

<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n49.p268-281>

Protagonismo feminino e relações afetivas vivenciadas no recreio escolar dos Anos Iniciais: problematizando discursos docentes

Female protagonism and emotional relationships experienced during recess in Elementary School: discussing teachers' discourses

Protagonismo femenino y relaciones afectivas vivenciadas en el recreo escolar de los Años Iniciales: problematizando discursos docentes

Rodrigo Saballa de Carvalho^I

Juliana Ribeiro de Vargas^{II}

^I Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, Rio Grande do Sul - Brasil. E-mail: rsaballa@terra.com.br

^{II} Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul - Brasil. E-mail: julivargas10@hotmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

O artigo tem como objetivo a problematização das questões de gênero e sexualidade, presentes em discursos de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre as relações afetivas vivenciadas por meninas de uma escola pública de periferia com colegas de anos escolares posteriores no contexto do recreio. A pesquisa foi realizada através da metodologia de grupo focal e contou com a participação de doze professoras. As docentes, através de seus discursos (produzidos por uma rede de instituições e artefatos culturais), constituem regimes de verdade que operam no governo do comportamento das estudantes. A partir das análises, é possível evidenciar que os discursos docentes objetivam a regulação dos modos de ser, de agir e de conviver das estudantes. Para tanto, tais discursos apresentam um vocabulário que diferencia os comportamentos esperados de meninas e meninos, na expectativa de que elas vivenciem suas feminilidades a partir de um padrão heteronormativo. Por esse motivo, conclui-se que os discursos heteronormativos proferidos no

contexto escolar devem ser debatidos, para que as escolas possam contribuir para a superação das desigualdades, introduzindo no currículo e na prática cotidiana a problematização de toda e qualquer forma de discriminação de gênero.

Palavras-chave: Estudos de Gênero; Discursos; Heteronormatividade; Protagonismo afetivo; Recreio.

Abstract

The article aims at discussing issues of gender and sexuality present in discourses of Elementary School teachers about the personal relationships experienced by girls from a public school in a ghetto with classmates of more advanced classes during recess. The survey was conducted through focus group methodology with the participation of twelve teachers. The teachers, through their discourses (produced by a network of institutions and cultural artifacts), constitute truth regimes that operate in the governmentality of students' behavior. From the analyses, it is possible to highlight that the teachers' discourses aim at regulating the students' modes of being, acting and living together. To do so, these discourses show a vocabulary that distinguishes the expected behavior of girls and boys, hoping that the former experience their femininity in a heteronormative standard. Therefore, it is concluded that the heteronormative discourses in the school context should be discussed, so that schools can contribute to overcoming inequalities, introducing in the curriculum and in everyday practice the questioning of all and any forms of gender discrimination.

Keywords: Gender Studies; Discourses; Heteronormativity; Affective protagonism; Recess.

Resumen

El artículo tiene como objetivo la problematización de las cuestiones de género y sexualidad, presentes en discursos de docentes de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, sobre las relaciones afectivas vivenciadas por niñas de una escuela pública de periferia con compañeros de años escolares posteriores en el contexto del recreo. La investigación se realizó a través de la metodología de grupo focal y contó con la participación de doce profesoras. Las docentes, a través de sus discursos (producidos por una red de instituciones y artefactos culturales), constituyen regímenes de verdad que operan en la gobernanza del comportamiento de las estudiantes. A partir de los análisis, es posible evidenciar que los discursos docentes tienen como objetivo la regulación de los modos de ser, de actuar y de convivir de las estudiantes. Para esto, tales discursos presentan un vocabulario que diferencia los comportamientos esperados de niñas y niños, en la expectativa de que ellas vivencien sus feminidades a partir de un patrón heteronormativo. Por este motivo, se concluye que los discursos heteronormativos proferidos en el contexto escolar deben ser debatidos, para que las escuelas puedan contribuir para la superación de las desigualdades,

introduciendo en el currículo y en la práctica cotidiana la problematización de toda y cualquier forma de discriminación de género.

