

Performatividade e gênero: configurações do masculino e feminino no cotidiano escolar

Wesley Piante Chotolli¹ 

Ana Paula Leivar Brancaloni² 

Resumo

Considerando o espaço escolar um importante mecanismo de socialização, observa-se como as/os jovens vivenciam suas experiências neste contexto, constituindo as identidades em torno de práticas consagradas socialmente. Objetiva-se entender como a vivência escolar é marcada por questões generificadas em torno de binarismos existentes. Utilizou-se como aporte teórico as teorias *queer*, produzindo uma análise qualitativa etnográfica no formato de estudo de caso de uma sala da terceira série do Ensino Médio. Realizou-se entrevistas semiestruturadas, analisando como as/os discentes percebiam a relação entre identidade e gênero. É possível concluir que as/os estudantes classificam as práticas e ações do cotidiano escolar, as associando às construções simbólicas generificadas entre masculino ou feminino.

Palavras-chave: Ensino Médio; Gênero; Identidade.

Abstract

Performativeness and gender: gender settings in school days

Considering the school space an important mechanism of socialization, it is observed how young people experience their experiences in this context, constituting the identities around socially consecrated practices. The objective is to understand how the school experience is marked by issues gendered around binarisms. The queer theories were used as theoretical support, producing an ethnographic qualitative analysis in the case study format of a third grade high school classroom. Semi-structured interviews were conducted, analyzing how the students perceived the relationship between identity and gender. It is possible to conclude that the students classify the practices associating them with the image of masculinity or femininity, allowing the understanding of the actions in the school days.

Keywords: High School; Gender; Identity.

¹ Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil

² Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, SP, Brasil

Performatividad y género: papeles del masculino y femenino en la rutina escolar

Considerando el espacio escolar un importante mecanismo de socialización, se observa cómo los jóvenes experimentan sus experiencias en este contexto, constituyendo las identidades en torno a las prácticas socialmente consagradas. El objetivo es entender cómo la experiencia escolar está marcada por cuestiones de género alrededor de los binarismos existentes. Se utilizó las teorías *Queer* como aporte teórico, produciendo un análisis cualitativo etnográfico en el formato de estudio de caso de una sala de tercer grado de la escuela secundaria. Se realizó entrevistas semiestructuradas, analizando cómo los estudiantes percibían la relación entre la identidad y el género. Es posible concluir que ellos clasifican las prácticas y acciones de la rutina escolar, asociándolas a las construcciones simbólicas generificadas con el masculino o el femenino.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Género; Identidad.

Introdução

Ao analisar o contexto social e histórico brasileiro, é possível afirmar que a educação possivelmente foi um dos elementos a serem destacados no processo de exclusão social. De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2008), pode-se pensar em uma tentativa de universalização da educação básica com a Constituição Federal de 1988, confirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, de modo que as instituições escolares se depararam com novos desafios: a inserção de setores até então deslocados da educação formal. Por ser um processo histórico, envolvendo lutas sociais e interesses próprios de um sistema capitalista, alguns grupos sociais marginalizados, tanto economicamente como socialmente (mulheres, negros, indígenas, entre outros), sofreram processos de exclusão na trajetória de acesso à educação. Para o autor, é um processo de *inclusão excludente*, em que se garante a abertura da instituição aos diversos conjuntos existentes, mas não se assegura a transformação de condições e oportunidades.

Reconhecendo a complexidade do assunto, e entendendo que a modernidade é um espaço que promete aventuras, mas ameaça destruir tudo o que já está consolidado (BERMAN, 2007), a tentativa de universalização da educação básica trouxe com ela a diversidade, agora incorporada aos bancos escolares. Até então, impossibilitadas de frequentar a educação formal por suas condições materiais e as imposições do sistema (provas de admissão, necessidade de entrar no mundo do trabalho, falta de escolas, entre outras), a Constituição Cidadã de 1988, marcada por um intenso processo de participação política de agentes populares, ofertou um suspiro de esperança para aquelas e aqueles que por tanto tempo foram segregadas e segregados dos processos formativos escolares.

Neste processo de democratização da educação formal, é pertinente apontar que as escolas agora não estavam apenas dialogando com as segregações marcadas por uma associação com a divisão de classes observada em solo brasileiro. Sinaliza-se aqui a dificuldade de acesso e, em algumas situações, a possibilidade de permanência das populações subalternizadas historicamente, entendidas por meio das questões étnico-raciais e de gênero, entre outros marcadores sociais simbólicos existentes.

