STREY, M. N. Consumismo na pós-modernidade: uma questão de gênero? Ciências Sociais Unisinos, v. 49, n. 3, 2013, p. 263-268. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93829352005>> Acesso em: 14 de agosto de 2017.
- ROSADO-NUNES, M. J. Teologia feminista e a crítica da razão religiosa patriarcal: entrevista com Ivone Gebara. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 14, n. 1, 2006. p. 294-304. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2006000100016&ln\\_g=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2006000100016&ln_g=en&nrm=iso)> Acesso em: 26 de junho de 2017.
- ROWLING, J. K. Harry Potter e a Pedra Filosofal. J. K. Rowling; tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000 [1997]. 263p.
- SANTANA, A. A.; Lebrão, J. S.; Nogueira, T. R. P. A utilização das imagens e fotografias como recursos didáticos para a espacialização dos conteúdos. Bahia, s.d. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/ixsegeo/arquivos/A%20utilizacao%20das%20imagens%20e%20fotografias%20como%20recursos%20didaticos%20para%20a%20espacializacao%20dos%20contenidos.pdf>> Acesso em: 08 de novembro de 2017.

- SANTOS, D. P.; FERREIRA, I. M. A Segregação Espacial e Residencial na Cidade Contemporânea. p. 175 -189. In: NEVES, A. F.; PAULA, M. H.; ANJOS, P. H. R.; BERNARDO, J. L.; PIRES, M. G. G. Estudos Interdisciplinares em Ciências Ambientais, Território e Movimentos Sociais. São Paulo: Blucher, 2016. ISBN: 9788580391596, DOI 10.5151/9788580391596-11 DISPONÍVEL EM: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391596/11.pdf>> ACESSO EM: 03 DE JULHO DE 2018
- SANTOS, R. C.; SACRAMENTO, S. M. P. O Antes, o Depois e as Principais Conquistas Femininas. v. 5, n. 1. São Paulo: Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação. 2011. p. 10.
- SARTI, C. A. A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres. 2º edição revista. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. Cad. Pagu, Campinas, n. 16, 2001 . p. 137-150.
- SCHWARTZ, J.; CASAGRANDE, L. S.; LESZCZYNSKI, S. A. C.; CARVALHO, M. G. Mulheres na informática: quais foram as pioneiras? Cadernos Pagu, n. 27, 2006. p. 255-278.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, v. 20, n. 2, 1995. p. 71-99.
- SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. Dados, v. 43, n. 3, 2000.
- SILVA, S. G. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 30, n. 3, 2010.
- TEYKAL, C. M.; ROCHA-COUTINHO, M. L. O homem atual e a inserção da mulher no mercado de trabalho. *Psyco*. v. 38, n. 3, 2007. p. 262-268. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/2888/2183>> Acesso em: 17 de novembro de 2018.
- TONET, I. Educação e formação humana, 2006. Disponível em: <<http://www.geocittis.com/ivotonet>> Acesso em: 16 de junho de 2018.
- VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. v. 2, n. 1, 2001. p. 1-15.
- WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*. v. 47, 1977. p. 245-265.

ZUSAK, M. A menina que roubava livros: edição popular/Markus Zusak; tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008 [1975]. p. 382