Palabras clave: *Estudios de Género; Discursos; Heteronormatividad; Protagonismo afectivo; Recreo.*

1 Considerações iniciais: situando a temática e o campo de estudos

O artigo é decorrente de uma pesquisa que, a partir das contribuições dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero, problematiza os discursos de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o protagonismo afetivo exercido por alunas do quarto e quinto anos (com idades entre dez e doze anos) com estudantes de anos escolares posteriores, no contexto do recreio de uma instituição pública de ensino. O protagonismo afetivo, exercido pelas alunas, caracteriza-se pelo papel ativo vivenciado por elas na conquista de parceiros e também nas disputas físicas e verbais geradas com seus pares (colegas), tendo em vista a manutenção de seus relacionamentos. As posturas afetivas das alunas são nomeadas de modo pejorativo e consideradas nos discursos das docentes participantes da pesquisa como desviantes do comportamento desejado para meninas.

Tais discursos não são vistos na pesquisa como decorrentes de enunciações particulares das professoras, mas como construções culturais que subjetivam e produzem determinadas maneiras de elas se relacionarem, de compreenderem o mundo e a própria atividade profissional. Entendemos que os discursos docentes se constituem por meio de uma rede composta por diferentes instituições (família, igreja, escola etc.) e artefatos da cultura (como livros, jornais, revistas, palestras, programas de televisão, filmes, propagandas, desenhos animados, redes sociais, legislações, pesquisas científicas, campanhas do governo entre outras), os quais, atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino, operam por meio de produtivas pedagogias culturais que constituem as formas das professoras entenderem e se posicionarem em relação ao comportamento afetivo apresentado pelas meninas na escola.

Partindo do entendimento de que a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros pelas diferenciadas adjetivações atribuídas aos sujeitos, podemos dizer que a definição de um padrão de comportamento que deve ser assumido pelas meninas na escola está constantemente sendo produzido no meio social, a partir de um processo de hierarquização marcado pela diferença entre os papéis masculino e feminino. Isso quer dizer que tal hierarquização de papéis organiza a relação entre o considerado normal e o definido como desviante, conferindo um sentido de realidade e legitimidade aos discursos enunciados a respeito do comportamento apresentado pelas estudantes.

Desse modo, subsidiados pelos estudos desenvolvidos por Scott (1995), Nicholson (2000) e Meyer (2003), é possível afirmarmos que o conceito de gênero atravessa a cultura,

pois tal categoria opera estruturando o social. Nessa perspectiva, gênero é visto como o modo pelo qual o feminino e o masculino são representados no âmbito cultural, social e histórico. Essas representações que constituem o que é definido e experienciado como masculinidade e feminilidade são focalizadas por meio da análise dos processos de constituição das distinções biológicas, comportamentais e psíquicas enunciadas e demarcadas nos discursos. Por essa razão, concordamos com Fraga (2000, p. 97) quando ressalta que “o poder de penetração de um discurso está associado à sua capacidade de ser visto como algo natural, tornando imperceptíveis seus efeitos entre aqueles que se encontram capturados”.

Durante o decorrer da pesquisa, percebemos que, em muitas situações do cotidiano escolar, caracterizações sobre as alunas e seus comportamentos foram definidas como verdadeiras e estáveis, uma vez que o vocabulário utilizado para descrevê-las acabava por ser percebido de forma naturalizada. Em relação a esse aspecto, Louro (1999) ressalta a existência de expectativas docentes diferenciadas quanto ao comportamento apresentado por meninas e meninos na escola. No caso das meninas, a expectativa é que elas sejam bem-comportadas, tranquilas, estudiosas, obedientes, reservadas, tolerantes, inteligentes, articuladas e incapazes de se envolverem em conflitos e relacionamentos afetivos. Em síntese, espera-se das meninas a passividade, e não o protagonismo. Corroborando tal colocação, podemos afirmar que o ato de nomear atitudes humanas consiste no estabelecimento de uma fronteira que, frente às questões de gênero e sexualidade, opera na definição do que é considerado o comportamento correto.

Por essa razão, as questões de gênero e de sexualidade, ao serem entendidas e descritas na escola somente a partir de uma relação binária, tendo como referência a idealização de um padrão de comportamento feminino oposto ao masculino, acabam por produzir identidades de gênero fundamentadas em modelos heteronormativos. Santos (2009) esclarece que a heteronormatividade é um modelo binário e dicotômico que tem a heterossexualidade como norma. Trata-se de uma norma que articula as questões de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo e gênero. No caso da presente pesquisa, apesar dos relacionamentos afetivos protagonizados pelas meninas ocorrerem com colegas do sexo oposto, seus comportamentos são analisados e definidos como inadequados pelo fato de não serem considerados tipicamente femininos.