No que se refere ao gênero, a heteronormatividade comparece nos espaços educacionais de forma eficiente, repetindo e refletindo modelos que preveem uma ordem determinada de corpos e experiências. A expectativa é de que aqueles que nasçam com pênis sejam homens e heterossexuais e aquelas que nasçam com vagina sejam mulheres e se interessem exclusivamente por homens. Dessa forma, há roteiros de gênero a serem cumpridos na escola e a fuga dos padrões pode representar dificuldades de permanência nas instituições de ensino.

Com a inclusão excludente, novas discussões começam a ser destacadas dentro do cotidiano escolar. A composição de um ambiente diverso fomenta debates sobre as questões de sexualidade e gênero para além dos padrões heteronormativos, evidenciando a necessidade de se repensar as práticas hegemonicamente consagradas resultantes em violências de diversas naturezas, sistematicamente convencionadas em torno de um binarismo de gênero constituído em uma vertente cuja norma é a heterossexualidade (BENTO, 2011; LOURO, 2014; 2016; 2018), proporcionando socializações diretamente associadas a reprodução de tais elementos.

Peter Berger e Thomas Luckmann (2013) reconhecem a socialização por meio de rupturas na incorporação dos valores. Segundo os autores, o processo primário de socialização é marcado pelo contato direto com os outros significativos para os sujeitos, aqui considerados como a família. Nesta etapa inicial, o sujeito não possui escolhas para a incorporação de valores, sendo praticamente o resultado direto do que é exercido nessas relações de proximidade.

De forma subsequente, a socialização secundária é marcada por novas instituições sociais e regras produzidas objetivamente dentro de espaços. Berger e Luckmann (2013) entendem que esse processo pode não ser propriamente a continuação dos valores iniciais desempenhados no ambiente familiar, mas a introjeção de outras normas e informações diversas, marcadas por contradições e negações.

Neste sentido, as instituições escolares são reconhecidas como um dos principais espaços de socialização secundária da juventude. Quando se refere à diversidade, principalmente relacionada às questões de gênero, parece haver uma quase generalizada reprodução dos modelos binários consagrados hegemonicamente nas tratativas interacionais tradicionais. Isso apresenta um cenário inquietante: mesmo com a suposta universalização da educação formal no contexto brasileiro, algumas práticas têm o potencial de continuar a reproduzir o sentimento de um modelo único e padronizado de possíveis frequentadoras e frequentadores das escolas.

Destaca-se a significativa participação da instituição escolar no processo de formação da identidade das/os jovens. Salienta-se que não existe uma definição única para esse conceito, mas é possível conceber as identidades como processos sociais construídos e significados ao longo das trajetórias dos sujeitos (SILVA, 2014). Assim sendo, pertencer ou ser descaracterizado em um espaço também é um meio de formação identitário.

Sendo mais específicos, Jean-Claude Deschamps e Pascal Moliner (2014) afirmam que:

A reflexão sobre a identidade levanta o problema mais geral da integração das pessoas num espaço coletivo (o reconhecimento de uma pertença) e, simultaneamente, o problema ligado ao fato de que essas pessoas buscam um lugar específico neste mesmo espaço coletivo (elas buscam diferenciar-se, singularizar-se). Esta disjunção entre elementos sociais e individuais na identidade não fará mais do que parafrasear a oposição entre semelhança e diferença que será atestada pelas técnicas utilizadas classicamente para avaliar a concepção do si-mesmo (p. 17).

Ao caracterizar as identidades como processos significativos, a percepção das diferenças se faz necessária (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). Conceber as diferenças só faz sentido se antes houver um padrão entendido como marcador simbólico. Nós só podemos nos reconhecer enquanto brasileiras/os ao negar que outros sujeitos não compartilham conosco a mesma nacionalidade.

O dilema acima colocado pode indicar marcações no campo do gênero. Em uma sociedade majoritariamente estruturada em torno do binarismo, há classificações sociais indicando práticas que são masculinas e outras femininas. Existe uma reprodução constante de valores que compõem as ações generificadas (BUTLER, 2017), fazendo com que os sujeitos se comportem por meio dos padrões concebidos em termos históricos e culturais, a partir da identificação do órgão genital de nascimento. Ao transgredir tais normativas pautadas em um reducionismo biologicista, em que

se genitaliza a sexualidade e o gênero, os olhares sociais podem aplicar suas sanções. Judith Butler (2017) discorre sobre esse processo, apontando as práticas de gênero como sendo elementos reguladores desse padrão heteronormativo. Segundo a autora,

[...] a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares de sua convergência e ressignificação. O fato de os regimes de poder do heterossexismo e do falocentrismo buscarem incrementar-se pela repetição constante de sua lógica, sua metafísica e suas ontologias naturalizadas não implica que a própria repetição deva ser interrompida – como se isso fosse possível. E se a repetição está fadada a persistir como mecanismo da reprodução cultural das identidades, daí emerge a questão crucial: que tipo de repetição subversiva poderia questionar a própria prática reguladora da identidade? (p. 67-68).

