



MARINA APARECIDA MARQUES CASTANHEIRA

**MENINAS NA ESCOLA: (IM)POSSIBILIDADES
PARA (DES)CONSTRUÇÕES MEDIADAS PELAS
RELAÇÕES DE GÊNERO**

LAVRAS – MG

2013

MARINA APARECIDA MARQUES CASTANHEIRA

**MENINAS NA ESCOLA: (IM)POSSIBILIDADES PARA
(DES)CONSTRUÇÕES MEDIADAS PELAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Cláudia Maria Ribeiro

LAVRAS - MG

2013

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Castanheira, Marina Aparecida Marques.

Meninas na escola : (im)possibilidades para (des)construções
mediadas pelas relações de gênero / Marina Aparecida Marques
Castanheira. – Lavras : UFLA, 2013.

97 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2013.

Orientador: Cláudia Maria Ribeiro.

Bibliografia.

1. Meninas. 2. Discursos. 3. Gênero. 4. (Des)construções. 5.
Resistências. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 371.822

MARINA APARECIDA MARQUES CASTANHEIRA

**MENINAS NA ESCOLA: (IM)POSSIBILIDADES PARA
(DES)CONSTRUÇÕES MEDIADAS PELAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de setembro de 2013

Dr. Vanderlei Barbosa UFLA

Dra. Vera Simone Schaefer Kalsing UFLA

Dra. Elizabete Franco Cruz USP-LESTE

Dra. Cláudia Maria Ribeiro
Orientadora

LAVRAS- MG

2013

DEDICO

Ao meu pai e à minha mãe mais esta vitória. É por mim, mas é mais ainda por vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde, força e sabedoria para saber lidar com as surpresas, tristezas e alegrias dessa caminhada. Rótulo.

Àquela a quem não cabe rótulos; minha orientadora Cláudia Ribeiro pela amizade, paciência e ensinamentos. Levarei comigo cada “mail”, cada aula e encontro de orientação e descontração.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação por contribuírem para o meu crescimento.

À Profa. Elizabete Franco Cruz por sua disponibilidade em participar da banca e contribuir para o enriquecimento deste trabalho na qualificação e defesa.

À Profa. Vera Simone Schaefer pelas pertinentes contribuições e disponibilidade.

Ao Prof. Vanderlei Barbosa pela disponibilidade, contribuições e pelas metáforas que me fizeram enxergar potenciais de meu trabalho.

Aos professores, às professoras e à equipe da escola que se dispuseram a participar e contribuir com a pesquisa.

Às meninas Lua, Estrela, Cometa e Sol pelas conversas e participação na pesquisa.

Às colegas e aos colegas da turma 2011/2 – Mestrado em Educação.

Às companheiras e aos companheiros do grupo de estudos FESEX pelas viagens, conversas e encontros de muitas construções e experiências.

À amiga Livia por compartilhar comigo saberes e risadas. Por se fazer presente a cada dia e a cada novo texto.

Ao amigo Alessandro pelos momentos de ensinamentos interrompidos por crises de risos.

Às amigas Tamara e Sabrina e ao amigo Alex por estarem sempre torcendo por mim.

As colegas e aos colegas do CEAD e do NDE – UFLA pelo apoio.

Às amigas Ana Flávia, Ana Luiza, Christianne e Priscila pelos momentos de descontração e amizade.

Aos meus e minhas familiares e amigas/os pela torcida de sempre.

Ao Ismayllen e ao Eduardo por acreditarem em mim.

A minha irmã Cíntia pelo amor e incentivo.

Ao meu pai e à minha mãe por tornarem possível essa realização.

RESUMO

Os estudos sobre gênero ganham cada vez mais espaço nas pesquisas em educação. Assim sendo me dediquei a problematizar as relações de gênero, estreitamente vinculadas às relações de poder e articulei-as às (im)possibilidades experienciadas pelos sujeitos inseridos na escola, sobretudo, às experiências de meninas. A pesquisa foi realizada numa escola pública de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Considerando que as meninas, desde a tenra idade, na maioria das vezes, são educadas de forma a se comportarem de acordo com os discursos, as normalizações e as imposições de gênero que tendem a incentivá-las à docilidade e à passividade, percebemos também algumas estratégias, (im)previstos, (im)prováveis, enfim, algumas resistências vivenciadas por elas, em seus espaços de convivência. Na presente pesquisa, embasando-me no referencial pós-estruturalista, problematizo os enunciados, ditos e não-ditos pelas próprias meninas, pelos/as seus/suas professores/as, por uma funcionária e por dois bolsistas, que participaram do grupo focal e das entrevistas propostas. A partir das problematizações realizadas, foi possível perceber a necessidade em (des)construir discursos, que dicotomizam e impõem comportamentos, mas também as múltiplas (im)possibilidades decorrentes das relações que envolvem o cenário escolar e os seus sujeitos.

Palavras - chave: Meninas. Discursos. Gênero. Resistências. (des)construções.

ABSTRACT

Gender studies are increasingly gaining ground in educational research. Thus, I dedicated myself to discussing gender relations, closely linked to power relations, articulating them to the (im)possibilities experienced by the subjects inserted in school, especially the experiences of girls. The research was conducted in a public school in a town in southern Minas Gerais. Considering that, most often, girls from an early age, are educated in order to behave according to the speeches, the normalization and impositions of gender which tend to encourage them to docility and passivity. We also observe a few strategies, (un) foreseen, (im) probable, a few resistances experienced by them in their living areas. In this research, basing myself in the post- structuralist framework, I question the utterances, statements and non-statements done by the girls themselves by their teachers, by an employee and by two fellows, who participated in the focus group and the proposed interviews. From problematizations performed, it was possible to observe the need to (de) constructing discourses which dichotomize and impose behaviors, as well as the multiple (im) possibilities arising from relationships involving the school setting and their subjects.