Esclarecemos que o artigo está organizado em três tópicos. Inicialmente, apresentamos a metodologia e os conceitos que servem de ferramentas de análise dos dados produzidos em campo. Posteriormente, analisamos os discursos docentes (e sua rede de produção) a respeito das relações afetivas vivenciadas pelas alunas no contexto do recreio escolar. Para finalizar o artigo, discutimos a dimensão política da pesquisa e a relevância da problematização dos discursos heteronormativos nas escolas, pois acreditamos que a articulação de pesquisas com as demandas do cotidiano escolar pode contribuir, indefectivelmente, com a reflexão nas instituições educacionais.

2 Armando a perspectiva: metodologia, questões de pesquisa e ferramentas analíticas

Epstein e Johnson (2000) apontam, em seus estudos, uma importante marca da instituição escolar, a qual a diferencia de outros espaços: nela existe o encontro dos sujeitos com princípios morais e a reprodução de valores éticos e sociais que influenciam diretamente na construção das identidades sociais. À vista disso, no interior da escola, são realizados contínuos investimentos de cunho moral disciplinar que evidenciam, cotidiana e repetidamente, diferenças entre os sexos socialmente impostas pelas relações de gênero. Segundo Louro (2001), este é o motivo pelo qual existe a difusão de uma multiplicidade de discursos, produzidos em diferentes tempos e culturas, que acaba fomentando a constituição de habilidades em meninos e meninas, em consonância com referências socialmente admitidas para a masculinidade e para a feminilidade. Assim, em nossa sociedade, por exemplo, meninos aprendem modos de conquistar parceiras, de exercer o protagonismo nos relacionamentos, enquanto meninas aprendem a se preservar e a ter um comportamento passivo e recatado para não se tornarem alvo de críticas.

A *problemática* ocorre, muitas vezes, quando meninos e meninas apresentam comportamentos diferenciados das formas de exercício da masculinidade e feminilidade aceitas socialmente, e acabam sendo nomeados de modo pejorativo. Em relação a tal aspecto, Butler (2008) afirma que as pessoas, quando diferem dos padrões esperados, são punidas regularmente. No que diz respeito ao contexto de nossa pesquisa, destacamos que os discursos docentes (e a rede que os sustenta) exercem o papel de reguladores das identidades de gênero. Isso ocorre porque os comportamentos apresentados pelas meninas são classificados como desviantes, em razão do distanciamento que suas atitudes têm daquelas naturalizadas às identidades de gênero femininas.

Por isso, inspirados nos estudos dos referidos autores, desenvolvemos nossa pesquisa em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada em um bairro de periferia na cidade de Porto Alegre. A escola foi escolhida por duas razões: a) por termos realizado, anteriormente, uma pesquisa etnográfica, com duração de doze meses, nas turmas de quarto e quinto anos, tendo como foco de discussão as feminilidades contemporâneas; b) por estarmos desenvolvendo um trabalho de formação continuada sobre gênero e sexualidade com as professoras, através de atividades de extensão na escola.

Desse modo, para compormos o *corpus* de análise da pesquisa, desenvolvemos um trabalho de campo, utilizando como procedimento metodológico o grupo focal. Inspirados nas proposições de Gondim (2002) e Flick (2009), coordenamos um grupo focal com a participação de doze professoras dos Anos Iniciais, com idades entre 25 e 40 anos, todas atuantes em sala de aula. A equipe foi constituída por dois pesquisadores e duas auxiliares de pesquisa, que atuaram como relatoras. Para a operacionalização do trabalho de campo, realizamos cinco encontros videogravados com duração de uma hora cada um, nas dependências escolares, após o término das atividades docentes. Depois da exposição dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos, todas as professoras convidadas

aceitaram participar, mediante a assinatura do termo de consentimento informado. Para cada um dos encontros, definimos objetivos e elaboramos um plano de trabalho, constituído por um disparador de discussão (transcrição de falas das alunas que haviam participado da pesquisa desenvolvida anteriormente na escola), pelo debate (promovido e moderado pelos pesquisadores), pela geração do tópico do encontro seguinte e pela confraternização com o grupo.