Butler (2017) aponta que as relações de gênero são constituídas por performances, isto é, processos de repetições de práticas contínuas classificadas como masculinas ou femininas. O conceito torna-se central neste estudo justamente por considerar que a realidade é fabricada por meio de práticas e discursos reproduzidos cotidianamente, constituindo comportamentos, ações e valores que levam os sujeitos a constituírem suas interações sociais. Isso posto, “o gênero é uma *performance* com consequências claramente punitivas” (BUTLER, 2017, p. 241). Nas escolas, bem como em outras instituições sociais, os atos sucessivos criam os padrões de gênero que vão sendo introjetados por suas/seus frequentadoras/es.

Guacira Lopes Louro (2014) é uma das autoras que procuram associar esse processo ao cotidiano escolar. Para a pensadora brasileira, o contexto das instituições educacionais é marcado por instâncias normativas que educam os corpos para práticas sociais definidas como masculinas ou femininas. Não faltam exemplos nesse sentido. Desde os uniformes às práticas esportivas, as/os estudantes são construídas/os para perceber as diferenças e realizar aquilo que é consagrado nessa perspectiva binária.

Diante desse cenário, entender as maneiras como a diversidade é percebida dentro do contexto das escolas se faz um desafio necessário. A construção das identidades sociais (WOODWARD, 2014; SILVA, 2014) acontece concomitantemente às experiências vivenciadas pelos sujeitos em composição, de modo que as práticas generificadas constituem um importante mecanismo de formação identitária (BUTLER, 2017), bem como a dimensão das diferenças. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2017),

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (p. 87).

A partir das discussões apresentadas, o que se procura neste artigo é justamente investigar a forma tal qual os arranjos de gênero e suas relações são concebidos por estudantes do Ensino Médio de uma escola do interior paulista. Para tanto, destaca-se que as teorizações da heteronormatividade e da performatividade são conceitos advindos das teorias *queer* e que serão operacionalizados nas análises promovidas a partir do material coletado.

Procedimentos metodológicos

Ao entender as dificuldades para análise do contexto da escola, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa para a compreensão das complexas práticas observadas no cotidiano escolar. Para Uwe Flick (2013), a pesquisa qualitativa apresenta por característica a busca dos significados subjetivos dos sujeitos envolvidos em um determinado ambiente.

Foi feito um estudo de caso em uma escola pública de um município do interior paulista. Antonio Carlos Gil (2008) diz que essa forma de pesquisa é caracterizada por um esforço em compreender os detalhes significativos das práticas existentes, de modo a entender as relações desenvolvidas dentro de um contexto específico.

Os dados foram coletados em perspectiva etnográfica, entendida aqui como “um modo de perceber o mundo do outro e de ‘treinar’ o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente” (GHEDIN, FRANCO, 2011, p. 180). A observação participante (LÜDKE, ANDRÉ, 2017) foi empregada durante o segundo semestre do ano letivo de 2017, captando as diversas manifestações ocorridas dentro da sala e nos corredores escolares. A observação das aulas foi realizada semanalmente, em disciplinas diferentes, de modo a produzir um diário de campo.

Ao final, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez estudantes da terceira série do Ensino Médio. Essa modalidade foi adotada por considerar que “para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista” (FLICK, 2013, p. 115). Elas foram audiogravadas e transcritas em sua totalidade. Para o presente texto, procurou-se manter a transcrição literal delas, que duraram em torno de 25 minutos cada.

Após a coleta de dados, considerou-se que a análise textual discursiva era apropriada como forma de metodologia de análise para a condução das interpretações dos elementos apropriados durante o estudo. Segundo Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016),

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestas descrições e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (p. 134).

A análise textual discursiva possibilita operar tanto com categorias *a priori* como com categorias emergentes (MORAES, GALIAZZI, 2016). No entanto, é desejável que essas categorias sejam bem próximas de uma homogeneidade. Moraes e Galiazzi (2016) reconhecem que a categorização deve partir de um mesmo princípio, considerando a complexidade de cada estudo e suas condições.

Para este artigo, discute-se duas categorias elaboradas a partir da sistematização dos dados oriundos da pesquisa de campo e das entrevistas concedidas. A primeira, intitulada de *Generificação dos corpos e das práticas cotidianas na escola*, versa sobre o modo como as construções do corpo são remetidas ao social, de tal maneira que as violências simbólicas e de gênero são traduzidas em ações corriqueiras e, até mesmo, despercebidas nas relações sociais. Faz referência às possibilidades de sujeitos subverterem o binarismo de gênero observado no cotidiano escolar.