Keywords: Girls. Speeches. Gender. Resistances. (de)construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Para começar	12
Figura 2	Construindo experiências	19
Figura 3	Momentos de construções de saberes com o grupo de estudos FESEX	24
Figura 4	Textos culturais desencadeadores de discussões	32
Figura 5	Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (< 1 a 19 anos) por violências segundo local de ocorrência e faixa etária das vítimas	64
Figura 6	Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) segundo reincidência e faixa etária das vítimas	65
Figura 7	Número de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por violências segundo tipo de violência e faixa etária das vítimas	65
Figura 8	Número e % de atendimentos de crianças e adolescente (<1 a 19 anos) por violências segundo relação com o agressor e faixa etária das vítimas	66
Figura 9	Número e % de atendimentos de crianças e adolescente (<1 a 19 anos) por violência física segundo sexo e faixa etária das vítimas	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PRA CHEGAR ATÉ AQUI...	26
2.1	Em nossos encontros...	29
3	SOBRE OS CONCEITOS DESENCADEADORES DA PESQUISA...	40
3.1	Estudos culturais	40
3.2	Os discursos que dizem sobre elas e eles...	42
3.2.1	Os discursos e o poder	46
3.2.2	Os discursos e as resistências	54
3.3	As violências...	60
3.4	(Des)construindo gênero: entre “fiu-fius”, <i>gloss</i> e “mamãe passou açúcar em mim”	69
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: (DES)CONSTRUINDO PARA DESENHAR (IM)POSSIBILIDADES...	82
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE	91
	ANEXOS	93

1 INTRODUÇÃO

A curiosidade foi um vício estigmatizado sucessivamente pelo Cristianismo, pela filosofia e até por uma certa concepção da ciência. Curiosidade, futilidade. Mesmo assim, a palavra me agrada. Sugere-me algo bem diferente: evoca a "cuidado", a atenção que se presta ao que existe ou poderia existir; um sentido agudo do real, que, porém, nunca se imobiliza diante disso; uma prontidão em julgar estranho e singular aquilo que nos circunda; uma certa obstinação em desfazer-se do que é familiar e em olhar as mesmas coisas de forma diferente; um ardor em colher o que acontece e aquilo que passa; uma desenvoltura com relação às hierarquias tradicionais entre o que é importante e o que é essencial. Sonho com uma nova idade da curiosidade. Os meios técnicos existem; o desejo existe; as coisas a conhecer são infinitas; as pessoas que podem empenhar-se nesta tarefa existem. (FOUCAULT, 2009 p. 65)

A epígrafe acima revela parte do que me moveu até aqui; a curiosidade! A vontade de saber sobre as artimanhas, as estratégias, as resistências, os (im)previstos e os (im)prováveis encontrados e vivenciados na escola. Escola por onde permeiam, dentre tantos assuntos, as temáticas de gênero e das sexualidades.

Já sabendo do espaço que as questões de gênero têm ganhado nas pesquisas em educação me dediquei, neste trabalho, a buscar e a problematizar tais questões, articulando-as às (im)possibilidades experienciadas pelos sujeitos inseridos na escola, sobretudo, as experiências de meninas. Durante a sua escrita, colocando-me como autora e apresentando-me na primeira pessoa do singular, percebi-me e me atrevi a conhecer o que a cada dia e a cada ida à escola a mim se apresentava. Foram muitos e intensos os momentos e situações com as quais me deparei, horas desagradáveis, horas maravilhosas e/ou estranhas. Tais momentos e situações instigaram o meu desejo de conhecer e saber mais. Aguçaram a minha curiosidade!

escolar, repleta de momentos desagradáveis, que incluíam casos de violências (verbal e física).

Naquela época eram mais recorrentes os casos onde os protagonistas eram os meninos, tidos como rebeldes e bagunceiros por “natureza”, diferentemente das meninas, que também por “natureza” eram vistas como meigas e fáceis de lidar em sua maioria.

Vivenciava esta “natureza” até que um dia me vi em um episódio que se diferenciava desta aceitável “normalidade”. Certo dia a mando de uma parenta fui violentada verbalmente e quase fisicamente por um grupo de meninas que por um motivo banal me perseguiram na saída da escola para resolver um “problema”. Lembro-me dos comentários feitos pelo meu pai, pela minha mãe, por meus professores e professoras que deixavam evidentes as concepções tidas como “normais” para uma menina. Eles/as diziam: *“como pode uma menina agir assim?”*; *“elas sempre foram amigas, agora ela vem e se comporta desse jeito”*; *“ela sempre foi boazinha e agora ficou rebelde”*; *“tá parecendo mais um menino”*.

Foi a primeira vez que me vi diretamente envolvida com uma situação de violência. Foram tempos um tanto difíceis. Sentia-me, a todo o momento, insegura e vigiada. Fiquei por um bom tempo, sem sair de casa desacompanhada. Por muito tempo tentei entender o porquê de tudo isso ter acontecido, mas a única explicação, implicitamente, dada pela minha parenta foi; ciúmes. Ciúmes da minha amizade com um menino “queridinho” de outras meninas. Entendi o porquê da revolta dela e das outras meninas, mas não aceitava bem as suas atitudes, “incomuns” a uma menina.

Confesso ter considerado inconcebível aquele comportamento para minha parenta e também para as meninas que foram até a porta da escola me ameaçar. Pensava que assim como eu, elas haviam sido educadas para serem “boazinhas”, “bonitinhas” e “quietinhas”. Por algumas vezes também, mesmo

que eu resistisse às normas, via-me enquadrada a elas e ficava frustrada por não poder brincar com meus primos de polícia e ladrão; não poder jogar futebol no “campinho” com os meus vizinhos; não poder me sujar de poeira rolando no chão nas “lutinhas”; não poder sentar de pernas abertas como os meninos, dentre tantas outras coisas das quais me privavam por eu ser e ter que me comportar como uma menina e não como uma criança que explora e se explora enquanto brinca.

Atualmente, são perceptíveis os comportamentos pelos quais, intencionalmente ou não, as meninas têm rompido os limites, as normas e as regras que as educam. Têm se tornado frequentes os relatos sobre casos de violências praticados por meninas nas escolas, nas ruas ou mesmo em casa. Estes relatos trazem consigo a indignação por parte dos/as adultos/as que em sua maioria consideram tais condutas “normais” aos meninos, sem pensar que tais comportamentos violentos deveriam ser inaceitáveis, indiferente de quem os tenha praticado, se foi um menino ou uma menina.

Passei a perceber e a questionar sobre estas “normalidades” principalmente, a partir do meu envolvimento com a educação, mais especificamente, a educação para as sexualidades e discussões de gênero. Meu primeiro contato com os estudos sobre esta temática aconteceu em 2008, quando participei como voluntária da Gincana Cooperativa¹ organizada pelo projeto: “Educação Inclusiva: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes de

¹ A Gincana Cooperativa - Os Direitos Das Crianças – sob orientação da Professora Cláudia Maria Ribeiro aconteceu em 2008 em Paraguaçu – MG e contou com a participação de professoras e professores integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Tais professoras e professores cumpriram junto a crianças de 5 anos diversas atividades propostas pela coordenação do projeto, dentre elas: tarefas para desencadear a fala das crianças na temática dos seus Direitos; Problematisações das relações de gênero a partir de textos culturais; Confecção de bonecos/as pelas e diários com o registro do passeio dos/as bonecos/as em cada casa.