Considerando os limites deste artigo, escolhemos focalizar o segundo encontro, no qual discutimos com as professoras o tópico sobre o protagonismo das relações afetivas vivenciado pelas meninas. Procuramos conhecer as impressões das professoras a respeito dos relacionamentos afetivos das estudantes, ocorridos durante o recreio. Como disparador da discussão, realizamos a leitura compartilhada da transcrição de alguns depoimentos de alunas da escola (participantes de nossa pesquisa anterior) a respeito de seus relacionamentos afetivos no contexto do recreio. Posteriormente à apresentação, lançamos algumas questões e solicitamos às professoras que comentassem os diálogos apresentados. A título de ilustração, apresentamos um trecho de um dos depoimentos que foram discutidos pelas professoras.

*Paula*¹: Uma vez, a Mariana me disse assim: Guri é que nem brechó de roupas usadas. Alguém doa a roupa, vem outra pessoa, escolhe, experimenta e leva.

Meninas: Isso é verdade.

Pesquisador: Brechó?

Mariana: Aqui na escola tem um brechó de doação de roupas no inverno (risadas). As pessoas doam as roupas e nós vamos lá e escolhemos.

Alice: A mesma coisa acontece com os gurus. Se uma não quer, a outra leva.

Pesquisador: Como funciona isso?

Alice: Por exemplo, ela [indicando Paula] foi lá e dispensou um guri. Eu fui lá e fiquei com ele. Fui lá conferir se ele beijava bem mesmo.

Paula: É a nossa liberdade. Podemos escolher com quem queremos ficar.

Pesquisador: Mas, então, vocês partilham os gurus?

Raquel: Isso nem pensar.

Mariana: Só ficamos com o guri se a colega não quiser mais ele.

Paula: Caso contrário, é briga na certa. Vale soco, tapa na cara, rasteira, chute.

Alice: Tem que saber respeitar. Respeito é bom e conserva os dentes.

Pesquisador: Mas como vocês fazem para escolher os gurus?

Simone: Se o guri é bonito, a gente fica. Se o guri é feio, a gente não fica.

Paula: Dependendo do guri. Ele tem que ser bonito e saber beijar.

Raquel: Ontem, eu mandei um torpedo para o Daniel da turma 82, dizendo que eu queria ficar com ele. Ele é muito gostoso.

Pesquisador: Você mandou o torpedo?

Raquel: Sim. Primeiro ele disse que não e ficou se fazendo de difícil. Depois ele aceitou e nós subimos lá para cima [2º piso do prédio], no recreio, e ficamos. Foi uma maravilha. Não havia ninguém para incomodar. Ficamos escondidos no final do corredor.

Pesquisador: Então vocês escolhem os gurus somente pela beleza?

¹ Os nomes utilizados para nomear as meninas depoentes são fictícios.

Mariana: Não é só pela beleza. Tem que ser mais velho também. Não gostamos de ficar com crianças.

Paula: Crianças são os guris da nossa idade.

Alice: São uns chatos. Não sabem beijar direito e ficam falando da gente para escola inteira. Querem aparecer.

Pesquisador: Mas é tranquilo para ficar com os guris no recreio?

Raquel: É muito tenso. Marcamos o lugar para nos encontrarmos com o menino e deixamos as colegas cuidando, para ver se não vem nenhuma professora.

Alice: Trabalho de equipe.

Mariana: Para as gurias nunca é tranquilo. Sempre tem uma professora para falar que somos atiradas, sem-vergonhas, putas e que corremos atrás de machos. Já para os guris que ficam com a gente, ninguém nunca fala nada. Com eles é tudo normal.

Paula: Se uma professora nos pega ficando com algum guri no recreio, já nos leva para direção da escola. Lá temos que ouvir um sermão da diretora, da coordenadora e também da orientadora. Todas falam sempre a mesma coisa: - Vocês irão ficar mal faladas e depois será tarde demais.

Simone: Somente as gurias são encaminhadas para falar com a diretora, pois com os guris não acontece nada.

Mariana: Guri pode tudo.

Pesquisador: Por que não acontece nada com os guris? A regra da escola não é a mesma para todos?

Mariana: A regra deveria ser para todos, mas é somente para as gurias.

A partir da exposição da metodologia, consideramos importante apresentar as questões que nortearam a pesquisa: quem são os sujeitos/instituições enunciadores dos discursos? Como funciona a rede de produção dos discursos enunciados? Quais são os efeitos de tais discursos? A quem os discursos se dirigem? Como pode ser percebido, o foco de nossas questões não é o significado das palavras, mas o funcionamento e a produtividade dos discursos nas práticas sociais ordenando espaços, fixando tempos e inventando subjetividades. Diante desse desafio, destacamos a produtividade de problematizarmos a elaboração dos discursos na escola, uma vez que eles estabelecem regramentos para a vida em sociedade e formas diferenciadas de compreender e narrar os/as estudantes enquanto grupo social.