A segunda, intitulada de *Relações de gênero: sexismo e diversidade*, problematiza as práticas consagradas em torno das questões de gênero e suas consequências nas atividades e nos comportamentos vivenciados no processo educativo escolar. Faz uma análise da percepção da diversidade e das diferenças na visão do grupo de estudantes investigado.

Para a realização da pesquisa, os procedimentos éticos e formais foram efetivados e estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam a pesquisa com seres humanos no país. O projeto de pesquisa foi enviado para a Plataforma Brasil para apreciação ética. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) consta como aprovado. A unidade escolar foi comunicada e o início da pesquisa só ocorreu mediante a

entrega da documentação e explicação de suas finalidades para o corpo docente e para as alunas e os alunos da sala de aula escolhida para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas após as assinaturas e os esclarecimentos necessários para a atividade. Foram entregues aos discentes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também consta o Termo de Anuência da Instituição Escolar (TAIE). Todos os nomes foram substituídos para garantir o anonimato.

Generificação dos corpos e das práticas cotidianas na escola

Através da constituição de práticas sociais consagradas em torno de um padrão hegemônico heteronormativo, é pertinente analisar o modo como o grupo de estudantes se relaciona com as atividades classificadas heteronormativamente como sendo próprias de garotos ou de garotas.

Ao compreender que as práticas sociais são estabelecidas e construídas de forma histórica e social, as ações cotidianas são pautadas por padrões hegemônicos, caracterizados, entre outras coisas, pela percepção dos gêneros e sua estreita ligação com os corpos sociais. No contexto escolar, esse conjunto de ações é reforçado pelas manifestações simbólicas e naturalização dos comportamentos, criando estereótipos e fixando identidades.

As construções simbólicas generificadas são observadas em diversas condições. Desde o nascimento de uma criança, são perceptíveis as tecnologias utilizadas para a composição identitária dos sujeitos (BUTLER, 2017; BENTO, 2011). A todo o momento, somos forçados a seguir os padrões exigidos socialmente. De acordo com Berenice Bento (2011),

Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo. As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada (p. 551-552).

Nesse sentido, questionou-se as/os discentes sobre suas práticas no contexto escolar. Ao serem perguntadas/os se, em algum momento, deixaram de fazer alguma atividade ou ação por entenderem que não era adequada ao gênero que se identificam, pautando-se em uma classificação binária, foram obtidas as seguintes reflexões:

Talvez, quando eu era criança, eu possa ter vivido isso. Ter esse tipo de experiência. Mas hoje em dia, eu não vejo mais motivos pra não agir da forma como uma menina. Eu acho que é irrelevante. Talvez eu não usasse rosa por ser uma cor de menina, teoricamente ou historicamente. Não é nada pré-datado, contratado. Mas eu já não vesti rosa por ser uma cor de menina (MOISÉS).

Vamos supor, eu tive vontade de jogar futebol, mas era coisa de menino. Só tinha menino na roda. Eu fui lá e joguei. [...] Sem nenhum problema. Eu nunca tive esse tipo de problema. Eu sempre tive minha mente muito aberta por conta da minha vó. Ela sempre conversava comigo sobre todos os assuntos (CLARA MARIA).

Os exemplos citados são marcadores sociais definidores dos espaços e das perspectivas adotadas pelos corpos e gêneros. Assumir um comportamento que fuja às expectativas sociais é correr o risco de sofrer penalizações por suas práticas. Mesmo desejando, as ações são freadas pela possibilidade de sua identidade ser colocada à prova. Possivelmente a maioria dos jovens não pretende ser alvo das perseguições oriundas a partir desses atos transgressores. E nem mesmo querem que suas sexualidades sejam questionadas.

As práticas cotidianas escolares parecem reforçar ainda mais os padrões heteronormativos. As desconfianças e as dúvidas colocam em xeque a vontade de realizar alguma ação, existindo o temor de ser classificada ou classificado como transviante. Louro (2016, p. 28) afirma que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. O relato do estudante Nonato deixa essa prática evidenciada. Segundo o aluno:

É... bem, tempo atrás eu pensava que vôlei era coisa de menina. Aí depois, conforme eu passei os anos, eu vi alguns amigos meus jogando e vi que não tinha problema nisso. Que era coisa normal. Eu jogo, eu gosto bastante de atividade física. E aí já é normal. Eu não vejo problema nisso. [...] Eu via, a maioria das vezes os amigos zoavam o menino porque jogava, aí eu ficava meio assim de estar jogando. Aí conforme foi passando o tempo eu vi que isso aí era bobeira da minha cabeça. Acabei jogando também (NONATO).