Proteção”². A partir deste projeto, a licenciatura, a educação, a escola e os seus sujeitos começaram a ter um novo sentido para mim e logo me vi novamente envolvida em outro projeto do Departamento de Educação. Tal projeto era de extensão e intitulava-se “Sistematizando e Ampliando as Ações do Projeto Educação Inclusiva Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes de Proteção”³.

Participando dos referidos projetos, percebi o quanto as relações construídas e constituídas durante as atividades realizadas nos processos de ensino, pesquisa e extensão, me permitiam vivenciar experiências ainda desconhecidas, experiências que me constituíram e me constituem.

Ao participar destes dois projetos, passei a entender que não era o laboratório de química meu espaço profissional e sim, a luta ético-política como sujeito na/da educação. Passei a pensar e perceber a educação a partir do par, *experiência/sentido*, proposto por Bondia (2002, p. 21) “[...] e pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

O projeto “Sistematizando e Ampliando as Ações do Projeto Educação Inclusiva Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes de Proteção” me possibilitou desenvolver a pesquisa que deu origem a minha monografia da

² Este projeto foi desenvolvido com vistas a desencadear as temáticas da sexualidade e gênero. Coordenado pela professora Cláudia Maria Ribeiro, através do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, tal trabalho contou com a participação de vinte e duas cidades do Sul de Minas Gerais e foi elaborado a fim de mobilizar a sociedade para participar da política de prevenção, atendimento, apoio e identificação das violências sexuais, organizando-se para ter instrumentos de controle social compartilhado e planejado (RIBEIRO; SOUZA, 2008).

³ Este projeto foi desenvolvido no decorrer do ano de 2009 sob a coordenação da Professora Cláudia Maria Ribeiro e teve como objetivo sistematizar as ações realizadas pelo projeto Educação Inclusiva Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes de Proteção no ano de 2008 e dar continuidade ao referido projeto, realizando também atividades que abordavam a temática de gênero e sexualidade em uma Escola de Educação Infantil de Lavras-MG.

graduação que intitulei “Gênero, Sexualidade e Ludicidade: (Im)possibilidades no Contexto da Educação Infantil”. Durante a pesquisa, tive contato com situações que evidenciam separações entre as crianças e isso me instigou a continuar buscando reflexões para as discussões de gênero e sexualidades (CASTANHEIRA, 2010).

Ainda na graduação passei pela experiência de ser monitora voluntária na disciplina Psicologia da Educação II⁴, que me colocou em contato com estudantes de licenciatura quase sempre desanimados/as com seus cursos, por serem estes na maioria das vezes, inflexíveis e polarizantes em suas abordagens ora totalmente teóricos, ora totalmente práticos, impossibilitando-os/as de vivenciar as duas partes de maneira complementar. As aulas de Psicologia II pareciam ser para eles e elas momentos diferentes daqueles com os quais estavam acostumados/as. Momentos de acesso a metodologias participativas geradoras de reflexão que propiciavam processos de construção de conhecimentos. Chamo a atenção para a experiência à qual me refiro:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. [...] em segundo lugar [...] por excesso de opinião. [...] em terceiro lugar [...] por falta de tempo. [...] em quarto lugar [...] por excesso de trabalho (LARROSA, 2002, p. 24).

Em 2009 e 2010, participei de mais um projeto de extensão intitulado “Tecendo Gênero e Diversidade sexual nos Currículos da Educação Infantil”⁵, e

⁴ Disciplina eletiva, ministrada pela Professora Cláudia Maria Ribeiro oferecida aos cursos de licenciatura-UFLA. Tal disciplina aborda os teóricos da educação/psicologia e busca a problematização das temáticas de gênero e sexualidades.

⁵ O projeto foi desenvolvido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, coordenado pela Professora Cláudia Maria Ribeiro e contou com a

foi aí que tive a certeza sobre o que gostaria de fazer logo que terminasse a graduação em Química.

Nestas caminhadas, em diversos momentos, me via “indo contra a maré”, já que o curso, apesar de ser uma licenciatura, formava a maioria das/dos estudantes para atuarem na área de ciências exatas e não nas ciências humanas. Muitos/as colegas não entendiam a minha escolha pela educação. Atuar no ensino, pesquisa e extensão nas temáticas da educação e, principalmente, estudar gênero e sexualidade foram acontecimentos que me envolveram e constituíram na concepção de experiência apresentada por Larrosa (2002).

Experiência que se passou também quando, ainda no fim da graduação, atuei na rede estadual de ensino. Durante dois meses fui professora de uma escola localizada em uma cidade próxima à que eu morava. Foram dois meses de muito aprendizado e tensão. As aulas estavam alojadas todos os dias da semana na parte da manhã e dois dias da semana à noite.

Estes dois meses me fizeram perceber como turnos (matutino e vespertino) podem caracterizar um espaço. As aulas da manhã eram, em geral, tranquilas. As/os estudantes estavam “regularmente” matriculadas/os nas séries (1ª e 2ª série do Ensino médio) de acordo com as suas idades. Nas turmas com aproximadamente 35 estudantes, era relativamente baixo o número de repetentes e a maioria se dispunha a participar e contribuir na realização das atividades propostas.

Enquanto isso, nas aulas da noite, me via, a todo o momento, desafiada e ameaçada por estudantes, principalmente meninas, que não me aceitavam, que pareciam me ver mais como uma “concorrente”. A maioria das/os estudantes

participação de outras cinco universidades, a saber: Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Unicamp, USP – Leste. Tal projeto, pretendeu qualificar, educadoras/es que atuam na Educação Infantil com vistas a implementar, no currículo, as áreas temáticas Sexualidade e Gênero em instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos.

que frequentavam as aulas da noite, era repetente e/ou tinha se afastado da escola por algum tempo. Estava eu então, interessada em construir e compartilhar conhecimentos, em um espaço onde grande parte dos sujeitos tinha a minha idade ou eram mais velhos do que eu.