Tendo descrito as questões de pesquisa, passamos, então, a apresentar os conceitos de discurso e governo que servirão como ferramentas de análise dos dados. A partir de Foucault (2005; 2007), esclarecemos que entendemos os discursos não apenas como signos, mas enquanto conjunto de práticas que forma, sistematicamente, os objetos dos quais trata. Em tal perspectiva, consideramos os discursos como jogos estratégicos de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta. Corroborando essas assertivas, Veiga-Neto (1996, p. 300) aponta que “os discursos, por mais originais e livres que pareçam, jamais resultam de atos de uma vontade soberana”. Por isso, entendemos os discursos, no contexto de nossas análises, na qualidade de constituidores daquilo que nomeiam. Consideramos os discursos como práticas organizadoras da realidade que estabelecem hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível. A partir de tal entendimento, problematizamos os discursos heteronormativos que posicionam as alunas

protagonistas de seus relacionamentos afetivos como agressivas, *putas*, indisciplinadas, entre outras tantas adjetivações pejorativas.

Desse modo, nosso foco analítico está centrado no papel dos discursos docentes enquanto jogos estratégicos, a partir dos quais evidenciamos o que foi efetivamente dito, bem como sua rede de produção, a qual objetiva o governo do comportamento das estudantes. O governo operado pelos discursos heteronormativos pode ser entendido, a partir de Foucault (2008), como uma ação de forças, refletida e calculada, que estrutura uma eventual maneira de atuação, na medida em que exerce um tipo de poder que incita, estimula e impele os indivíduos a seguir determinada direção.

Através da normatização moral disciplinar da escola, as estudantes são expostas à intervenção e à regulação em um campo de governo. Isso indica que a intencionalidade de nossas análises não implica fazer interpretações reveladoras, mas destacar, nos debates produzidos no grupo focal, as regularidades sobre os sentidos atribuídos ao comportamento que devem assumir as meninas em relação aos seus relacionamentos afetivos. Em função disso, não pretendemos extrair dos dados produzidos o que os sujeitos dos discursos realmente querem dizer, mas temos a intenção de estabelecer a relação entre os enunciados e aquilo que eles descrevem – interrogamos a linguagem, o que efetivamente foi dito a respeito do comportamento apresentado pelas meninas. Nesse sentido, acompanhamos o alerta de Foucault (2005) quando lembra que não devemos transformar os discursos em jogos de significações prévias, nem imaginarmos que o mundo nos apresenta uma face legível a ser decifrada.

Em tal perspectiva analítica, abandonando explicações lineares de causa e efeito, consideramos, a partir dos estudos de Butler (1998), que as identidades de gênero não são inatas, mas elaboradas discursivamente no meio social. Conforme a autora, o gênero é uma identidade constituída no tempo e instituída em um espaço externo através de uma repetição estilizada de atos. Os gestos, os movimentos e os comportamentos apresentados pelos indivíduos produzem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero, e essa ilusão potencializa a produção de discursos por meio das mais variadas instituições e de uma multiplicidade de artefatos culturais que naturalizam a associação de determinados comportamentos às identidades de gênero masculinas ou femininas.

Ancoradas nesses discursos, as colocações das professoras participantes de nossa pesquisa a respeito do comportamento apresentado pelas meninas classificam as atitudes destas como adequadas ou inadequadas, tendo como referência as identidades de gênero. Entendemos que a diferença não é natural, mas discursivamente produzida. As diferenças entre os comportamentos de meninas e meninos na escola (sejam eles relacionados ao âmbito afetivo, ou não) são percebidas e valorizadas em meio a relações de poder que criam hierarquias entre os gêneros. Essas relações de poder fazem com que as diferenças sejam avaliadas como positivas ou negativas, como evidenciado na próxima seção.