Para o discente, a prática esportiva do vôlei estava associada diretamente à questão do feminino. Mesmo sendo um esporte popular no contexto brasileiro, existe a divisão consagrada em torno do fato de meninos jogarem futebol de salão e as

meninas, vôlei. Para Nonato, o controle social era estabelecido por meio de “zooções”, possivelmente associadas à questão da sexualidade. A violência assume a dimensão psicológica, sendo aplicada por meio da desconfiança de um padrão social disseminado no senso comum escolar.

Segundo Butler (2017),

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (p. 235).

Neste sentido, “os vários atos de gênero criam a ideia de gênero, e sem esses atos não haveria gênero algum, pois não há uma ‘essência’ que ele expresse ou exteriorize, nem tampouco um ideal objetivo ao qual aspire, bem como não é um dado de realidade” (p. 241). O constante reforço visualizado nas práticas cotidianas das escolas fortificam uma construção social legitimadora de padrões sociais, em que o reconhecimento da pluralidade das formas de existir e de ser é oprimido e hierarquizado através da hegemonia masculina.

Concordando com a autora, os corpos não podem ser definidos por meio de uma redução ao biológico ou de uma identidade pré-definida e fixada. Ao contrário, suas práticas são remetidas a discursos e à reprodução de valores assentadas nos processos de socialização, criando padronizações performativas. O gênero se constitui de modo que as repetições são naturalizadas e reconhecidas como válidas ou não para os sujeitos sociais.

Ao se compor como um espaço binário, a instituição escolar delimita quais são as práticas possíveis para os gêneros. Algumas delas são bem evidentes, como a separação de banheiros, e, dependendo das tradições da escola, a formação de filas pautadas nas diferenças corporais.

As/Os estudantes foram questionadas/os se existiam práticas ou atividades voltadas para meninos ou meninas. Foram obtidas as seguintes respostas:

Não. Dificilmente eu tô vendo. Normalmente eu via em atividades físicas. Agora não mais (NONATO).

Eu vejo que a escola tem feito coisas muito interessantes em relação a isso. [...] Que não tem muito essa diferença, de jogar num time de mulher, mulher contra homem ou homem com mulher, contra mulher com homem no time. E assim vai. Aliás, eu acho que a escola é bem interessante para você viver com isso e lidar com esse... independente da maneira (MOISÉS).

Na visão dos dois estudantes, observa-se a não visualização das distinções de comportamentos de gênero na instituição escolar. Para eles, existiam e ainda existem diferenças, no entanto, elas foram superadas. Nonato e Moisés descreveram práticas esportivas como exemplificações de ações normatizadoras, mas justificaram seus posicionamentos apontando uma tentativa de superação dessas diferenças. Outras/os discentes exemplificaram essa relação da seguinte maneira:

Hoje em dia todo mundo faz, tipo, futebol mesmo, hoje em dia, a maioria, menina, jogam, entendeu? Então eu acho que não (JANAÍNA).

Na escola? Olha, eu não sei se ainda é. E eu não sei se era antes, ou se é só eu vendo, mas tem um time de futebol, time de futebol masculino e um time de futebol feminino. Nunca vi um time misto. Só, tipo, em aula de Educação Física. [...] Não sei se é considerada uma atividade, mas o banheiro é separado (CLARA MARIA).

Porque, tipo assim, vamos nos colocar numa aula de [Educação] Física. Ah, vamos jogar bola. Aí a menina: vamos jogar. E alguém diz: você é menina. Eu não vejo diferença, porque existe futebol masculino e feminino. Não tem diferença. (RIVALDO).

Ah, não. Quando eu estudava em outra escola, as menina queria jogar futebol e os menino não deixava. Teve uma vez que eles deixou. Aí as menina não aguentou e os menino falou que futebol tinha que ser pra homem e vôlei pras menina. Só. (SIMONE).

A percepção de práticas generificadas é evidenciada nas atividades físicas e esportivas proporcionadas pela instituição. Isso pode ser o reflexo das divisões existentes dentro desses espaços, em que garotos direcionam suas ações rotineiras às práticas esportivas, legitimando-as como masculinas. As garotas, como indica a fala de Simone, são excluídas de algumas práticas do esporte, principalmente associadas ao futebol, de modo que as suas participações estejam condicionadas a uma suposta generosidade dos garotos, reforçada pelos estereótipos da masculinidade forte e viril. A performatização dos gêneros no espaço escolar pode ser percebida a todo o momento. São identificadas construções ideológicas pautadas em expectativas sociais relacionadas às questões de gênero. Exemplos disso são as observações da sala de aula traduzidas em Notas de Campo (NC).

02 de outubro - Após a discussão sobre fotos, os meninos voltam-se para os assuntos de som de carro e mecânica. Ao final da aula, discutem sobre ques-

tões do mercado de trabalho, apontando Usinas como lugares para exercer práticas profissionais. Em um cenário de angústia, a vontade de exercer atividades com carteira assinada e, conseqüentemente, ter condições de acesso às mercadorias, são indicativos de suas vontades (NC).