Precisei aprender a lidar com estudantes que chegavam à sala de aula, embriagados e ofendendo verbalmente às/aos colegas. Tive que lidar com meninas que durante estes dois meses de convívio, não trocaram sequer uma palavra comigo. Tive que me segurar pra não demonstrar revolta quando de fora da escola uma turma de meninos ameaçava outro menino que estava dentro da sala enquanto eu ministrava a aula. Tive que me precaver para não ser surpreendida por algum sapo deixado pelas/os estudantes debaixo da mesa do/a professor/a.

Como morava na cidade vizinha, tinha que esperar o ônibus num ponto que ficava próximo à escola. Acredito que isso tenha me deixado ainda mais insegura e temerosa para agir reprimendo alguém ou alguma situação na sala de aula. Permanecia, por uns 15 minutos, sozinha no ponto de ônibus, num lugar onde só havia movimento nos primeiros 5 minutos depois do fim das aulas.

Foram momentos singulares da minha trajetória que me fizeram pensar em desistir, mas que também pulsaram minha vontade de continuar. Por vários momentos, senti medo. Por vários momentos questionei, à diretora, às professoras e aos professores sobre como aquele espaço, que deveria ser de aprendizado, compartilhamentos, amizades e liberdade se tornou um ambiente por onde, durante o recreio, circulavam policiais militares.

Enfim, segui em frente e assumi as potencialidades dos meus desejos de possível educadora ciente do que diz Foucault (2010a, p. 43-44) sobre a educação.

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora, seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.



Figura 2 Construindo experiências

Quando me atrevi a dar continuidade à vida acadêmica ao me formar na graduação, não imaginava, o quanto de possibilidades uma Especialização em Educação e um Mestrado em Educação articulados a um grupo de pesquisas⁶ do qual faço parte me ofereceriam. Não imaginava que poderia trabalhar de forma a problematizar questões que há tempos, desde a infância, me incomodavam, não me permitindo por muitas vezes, fazer o que eu desejava. Não pensava que poderia ouvir e conversar com meninas que assim como eu, em minha adolescência, lidam com situações de frustrações, descontentamentos e impedimentos pelo fato de serem meninas. Não imaginava poder ouvir e conversar com tais meninas sobre o que produzem estes impedimentos e frustrações. Não imaginava poder ouvir de suas professoras e de seus professores o que talvez as/os professoras/es de minha época pensavam a meu respeito. Mas, conversei, instiguei, questionei e ouvi os discursos das meninas e daqueles e daquelas com as/os quais elas se relacionam na escola. Vivenciei experiências, que fizeram e fazem valer as dificuldades da pesquisa, e me senti tocada...

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

⁶ O grupo de pesquisa "Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a Problemática da Formação Docente" foi formado em 2009 e sob coordenação da Professora Cláudia Maria Ribeiro tem por objetivo Promover reflexões teóricas sobre a temática Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero tendo os referenciais sócio-históricos e pós-estruturalistas como referentes. Produzir conhecimentos no âmbito das interfaces entre Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero enfocando a constituição dos sujeitos sócio-históricos no processo social e educativo com ênfase na atuação docente.

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Buscando lembranças de mais algumas experiências de menina em casa, na escola, na rua lembro-me de momentos em que eu era submetida às regras que quase sempre me desagradavam por me impossibilitarem de fazer e me comportar de acordo com as minhas vontades.

Na escola, era evidente a separação entre os meninos e as meninas, quando, no recreio ou nas aulas de educação-física, os meninos eram dirigidos ao pátio que tinha quadra de futebol e as meninas ao pátio onde estavam montados espaços para se brincar de casinha, amarelinha e pula-cordas. Éramos vigiadas e vigiados a todo o momento, na fila da merenda, na fila do banheiro, e na formação da fila para sair e voltar à sala.

Eram recorrentes os discursos que dicotomizavam os comportamentos de meninas e meninos, como por exemplo, quando minha letra ou meu caderno eram “bagunçados”, a professora voltava-se a mim dizendo: “tá parecendo um menino com essa bagunça toda” ou quando não subia “comportadamente” as escadas que davam acesso à sala de aula e ela dizia: “parece um moleque pulando desse jeito”.

Discursos deste tipo faziam parte do meu dia-a-dia sendo ditos também aos meus e às minhas colegas, primos, primas, irmã, quando ouvíamos, por exemplo, “para de chorar, menino! Tá parecendo uma menininha”; “a sua letra está linda e caprichada, parece caderno de menina. Parabéns!”; “você vai chegar toda suada e suja na escola, parecendo um menino”; dentre outros discursos que fizeram parte da minha infância e adolescência.

Tais discursos contribuíram para a minha constituição. Por vezes obedeci às regras e às normas ditadas, mas também resisti a elas questionando-as e criticando-as, fazendo o diferente, obedecendo aos meus desejos que iam além

do brincar de casinha; além do colorir sem deixar sair fora do desenho traçado; além do ter de sentar de pernas fechadas; além do ficar quietinha durante as aulas; além do falar baixo, etc.

Hoje como professora, percebo que muitas imposições ainda são feitas às meninas e aos meninos. Percebo muitos discursos de minhas e meus colegas a respeito de seus comportamentos, principalmente quando tais comportamentos não estão de acordo com o “normal”. Percebo também, como as meninas têm deixado revelarem-se os seus desejos de ser e fazer o que têm vontade. Percebo como muitas meninas têm resistido àquilo que lhes é ensinado para se tornarem “princesas”.

Percebo ainda, que os (des)acatos às normas e às regras que determinam e separam os modos como meninas e meninos, mulheres e homens devem agir, continuaram e continuam a me acompanhar, mas de forma diferente. Vejo tais regras com um olhar inquieto, e tal inquietude me instiga a suspeitar de discursos que vão além do que é dito, discursos trazidos e apresentados em filmes, obras de arte, músicas, enfim, textos culturais⁷ que perpassam nosso dia-a-dia tornando-se parte das nossas conversas, das conversas de nossas/os estudantes e que, se não problematizadas, podem tornar-se verdades a serem consideradas, podendo vir a oprimir os sujeitos que fogem aos padrões.

A partir destas minhas percepções desenvolvi uma pesquisa documental que deu origem a minha monografia de especialização em Educação a qual intitulei: “As mulheres nas artes: entrelaçando textos culturais”. Tal pesquisa aborda algumas representações de mulheres dos séc. XVIII até séc. XXI e por meio do entrelaçamento de outros textos culturais as enuncio sem a pretensão de classificá-las e sim dar visibilidade àquelas que contribuíram e contribuem para

⁷ Para Vorraber, Silveira e Sommer (2003, p. 38) os textos não fazem referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais.

a constituição dos saberes culturais, históricos e sociais que permeiam os meios onde as meninas, sujeitos desta pesquisa de Mestrado, estão inseridas.