3 Códigos morais em debate: o protagonismo feminino nas relações afetivas

As professoras, ao lerem os depoimentos que serviram como disparadores da discussão do grupo focal, sentiram-se visivelmente desconfortáveis com o comportamento descrito pelas estudantes. A partir da discussão com as docentes a respeito do protagonismo exercido pelas meninas nos relacionamentos afetivos, foi possível perceber a recorrência de enunciados sustentados em definições essencialistas do que é ser mulher. O modo como é caracterizado o comportamento das meninas durante o recreio escolar evidencia a produção de um sistema de diferenciação entre os sexos, além da expressão de vários estereótipos sobre as mulheres. A dicotomia decorrente de tal processo define concepções do que devem ser as atribuições femininas, dificultando a compreensão sobre a existência de outras maneiras de serem vivenciadas as feminilidades na escola.

Esclarecemos que nossa intenção não está em tornar aceitável ou não o comportamento descrito pelas estudantes e, muito menos, em julgar os depoimentos das professoras. O que defendemos é a possibilidade de que os discursos heteronormativos sejam amplamente discutidos no âmbito das escolas. Tal argumento se justifica pelo fato de que, talvez desse modo, o feminino e o masculino deixem de ser entendidos na escola como categorias opostas e hierarquizadas, nas quais as meninas e a expressão de suas sexualidades ocupam sempre uma posição inferior. A seguir, passamos a apresentar um excerto da transcrição da discussão desenvolvida com as professoras.

*P01*²: Lendo as falas dessas meninas, percebo a compulsão pelo sexo, pela satisfação de desejos imediatos, uma espécie de Sodoma e Gomorra dos novos tempos. Valha-me Deus! É uma explosão de hormônios. Elas são praticamente uma panela de pressão. Não existe a preocupação com o pudor, de preservar o próprio corpo, muito menos de ficar mal falada. As gurias praticamente agarram os gurus, mesmo sem saber direito o que fazer com esse desejo sexual incontrolável. É tudo ou nada; quanto mais, melhor. A única regra do jogo é justamente não ter regra.

Pesquisador 01: Vocês concordam com a P01?

P06: Eu concordo com a P01. As relações afetivas atualmente mudaram muito. Eu assisti a um debate na televisão entre médicos e psicólogos e todos foram unânimes em dizer que as meninas estão cada vez mais precoces em relação à descoberta da sexualidade. Hoje em dia, elas estão com os hormônios em ebulição, já nascem menstruando. Existe um bombardeio da mídia televisiva, das músicas, dos programas de auditório, que convocam as meninas para que se tornem mulheres independentes. Eu também fico preocupada com a exposição excessiva das gurias em seus relacionamentos afetivos, pois sabemos que são sempre as mulheres que ficam mal faladas.

Pesquisador 02: Por que somente as gurias ficam mal faladas?

² As professoras serão nomeadas pela letra P, seguida do número correspondente às participantes da pesquisa (01-12). Os pesquisadores serão nomeados como P1 e P2, para diferenciar a autoria dos questionamentos realizados no grupo focal.

P05: É o seguinte, algumas gurias ficam todos os dias com gurus diferentes. Não existe mais compromisso. Namoro virou uma palavra fora de moda. É uma pouca-vergonha. Elas não têm um comportamento feminino adequado. Todo mundo sabe que guria deve se preservar para não ficar sendo criticada pela escola inteira. Depois elas ficam chateadas quando são chamadas de putas, mas já não tem mais nada o que fazer, pois apresentaram péssimas atitudes.

Pesquisador 02: E vocês, o que pensam a esse respeito?

P09: Hoje em dia, eu percebo que há realmente uma liberdade maior das gurias. Por outro lado, o preço dessa liberdade foi a perda de valores. Nós tivemos uma palestra de formação com um psicólogo. Ele disse que temos que orientar as gurias desde pequenas em relação à sexualidade. Ele indicou, para estudarmos em nossas reuniões de formação, a leitura do livro *Criando meninas*. Iremos ler e discutir esse livro, pois atualmente elas não se valorizam mais como seres humanos, não se preocupam mais com a própria imagem. Guria deve ter comportamento adequado. Elas não devem ficar se atirando para cima dos gurus. Esse comportamento de “garanhão”, conquistador, é típico de homens e não de mulheres. Guria que fica com vários homens é puta.

Pesquisador 01: Então as gurias são protagonistas nas conquistas?

P12: Podemos dizer que são putas. No recreio, as gurias agarram os gurus de modo explícito. Não existe nenhum pudor. Elas mesmas escolhem o guri que querem beijar. Escolhem e beijam na frente de todo mundo. Algumas se escondem para ficar com os gurus, mas outras não têm respeito mesmo e beijam publicamente. No recreio, ainda existe um controle maior, mas, na saída da escola, eu fico constrangida com os agarramentos e a falta de pudor. Uma vergonha. Por esse motivo, planejamos um projeto de Educação Sexual na escola com o médico da Secretaria da Saúde. Iniciaremos o trabalho primeiramente com as meninas, pois elas têm sido o nosso principal problema. Depois vem a gravidez, o HPV e os pais não sabem como isso foi ocorrer.