09 de outubro - Um dos alunos do fundo pergunta para o seu colega:

– Você vai ser astronauta? A pergunta me deixou curioso pelo fato de não ter relação com a aula [Aula de História, discussão sobre escravidão]. Possivelmente existe a ligação do fato do colega ser “homem” e de associar com uma profissão predominantemente masculina (NC).

A partir desses indicativos, é percebida a generificação das práticas cotidianas no ambiente escolar. Iara Beleli (2014), ao analisar o cotidiano escolar, apontou a forma tal qual as identidades de gênero são ensinadas de modo a produzirem padrões normativos, demarcando fronteiras entre as ações masculinas e femininas. Desse modo, ações cotidianas passam despercebidas e são tidas a partir de uma concepção naturalizante. É o caso do desenho de letras. Espera-se que os garotos não necessariamente tenham a caligrafia bem retratada, em oposição à expectativa do formato da letra das garotas.

De forma semelhante, os corpos vão se construindo a partir das marcas carregadas de privilégios ou de negações. Seja no uso das roupas e uniformes ou na expressão da força física, as questões de gênero estão presentes. Segundo Louro (2018),

Por certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas os corpos que as subvertem (p. 17).

Isso nos permite considerar a existência de práticas escolares tais quais elementos de reprodução dos tratamentos binários. Mesmo que as/os estudantes apresentem, em suas falas, tentativas de se manterem distantes dos padrões, reconhecendo novas possibilidades e experimentando cenários de quebras das expectativas até então tidas como normativas, é possível dizer que, em muitos casos, ainda é perceptível a orientação dos comportamentos por meio de práticas consagradas hegemonicamente.

Relações de gênero na escola: sexismo e diversidade

No cotidiano escolar, as/os alunas/os evidenciaram a existência da diversidade nos diversos ambientes de socialização. Mesmo observando que as/os entrevistadas/os se declararam heterossexuais, o reconhecimento das múltiplas composições identitárias com base nas questões de gênero foram relatadas.

Eu, por exemplo, tenho vários amigos homossexuais. Não aqui na escola, fora. E já tentei levar pra dentro de casa, mas ele não aceitava. Agora eu acho que ele aceita. Mudou um pouco o pensamento dele, mas antigamente não (CLARA MARIA).

Eu nunca presenciei, aliás, desde criança eu tenho amigos homossexuais na minha sala e sempre o tratamento foi o mesmo. Eu, pelo menos criança, nunca ouvia nenhuma palavra “denegante” em relação a isso, então eu cresci com isso e achei isso sempre normal (MOISÉS).

Elizabeth Macedo (2014) destaca a existência de um debate em torno dos conceitos de diversidade e diferença. Para a autora, a sociedade é composta por múltiplas representações, de modo que os sentidos e os repertórios de cada experiência consistem na construção da diversidade. Em contrapartida, a diferença “implica ver a cultura como processo de significação em que sentidos são criados a partir da hibridação de fragmentos de outros sentidos, também eles híbridos” (MACEDO, 2014, p. 35).

As diferenças aqui também são percebidas como instrumentos de dominação e de poder. Para Silva (2017), esse processo é concebido na esfera do discurso e não pode ser naturalizado e relativizado. Segundo o autor,

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (p. 87).

Trazendo o debate para o contexto educacional, Richard Miskolci (2016) discorre sobre a forma tal qual a escola perpassa por essas situações. Na visão do autor, as diferenças são toleradas, mas não reconhecidas. Nesse sentido, além de reforçar os padrões hegemônicos, estabelece-se um princípio de aceitação desde que não interfira nas relações já consagradas e privilegiadas dos sujeitos dominantes. Enquanto a diversidade está associada a um campo estático de percepção do Outro, em que é possível conviver, mas não necessariamente legitimar o que é diferente, a perspectiva da diferença se constrói em uma relação de alteridade, de modo a sugerir que a construção da identidade é baseada nas inúmeras possibilidades de existência que independem dos marcadores simbólicos consagrados. Assim sendo, a construção da identidade não está correlacionada apenas ao gênero, classe social, etnia e nacionalidade, mas também aos aspectos, neste caso, próprios da juventude, como estilos musicais, religiosidades, tribos urbanas e tantos outros.

Ao serem questionados sobre a relação com a diversidade, as/os estudantes fizeram as seguintes considerações:

Eu acho que a diversidade não é respeitada, não. Porque, se fosse respeitada, se houvesse um homossexual no caso, não haveria gente comentando sobre né? Não xingando, mas fazendo brincadeira de mau gosto, coisa do tipo. E eu tenho visto isso muito aqui a noite. [...] Mas, o engraçado é o que eu disse para você. Assim como a gente tem mais facilidade, eu no caso, mais facilidade para conversar com homem, homossexual mulher no caso, entre aspas, respeito, mas quando são homens, homossexuais no caso, eles fazem piada, brincadeira e coisa do tipo (RICARDO).