Durante a especialização e o mestrado, como já adiantei, minhas construções caminharam juntas aos estudos do grupo de pesquisa "Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a Problemática da Formação Docente". A partir das discussões propostas, tornava-se possível problematizar e refletir sobre as relações, os discursos e os (im)prováveis que perpassam as temáticas de gênero e sexualidades. As reflexões como parte destes (im)prováveis, acontecem e aconteciam nos inusitados espaços nos quais nos encontramos e encontrávamos para celebrar os nossos e os novos saberes... Na sala de aula, ao redor da mesa, no círculo formado por cadeiras, na mesa de bar, na praia, no aeroporto, no avião, no ônibus, embaixo da árvore, na cantina, nos e-mails, nas postagens do *facebook* enfim, na vida...



Figura 3 Momentos de construções de saberes com o grupo de estudos FESEX

A partir do que foi exposto, desenvolvi esta dissertação, que foi dividida nos seguintes capítulos: “Para começar...” onde conto sobre parte de minha trajetória e do que me moveu até aqui; Capítulo2: “Pra chegar até aqui...” onde apresento os caminhos da pesquisa, dizendo sobre as metodologias utilizadas durante os encontros que subsidiaram as discussões referentes à temática abordada; Capítulo 3: “Sobre os conceitos desencadeadores da pesquisa”

capítulo no qual busco ampliar os conceitos – Estudos Culturais, Gênero, Discursos, Resistência - abordados no decorrer do trabalho e ainda neste capítulo procuro apresentar entrelaçadas ao referencial teórico as discussões desencadeadas durante as entrevistas e o grupo focal realizado; e finalmente o Capítulo 4: “Considerações finais: Desconstruindo para desenhar novas (im)possibilidades...”

2 PRA CHEGAR ATÉ AQUI...

Neste primeiro capítulo procuro dissertar a respeito das vivências, estratégias e experiências que perpassaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

PERCORRI MILHAS E MILHAS...

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar. (FOUCAULT, 2009, p. 51)

Apresento aqui os caminhos percorridos durante a pesquisa que deu origem a esta Dissertação. Caminhos difíceis de serem trilhados. Caminhos que pareceram não ter um ponto de chegada. Caminhos que percorri, mas que ainda não chegaram ao fim...

A submissão do projeto ao comitê de ética foi um dos obstáculos desses caminhos. Trabalhar com pessoas adolescentes⁸ parecia ser difícil desde ali, e posteriormente esta dificuldade se fez verdade. Entrar na escola e buscar meninas dispostas a participar da pesquisa foi o segundo passo, que seria seguido das reuniões propostas para desenvolvimento dos grupos focais sobre os quais falarei mais adiante.

O primeiro contato ainda nas salas por onde passei anunciando a pesquisa foi empolgante. Imaginava ter conseguido número suficiente de

⁸ Considerando a perspectiva dos Estudos Culturais, pondero que o conceito de adolescência remete a pluralidades de interpretações que se esquivam das classificações etárias, e biológicas.

interessadas em participar da pesquisa. Isso me fez vibrar, até o momento da primeira reunião, da qual fez parte, um terço daquelas meninas que manifestaram interesse. Busquei uma explicação para aquela situação e tentei por mais uma tarde. Novamente, o insucesso. Nenhuma menina compareceu. A explicação que dei a mim mesma foi a da aproximação das férias e última semana de aula. E, ao retornar das aulas, as procurei novamente.

Eram 07h30min, quando comecei a passar nas salas de aula pedindo a permissão, das professoras e dos professores, para que as meninas que tivessem interesse em participar da pesquisa pudessem me acompanhar até o refeitório. Logo o espaço estava cheio. Muitas meninas foram ouvir detalhes sobre o convite anunciado em suas salas. Algumas ficaram sentadas em cima da mesa, outras de pé olhando para os lados, outras conversando durante a minha fala, algumas gritando os meninos que continuavam dentro das salas, outra desenhando em seu braço o escudo do Flamengo, algumas mexendo no celular, outras passando *gloss* nos lábios, outra fazendo o que parecia ser uma trança no cabelo da colega.

De acordo com Guimarães (2006, p. 154), “muitos dos comportamentos tidos como de risco, rebeldes serão sempre um modo de estabelecer diferenciação, distância e possibilidade de resguardo”. Durante as várias visitas que fiz à escola pude perceber esse “resguardo” principalmente por parte de algumas meninas que evitavam me olhar enquanto eu falava e que falavam comigo apenas o necessário para responder a alguma pergunta feita.

E assim começava a minha pesquisa, antes mesmo de eu expor os seus objetivos e as suas propostas. Apresentei-a então, e ao perguntar se tinham interesse, a maioria das estudantes presentes naquele lugar se manifestou dizendo que sim. Mais uma vez, imaginava poder contar com mais meninas que o necessário. Combinamos de nos encontrar no melhor dia e horário para elas e ao chegar ao lugar e horário combinados encontrei novamente poucas meninas.

A partir desses momentos inesperados, relacionados ao descomprometimento das meninas que se disponibilizavam a participar das conversas, mas não compareciam aos encontros marcados, passei a questionar: Por que era mais interessante enquanto estavam na sala de aula e tinham que se retirar no meio da aula? Por que elas desistiam de voltar à escola no período da tarde? Por que o espaço do pátio se fazia tão mais interessante enquanto movimentado pela presença dos meninos?

Talvez essas situações se deem pela insatisfação que essas meninas têm de não poder se expor e manifestar suas vontades dentro da sala de aula. No pátio enquanto eu falava sobre a pesquisa, mesmo que estivessem ouvindo o que eu falava, elas tinham a liberdade de se levantar e se sentar. Olhar para os lados e se comunicar com as outras meninas e com os meninos que rondavam o espaço.

Na escola o jovem é despido da condição identitária de ser jovem e se transforma em “aluno”, ou seja, na escola, o jovem é visto por perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 72).

Essa falta de atenção para as singularidades parece tornar o espaço da escola, e especialmente o da sala de aula, um ambiente desagradável de onde se tenta e se deseja escapar. Um espaço que se torna menos interessante que qualquer outro no qual se tem a mínima liberdade.