Pesquisador 01: Por que as gurias têm sido o principal problema?

P12: Porque, além de se agarrarem com os gurus no recreio, elas brigam quando uma fica com o parceiro da outra. Elas não sabem preservar os relacionamentos. Também vivem fazendo trocas de parceiros. Até elas se esquecem do rosto do último guri que beijaram.

Pesquisador 02: Na escola existem gurias que namoram gurias?

P04: Não temos mais. Tivemos apenas um caso de meninas sapatão em nossa escola. Elas também se agarravam muito. Isso foi horrível. Graças a Deus, conversamos com as famílias e elas foram transferidas para outra escola.

É preciso lembrar, novamente, que as colocações das professoras não são enunciações particulares. O modo como elas percebem as relações afetivas das estudantes se sustenta em uma ampla rede de discursos. A leitura da transcrição da discussão possibilita depreender que tal rede é constituída por discursos religiosos (P01 faz uma referência bíblica a Sodoma e Gomorra para explicar o comportamento das meninas), biológicos (P01 e P06 destacam o papel dos hormônios como sendo responsáveis pelos instintos sexuais femininos), psicológicos (P09 cita a palestra que assistiu com um psicólogo) e médicos (P12 relata que será desenvolvido um trabalho de educação sexual para as meninas com um médico) que operam na normatização de um determinado modo de exercício da feminilidade na escola.

Para desenvolvermos a análise dos depoimentos das professoras, elencamos três focos: a) os *hormônios* como responsáveis pelo instinto sexual das meninas; b) o código de relacionamento *ficar* como antagonista do amor romântico; c) os estereótipos de gênero. Em relação ao primeiro foco, percebemos que as professoras recorrem a uma suposta atividade incontrolável dos hormônios para justificar os comportamentos das meninas no recreio. Cavaleiro (2009) afirma que os hormônios também foram vistos pelos docentes em sua pesquisa como fundamento de uma sexualidade universal, biologicamente determinada e, portanto, científica. Partindo de uma explicação amparada em uma suposta *ordem dos hormônios*, os comportamentos analisados são vistos como instintivos. Por essa razão, é justificada a preocupação constante das professoras em reiterar, repetir, reproduzir e conduzir normas regulatórias que protejam as estudantes de seus próprios instintos. Isso significa entender que a instituição escolar, dentre outros espaços, opera na criação de formas de produção de sujeitos generificados, as quais contribuem para a construção de papéis masculinos e femininos.

No que diz respeito ao segundo foco, podemos observar que o código de relacionamento *ficar* é visto de modo desqualificado, como um modo de se relacionar sem compromisso, configurado como antagonista do namoro. As meninas *ficam* com os meninos no recreio escolar, podendo trocar de parceiros durante o decorrer da semana, e tal fato não é aceito.

Rieth (1998) afirma que o *ficar* não deve ser analisado como um tipo de relacionamento que nada tem de romântico. Para a autora, o *ficar*, ao flexibilizar tempos, abre possibilidades de experimentação para os jovens. Bauman (2004) corrobora o argumento da autora ao afirmar que o amor vivenciado no mundo contemporâneo tem tornado as relações humanas cada vez mais flexíveis. Por outro lado, embora seja evidente a flexibilidade dos relacionamentos, é possível notar que as professoras definem a possibilidade de existência de um relacionamento afetivo somente a partir do namoro. Por essa razão, as estudantes que ficam com diferentes meninos nos recreios são nomeadas *putas*. Tais adjetivações pejorativas estão apoiadas em uma naturalização do comportamento feminino, a qual comporta um modo único de ser menina. Assim, as referidas descrições realizadas pelas professoras, a partir do comportamento das estudantes, distanciam-se da ideia de que existem diferentes feminilidades. Essa compreensão naturalizada sobre a existência de um único modo de ser mulher, muitas vezes compartilhada na escola, exclui o caráter de multiplicidade, de provisoriedade e de contingência do humano.