Eu acho legal. Eu acho que as pessoas têm que seguir o que elas acham que é certo e o que elas gostam de fazer. Eu acho que, na verdade, ninguém devia interferir na vida alheia. Eu acho que as pessoas só deviam se incomodar com alguma coisa se estivesse atingido ela de alguma forma (SABRINA).

Eu acho que são escolhas. Ou destino de cada um. E, tipo, e cada um tem que respeitar o lado do outro. Tipo, porque se faltar respeito aí vem o conflito. Começa, é, o desrespeito, brigar, essas coisas (RODRIGO).

As falas evidenciam aquilo que Miskolci (2016) considerou sobre o cotidiano escolar. É possível observar no relato de Sabrina essa preocupação. Quando a estudante diz que as pessoas não deveriam se incomodar com aquilo que não diz respeito a elas, associa-se tal construção à percepção de tolerância à diversidade, mas não o reconhecimento da diferença.

Ricardo diz que a diversidade não é respeitada. Na visão dele, a diversidade existe, mas o que se percebe é a presença de comentários e produção de brincadeiras depreciativas, evidenciando que a orientação sexual dissidente do padrão heteronormativo ainda é alvo de tratamentos discriminatórios. O interessante é que, no complemento de sua fala, a manifestação dessas diferenças é colocada. Ele reconhece a facilidade para lidar com mulheres que são homossexuais, mas aponta para brincadeiras e piadas, podendo ser percebidos os atos de violência.

Rodrigo argumenta que a diversidade é uma escolha ou destino dos sujeitos. Essa fala traz um tipo de entendimento de que o diverso é o Outro, aquele que não se adequa, que está fora da norma. Ele não se inclui nas diferenças porque ocupa o lugar da norma. Mesmo entendendo a importância do respeito para com os Outros, a ausência dessa condição acarreta os conflitos. Não se trata, do ponto de vista teórico, de naturalizar esse processo. Gênero e sexualidade são elaborações complexas e não podem ser simplesmente relacionados com as dimensões biológicas do ser.

Com efeito, a partir do momento que as/os estudantes visualizam o diverso, mas não reconhecem as diferenças tais quais constructos legítimos e possíveis,

novamente são reafirmados os padrões normativos repostos por meio das performances sociais. Gênero e sexualidade são intersecções no emaranhado de significados atribuídos e utilizados pelo corpo discente observado.

Se gênero e sexualidade comparecem na percepção “diversidade – diferença”, ao se questionar a homossexualidade, o grupo fez os seguintes apontamentos:

É algo que a pessoa escolhe ser e, sei lá, ninguém tem que interferir. Ninguém tem que ter preconceito, nem nada. Porque é algo natural (GABRIEL).

Eu não tenho nada contra, mas eu também não acho certo. [...] Não, não, não que eu não ache certo a pessoa aqui na escola. Não. Eu não, eu não concordo com a pessoa... Pra mim é homem e mulher, entendeu? Mas eu não maltrato ninguém, eu não desrespeito ninguém, converso até com pessoas homossexuais, mas pra mim o certo seria homem e mulher, entendeu? (JANAÍNA).

Janaína evidencia que o correto seria “homem e mulher”, isto é, a afirmação das diferenças biológicas, afirmando as diferenças anatômicas e recusando a possibilidade de múltiplas orientações do desejo. De maneira semelhante, Gabriel destaca que a homossexualidade está associada a uma escolha ou opção do sujeito, que tem o direito de vivenciar suas orientações de desejo, realizando aquilo que é melhor para ele.

Considerações finais

Ao considerar a modernidade um espaço característico de transformação das relações entre indivíduo e sociedade, ocorre a necessidade de interpretar a forma como o sujeito se estabelece e é estabelecido a partir das mudanças centradas em torno de suas próprias construções. Anthony Giddens (2002, p. 78) aponta que “o curso da vida é visto como uma série de ‘passagens’. O indivíduo precisa passar através delas, mas elas não são institucionalizadas ou acompanhadas de ritos formalizados”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a modernidade abalou as estruturas daquilo observado em um passado não tão distante assim. Ela traz a plausibilidade de escolhas, mas, ao mesmo tempo, produz um sujeito sendo construído e se descobrindo por meio das experiências complexas e contraditórias. Basta observar um cenário tal qual as questões econômicas, de gênero, étnico-raciais, de nacionalidade, de sexualidade, entre outras, podem ocasionar classificações e segregação.