*“A gente gosta de vir aqui, mas dá preguiça é de estudar as coisas -
risos” Cometa*

A escola é um espaço onde muitas dessas meninas constituem a maioria de suas relações. É espaço de estudos, mas por ela também perpassam e desfilam intensos e diversos estilos, marcas, relações, relacionamentos, jeitos e modos de ser.

É preciso que estejamos atentas/os a estas diversidades, ainda mais quando se trata daqueles espaços que abrangem e perpassam famílias, meios de comunicação, artes, tecnologias, enfim aparatos culturais que expõem culturas, sentimentos e sensações confidenciais pelas meninas participantes da pesquisa durante as entrevistas realizadas.

2.1 Em nossos encontros...

Uma ciência? Uma arte? Ou pura magia? Talvez a bruxa dissesse que se trata mesmo de uma ciência-arte-magia! Recorro, aqui, aos feitiços alquimistas de uma bruxa para pensar modos pelos quais se pode compor metodologias sem os excessos de rigidez e de recomendações que, tradicionalmente, têm permeado a ciência moderna: racionalidade, objetividade, neutralidade e universalidade. (CARDOSO, 2012, p. 219)

Início a descrição de “Nossos Encontros” com as palavras acima, por serem a ciência, a arte e a magia um pouco do que fiz durante o desenvolvimento de meu trabalho. A articulação destas foi que possibilitou tecer minha pesquisa.

Os nossos encontros aconteceram nos espaços de uma escola localizada em um município do Sul de Minas Gerais. Tal escola situa-se na parte leste da cidade e fica afastada do centro. A escola é estadual e atende estudantes, que em sua maioria são de baixa renda. Funciona atualmente, oferecendo aulas para o ensino médio e fundamental nos períodos da manhã e da tarde.

Optei por desenvolver a pesquisa na referida escola, por já ter atuado nesta no ano de 2009 como estagiária durante a minha graduação, quando foi possível perceber os comportamentos das meninas durante as aulas e os intervalos.

Neste sentido fiz o primeiro contato com a supervisora e com a diretora da escola, no segundo semestre de 2012, para comunicar o meu interesse em realizar a pesquisa. A partir da exposição dos objetivos, consegui a permissão para me comunicar com os/as professores/as e estudantes. Assim que obtive o consentimento de ambas – diretora e supervisora - submeti o projeto ao comitê de ética e sobre a primeira versão foram feitas algumas considerações quanto à metodologia a ser utilizada. Fiz as alterações propostas e o submeti novamente obtendo parecer (anexo) favorável à realização da pesquisa.

Para ser desenvolvida e subsidiar materiais de interesse, esta pesquisa contou com metodologias definidas no início do projeto e no decorrer dos encontros, seguindo o que propõem Bourdieu (1999) quando fala da necessidade quanto ao rigor da escolha do(s) método(s) e flexibilidade quanto à utilização deste(s).

Sendo assim, ao iniciar os encontros e no decorrer destes, fui percebendo algumas possibilidades e necessidades de modificações da metodologia inicialmente proposta e na medida em que percebia tais necessidades, buscava formas de tornar possíveis outros “caminhos”, sem deixar de lado o compromisso firmado junto ao comitê de ética.

Inicialmente foram realizadas entrevistas abertas com quatro estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa.

A técnica de entrevista pode ser desenvolvida individualmente ou em grupo. A primeira (individual) é mais simples de ser utilizada enquanto que a técnica de entrevista em grupo é mais complexa e exige experiência do pesquisador (ZANELLA, 2009, p. 121).

Antes da entrevista foram realizados três encontros onde foi possível: recolher os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (anexo) devidamente assinados por seus/suas responsáveis; apresentarmos-nos; apresentar a elas o tema da pesquisa e seus objetivos e dizer sobre a metodologia que seria utilizada; exibir também alguns textos culturais (Filme: Coisas de meninos e coisas de meninas; Música: Fica caladinha, Trailer do filme Mulheres Perfeitas; Tirinhas que dicotomizam comportamentos masculinos e femininos) que desencadearam algumas reações – sorrisos, testas franzidas, sinais de negação com a cabeça, movimentos corporais - que puderam ser observadas;

[...] numa entrevista conseguimos observar uma expressão de desagrado [expressão de desgosto, agitação das mãos, mexer e remexer na cadeira] ou de não - concordância, ou mesmo de satisfação e concordância com o assunto. Essa percepção pode ter significado importante para a pesquisa (ZANELLA, 2009, p. 117).

kevin zegers
samaire armstrong
sharon osbourne

É fácil poder imaginar como seria se transformarmos na "torta" que mais odiávamos!

Coisas de
**MENINOS
e
MENINAS**

www.cibelesantos.com.br

PEDRO

- SOLTEIRO COBIÇADO
- DISPUTADO E EXIGENTE
- BOA VIDA
- GOSTA DE CURTIR
- APROVEITA A VIDA ANTES DE ASSUMIR COMPROMISSO
- FAZ SUCESSO, MAS PROCURA A MULHER IDEAL
- PREOCUPADO COM A CARREIRA
- UM GATO E VAI FICAR AINDA MELHOR GRISALHO!

MARIA

- POR QUE SERÁ QUE ELA NÃO CONSEGUIU CASAR??
- ESCOLHEU DEMAIS E ACABOU SOZINHA!
- NUNCA SE RECUPEROU DE UM ANTIGO AMOR
- TÃO BONITA E SOLTEIRA?
- ELA NÃO QUER SER MÃE??
- É BONITA, MAS TEM SE CUIDAR COM CREMES ANTI-IDADE.

Eu desejo...

...inteligência, lógica e ser uma ótima motorista.

POOF

Fica caladinha – Bonde do Tigrão

(...) Mãos para o alto novinha (2x)

Por que ?

Porque hoje tu tá presa (2x)

E agora eu vou falar dos seus direitos.

Tu tem direito de sentar.

Tu tem o direito quicar.

Tu tem o direito de sentar.

De quicar de rebolar.

Você também tem o direito.

De ficar caladinha.

Fica caladinha.

Fica caladinha.(2x)

E agora desce...

Desce ai novinha...

Desce ai novinha...(4x) (...)