Podemos dizer que existe uma relação direta entre cultura e gênero. A cultura opera na transformação dos corpos em entidades sexualizadas, através de redes de significados constituídos por caracterizações de gênero, de orientação sexual e de escolha de parceiros. Na transformação dos corpos em entidades sexualizadas, evidenciamos como terceiro foco de nossas análises os estereótipos de gênero. É possível visualizar nos depoimentos caracterizações das meninas como sendo *putas*, por trocarem de parceiros e não se preservarem enquanto indivíduos naturalmente passivos, ou ainda como sapatões, por manterem relacionamentos com pessoas do mesmo sexo. Além disso, o protagonismo das meninas, no que diz respeito ao processo de conquista de seus pares afetivos, é considerado

como algo semelhante ao comportamento típico de homens *garanhões* (conquistadores), como se refere P09 em seu depoimento. Contudo, na contramão de tais colocações, acreditamos que as classificações impostas às meninas devam ser discutidas no âmbito de nossas escolas, uma vez que os estereótipos de gênero contrariam o respeito à diversidade.

4 Considerações finais

A partir das análises, ressaltamos que os discursos heteronormativos objetivam a regulação dos modos de ser, de agir e de conviver das estudantes. A escola, enquanto instituição constituída por relações de poder, estabelece lugares diferenciados para meninos e meninas, operando uma padronização dos comportamentos por meio do disciplinamento dos corpos. Os comportamentos relacionados ao gênero, percebidos como diferenciados do padrão esperado, acabam sendo nomeados como *desviantes*. Desse modo, entendemos que a escola é, também, uma das responsáveis pela produção e pela reprodução de desigualdades de gênero, quando, por exemplo, silencia e não reage diante da afirmação de estereótipos de masculinidades e feminilidades, como pode ser observado no decorrer da pesquisa. Isso implica o desafio de permanentemente problematizarmos os discursos generificados, assumindo que estes são produzidos e regulados com a intenção de garantir diferenciações e demarcações entre homens e mulheres, em nada contribuindo para a educação dos estudantes.

Por esse motivo, consideramos imprescindível que os discursos heteronormativos proferidos no contexto escolar sejam debatidos e que a escola contribua para a superação das desigualdades, introduzindo no currículo e em sua prática o questionamento dessas formas de discriminação de gênero. Trata-se de colocar em pauta questões relativas às identidades de gênero, que configuram os modos como as estudantes são nomeadas. Questões como: de que modo ocorre a avaliação do comportamento de meninos e meninas no que diz respeito às relações afetivas? O que é considerado um comportamento feminino adequado na escola? Existe um comportamento feminino adequado, ou este é decorrente de uma ortopedia de gênero? Meninas que vivenciam relacionamentos com parceiras do mesmo sexo precisam ser expulsas da escola? Como opera a rede de discursos que sustenta as análises docentes sobre o comportamento das meninas? Tais questões, muitas vezes, passam à margem de discussões desenvolvidas no espaço institucional.

Argumentamos que os modos como são nomeadas as estudantes na escola é mais do que uma simples questão retórica e politicamente correta, pois, conforme afirma Butler, em entrevista à Prins e Meijer (2002, p. 163) os discursos “habitam os corpos”. Os discursos se acomodam nos corpos e, desse modo, os corpos passam a carregar os discursos como parte de seu próprio sangue. Isso indica que precisamos urgentemente questionar que corpos e, por conseguinte, que sujeitos femininos e masculinos estamos produzindo em nossas escolas. Eis o desafio que lançamos para os/as docentes.

Referências

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade das relações humanas. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-moderno. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, n.2, p. 11-43, 1998.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAVALEIRO, M. C. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. **Sexualidades y institución escolar**. Madrid: Paidéia; Ediciones Morata, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, A. B. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONDIM, S. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

LOURO, G. L. **Sexualidade, gênero e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, v.9, n.2 p.541-553, 2001.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: GOELLNER, S.V; NECKEL, J. F; LOURO, G. L. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. "Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler". **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002.

RIETH, F. Ficar e namorar. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Orgs.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, 1998. p. 111-133.

SANTOS, L. H. S. Heteronormatividade e Educação. In: PENALVO, Cláudia; BERNARDES, Gustavo. (Org.). **Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?** Porto Alegre: Somos, 2009, p. 26-36.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99, Jul./Dez. 1995.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. 1996. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

Recebido em: 25/01/2014

Aprovado para publicação em: 26/01/2015

Publicado em: 31/08/2015