No contexto escolar, convive-se com essa diversidade. São nas escolas, em especial as públicas, que os diversos grupos se encontram e se confrontam, influenciam e são influenciados, afetam e são afetados. E as angústias e aflições, tão notáveis nesse período de juventude, são vivenciadas trazendo para o primeiro plano suas emoções e

preconceitos. A necessidade de aceitação e a possibilidade de exclusão se apresentam como possibilidade dentro das relações cotidianas.

De forma semelhante, os conflitos originados por meio da cristalização dos gêneros e da sexualidade são notados nos arranjos e configurações dos espaços demarcados entre os muros da escola. Da mesma maneira que as/os educandas/os da escola selecionada reconhecem a diversidade e apontam conseguir conviver com as diferenças, a formação dos grupos e a ideia existente de comportamentos adequados e necessários para o convívio social são salientadas em suas falas. É uma marca interessante para se pensar sobre a padronização ocorrida nessa modernidade, apresentadora de escolhas para os sujeitos. É possível perceber a influência dos valores tradicionais, reproduzidos de maneira acentuada nas instituições escolares, em suas formas de construção.

A partir da análise dos dados, nota-se que as constituições de suas identidades são pautadas pelo reconhecimento das diferenças, mesmo que elas estejam relacionadas com as marcações simbólicas em torno de práticas consagradas por meio do binarismo de gênero. É bastante recorrente a ideia da existência de ações destinadas aos sujeitos vistos como masculinos e outras marcadas por identificações com o feminino. A prática esportiva é um grande exemplo de como as/os discentes vivenciam essas composições.

É sabido que as instituições escolares são estruturas pertencentes ao contexto social. Dessa forma, boa parte das práticas nelas desenvolvidas está ancorada em um cenário social de construção histórica e cultural, reproduzindo uma lógica bastante excludente. Mesmo que manifestem o desejo de fazer algo que possa ser visto como elemento de transgressão das normas socialmente postas, a dúvida sobre os julgamentos e a forma como serão vistos e vistas aparecem como elemento impedidor da realização de suas vontades. Isso reforça a ideia de uma reprodução das práticas sociais. Concordar-se-á com Butler (2017), quando a autora diz que:

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade e feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (p. 244).

Para a filósofa estadunidense, as construções dos corpos e dos gêneros são discursivas e fazem com que se alimente uma ordem naturalizada de comportamentos e ações repetidas e interiorizadas pelos sujeitos em suas relações sociais. A composição

das identidades perpassa os valores desenvolvidos nas diversas instituições e grupos sociais vivenciados durante a existência.

Há uma dimensão afirmativa do gênero, na medida em que se configura por discursividades produtoras de relações, sendo essas, em nossa sociedade, heterossexistas e binárias. O contexto escolar parece reforçar os padrões binários. Mesmo entendendo a escola como um espaço de diversidade, a norma ainda é observada nas práticas cotidianas e sociais. Ao não conseguir desnaturalizar as questões de gênero, os padrões hegemônicos são traduzidos em ações classificatórias, não deixando espaço para transgressões.

O que se visa não é a substituição de um padrão de poder por outro, mas a possibilidade de fazer com que as práticas sociais e as interações cotidianas das/os discentes sejam produzidas por meio de seus desejos, sem a necessidade de serem excluídos, classificados ou segregados por meio das normativas de poder. A escola deve se configurar, em um cenário ideal, como um espaço de discussão e problematização. Reconhece-se que ela também está atrelada a outros interesses (de cunho conservador) para sua manutenção, no entanto, é fundamental a discussão para o entendimento das diferenças.

Referências

- BELELI, I. Gênero. In: MISKOLCI, R. (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2014. p. 45-73.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-59, ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2017.
- CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 206-22, dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>

- DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. *A identidade social em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016. p. 7-34.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Pedagógica Universitária, 2017.
- MACEDO, E. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, R. (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2014. p. 11-43.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí, RS: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

Submetido em: 15/04/2021

Aceito em: 19/12/2021

Sobre as autoras

Wesley Piante Chotolli

Professor e Coordenador de Extensão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (FAFIPE/FUNEPE), Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

E-mail: wesleychotolli@yahoo.com.br

Ana Paula Leivar Brancaleoni

Professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Jaboticabal), docente do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual (Mestrado profissionalizante) da UNESP/Araraquara e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós Graduação Strictu Sensu “Ensino e Processos Formativos” (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). É membro do Psia - Laboratório de pesquisas e intervenções em Psicanálise. Atua nas áreas de Psicologia Clínica e Psicologia Social. Realiza atividades de pesquisa e extensão especialmente ligadas aos temas: sexualidade e gênero.

E-mail: ana.brancaleoni@unesp.br