Figura 4 Textos culturais desencadeadores de discussões

Em nosso primeiro encontro, ainda “sem jeito”, elas ficaram, na maior parte do tempo, em silêncio. Observavam-se umas as outras e ficavam atentas ao que eu ia falando. Em alguns momentos percebia o olhar de incompreensão sobre o que eu falava e assim seguindo o que diz Bourdieu (1999), tentei falar da maneira como elas falam, deixando de lado a cientificidade dos termos e expressões. E assim, a entrevista aberta aconteceu também nos posteriores encontros, onde foi possível como sugere Boni e Quaresma (2005, p. 76) contextualizando Minayo (1993), “obter maior número possível de informação sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também um maior detalhamento do assunto em questão”.

A entrevista aberta possibilitou também descrever “casos individuais” compreendendo “especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74).

Durante as entrevistas que serão apresentadas (anexos) e transcritas posteriormente, as quatro meninas se expressaram de forma a confidenciar alguns incômodos quanto aos comportamentos que lhes eram ensinados e cobrados.

Os pesquisados mais carentes geralmente aproveitam essa situação para se fazer ouvir, levar para os outros sua experiência e muitas vezes é até uma ocasião para eles se explicarem, isto é construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo (BONI; QUARESMA, 2005, p. 77).

Sendo assim, a entrevista aberta me permitiu ouvir destas meninas suas angústias relacionadas - a algo que inicialmente elas nem sabiam do que se tratava - às imposições feitas pelas normas e padrões de normalidade. Foi possível com a utilização desta metodologia, conhecer as maneiras e formas como elas lidam com estas imposições e como algumas pessoas com as quais se relacionam em casa e na escola reagem frente às suas atitudes.

Durante nossos encontros procurei transmitir a elas tranquilidade, de forma que as permitisse perceber que eu não estava ali para julgá-las como certas e/ou erradas.

O entrevistador deve manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa (CHIZZOTTI, 1991, p. 93).

Permaneci atenta às expressões utilizadas durante suas falas, buscando perceber por meio destas, os seus valores e opiniões constituídas a partir do meio cultural e social no qual estão inseridas (MINAYO, 1993).

Como já mencionado, durante os nossos encontros, a cada dia me via instigada a buscar conhecer mais sobre os espaços e os sujeitos com os quais as meninas de minha pesquisa se relacionavam, e por isso busquei ouvir mais e além de suas professoras e seus professores entrevistei a funcionária responsável pela portaria, uma graduanda e um graduando do curso de Letras que são bolsistas de um projeto⁹ realizado na escola.

Inquietou-me o fato de várias vezes perceber, quando chegava ou ia embora da escola, a reação e a relação da funcionária com as meninas, que a rodeando, insistiam para entrar ou sair da escola em horários não permitidos, podendo ser estes no início da manhã – logo depois de começarem as aulas - no

⁹ “Desenvolvido pela parceria entre o Ministério da Educação e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, configura-se como ação efetiva para a dinamização das intenções/ações qualificadoras da formação profissional esperada, contemplando “compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas”. [...] Espera-se também ampliar a “capacidade para avaliar criticamente a própria formação e o contexto em que ela ocorre, de interagir cooperativamente com a comunidade profissional da qual se faz parte e de manter-se continuamente atualizado” (BRASIL, 1999 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA, 2013).

meio da manhã – próximo ao horário do recreio - e no final da manhã, antes de terminarem as aulas.

Em relação à estudante e ao estudante de letras, busquei ouvi-la/o, por considerar interessante o olhar de alguém que estivesse há pouco tempo inserido no cotidiano da escola. A estudante e o estudante, cuja idade não é muito superior à idade das meninas da minha pesquisa, participam de um projeto de iniciação à docência e por isso, lidam frequentemente com as estudantes da pesquisa. Ambos convivem com estas em suas salas de aula quando propõem atividades e as auxiliam na realização e por conta da relação criada, têm a oportunidade de observar os seus comportamentos sem deixá-las “acanhadas”.

Por estas e pelas demais escolhas metodológicas utilizadas, vi-me influenciada pela metodologia alquimista, que

busca juntar procedimentos e conceitos com rigor, cautela, articulações, costuras, mesmo sabendo que, quando se junta, precisa-se dar explicações. Fazem-se as explicações, quantas se fizerem necessárias. Afinal aceita-se ter que dar explicações porque não existe um caminho pronto já feito a ser seguido. Nenhum caminho serve completamente, embora saiba que se pode aprender com muito deles. Isso porque já se compreende e se aceita que nosso caminho se faz ao caminhar (CARDOSO, 2012, p. 238).

Sendo assim, resolvi arriscar-me, entregar-me aos inusitados e imprevisíveis que poderiam surgir e que surgiam pelos caminhos de minha pesquisa. Tudo isso aproveitando das possibilidades da pesquisa qualitativa, sem deixar de lado a necessidade e a importância de explicar o “o que”, “o como” e “o porquê” se fez. Para tanto considerei o que aponta Vorraber, Silveira e Sommer (2002, p. 16):

Não importa o método que utilizemos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber relações entre poder e saber.

Com o desenrolar da pesquisa, busquei então, mais do que definir caminhos para realizá-la, aproveitar de tais caminhos, problematizando-os e questionando-os quando a mim se apresentavam. Para isso desconstruí muitas certezas que possuía quando propus a pesquisa e me entreguei às suas (im)possibilidades.

Durante a pesquisa foi proposta também a metodologia dos grupos focais, da qual fazem parte a entrevista e a observação. Tal técnica foi utilizada no diálogo proposto às professoras, aos professores e ao vice-diretor da escola onde se realizou a pesquisa.

O grupo focal apresenta-se como uma técnica que possibilita conhecer de forma flexível e dinâmica, os sentimentos, opiniões e contradições que determinado grupo tem a partir da discussão de um tema previamente estabelecido (DEBUS, 2004; GATTI, 2005; GIOVANAZZO, 2001; MINAYO, 1993). Ou seja, permite que o/a pesquisador/a levante questões que podem desencadear discussões e desvelar sentimentos construindo e trocando conhecimentos a respeito da temática debatida.

Para realização de tal grupo, em um primeiro momento, apresentou-se a pesquisa de forma a orientar as professoras e os professores presentes em relação aos seus objetivos e ao tema a ser abordado e fez-se o convite para a participação. A confirmação sobre as/os participantes foi dada pelo vice-diretor, depois de dois dias e este também se mostrou interessado em participar.

O primeiro encontro foi marcado e combinado para acontecer na escola em uma manhã de quinta feira, e assim se fez. Cheguei com alguns minutos de antecedência e fiquei aguardando até que os professores e as professoras viessem até a sala combinada. Inicialmente recolhi os “Termos de

consentimento Livre e esclarecido” (anexo) e a seguir nos posicionamos na mesa do café de modo a encontrarmos-nos em nossos diálogos, e então iniciamos a nossa conversa.

Durante nosso encontro¹⁰, foi feito o que havia sido previamente planejado, a saber; Falei brevemente sobre a pesquisa e a metodologia do grupo focal, reiterando o sigilo de nossas conversas e de suas imagens captadas por uma câmera posicionada estrategicamente, de modo a captar algumas imagens e as suas falas. Em seguida, pedi que cada um e cada uma se apresentassem, dizendo o nome, o tempo e a disciplina que lecionava. Esta primeira conversa durou entre 30 e 40 minutos e aconteceu durante uma janela entre os seus horários de aula. Ao final dos 40 minutos fiz uma síntese do que foi falado, e com ansiedade minha, deles e delas, marcamos nosso segundo encontro.

Durante a realização do grupo focal as participantes e os participantes se expressaram e participaram efetivamente dos diálogos. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (GATTI, 2005, p. 9). Foi possível neste encontro perceber, por meio de suas falas e reações, algumas de suas ansiedades e angústias que serão descritas, discutidas e problematizadas no decorrer do texto.

Em nosso segundo encontro marcado para acontecer no mesmo horário da semana seguinte, deparei-me novamente com o imprevisto. O grupo com qual havia combinado de me encontrar para realizar o segundo grupo focal estava desfalcado e por isso, seguindo a proposta da metodologia alquimista, já anunciada, improvisei e realizei entrevistas individuais com as professoras e o

¹⁰ Participaram do grupo focal 2 professores e 5 professoras, sendo estes/as das áreas de matemática, letras inglês/português, ciências, literatura e sociologia, que solicitaram que eu me referisse às iniciais de seus nomes quando eu fosse citá-las/os durante o texto. O lugar da realização do grupo foi na escola onde se deu a pesquisa com as meninas e os recursos utilizados para registros das falas foram: gravador de áudio disposto no centro do semi-círculo formado e câmera com áudio e vídeo disposta de maneira a visualizar todas e todos.

professor presentes¹¹. Para realização de tais entrevistas utilizei o roteiro de entrevistas (anexo), previamente elaborado para a discussão no grupo focal que contaria com a participação dos professores e das professoras participantes.

A entrevista na pesquisa qualitativa visa coletar dados sobre “determinado tema científico, ela é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

Durante a conversa com as professoras e o professor, fiz uso da entrevista estruturada que segundo Triviños (1987) deve apoiar-se em questionamentos teóricos que contemplem o tema de interesse da pesquisa. Ainda de acordo com o autor, de tais questionamentos podem surgir hipóteses a partir das impressões que o/a entrevistado e/ou a entrevistada possuem.

Triviños (1987, p. 152) diz ainda que essa metodologia “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Para Antônio Carlos Gil neste tipo de entrevista o pesquisador e/ou a pesquisadora deve ficar atento/a ao tema e às questões propostas trazendo, quando necessário o/a entrevistado e/ou a entrevistada de volta ao assunto. “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (GIL, 1999, p. 120).

Dando continuidade às entrevistas, voltei à escola e propus a realização destas à funcionária que cuida da portaria e aos bolsistas do já mencionado projeto de iniciação à docência. A proposta foi aceita e então seguindo ao roteiro de entrevistas pré-elaborado (anexo), as realizei.

¹¹ Os professores e as professoras, assim como a funcionária da portaria e a/o bolsista entrevistados/as, quando mencionados e mencionadas no decorrer do texto, serão representados/as pelas iniciais de seus nomes. Essa foi a alternativa elencada por eles e por elas como sendo a mais viável.

Começando com a funcionária da portaria e seguindo com a bolsista e depois com o bolsista, as entrevistas tiveram duração média de 18 minutos que foram suficientes para subsidiar material de interesse para a pesquisa. Tais materiais serão posteriormente transcritos e problematizados no decorrer do texto.

Os encontros para a realização das entrevistas e dos grupos focais possibilitaram a percepção de algumas opiniões e reflexões produzidas pela interação entre as/os participantes em suas relações no cenário da escola. Pela realização das entrevistas e do grupo focal foi possível como sugere Gatti (2005, p. 9),

emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar

Sendo assim, durante os encontros com as estudantes, professoras, professores, funcionária e bolsistas pode-se perceber as relações e as sensações envolvidas, implicitamente nos discursos ditos e também nos não ditos. Tais discursos e os conceitos que deles pulsaram passarão a ser problematizados a partir do próximo capítulo.

3 SOBRE OS CONCEITOS DESENCADEADORES DA PESQUISA...

A partir deste capítulo passo a apresentar os discursos que emergiram durante a pesquisa realizada. Busquei tecer este texto e mais especificamente este capítulo de forma a tornar a sua leitura e escrita quase que flutuantes. Trouxe, a partir deste capítulo, alguns trechos das entrevistas e das discussões do grupo focal, tentando articulá-los e problematizá-los junto ao referencial teórico. Assim sendo, atrevo-me, seguindo a proposta de pesquisa alquimista já explicitada, dar e colocar em movimento as análises, os pensamentos e as problematizações de modo a (re)significá-los e (re)inventá-los.

3.1 Estudos culturais

Para o desenvolvimento desta dissertação foram considerados os Estudos Culturais (EC) e Estudos de Gênero na perspectiva pós - estruturalista. Tal perspectiva acena para as ampliações e modificações de pressupostos e concepções da análise estruturalista. Esta vertente conserva os processos discursivos e linguísticos apresentados pelo estruturalismo, porém se mantém atenta às formas e estruturas fixas das significações, propondo que se permitam as incertezas, instabilidades e indeterminações (SILVA, 2000). Desta forma, a perspectiva pós-estruturalista compactua com os Estudos Culturais que sugerem as descentralizações e unificações de saberes e possibilidades de construção destes (CANCLINI, 2004; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; HALL, 1980; SILVA, 2000; VEIGA-NETO, 2000).

Os Estudos Culturais buscam analisar os conjuntos de produções culturais que permeiam a sociedade visando problematizar os costumes e comportamentos nela recorrentes. “Em seus desdobramentos, os EC investem

intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Sendo assim, referem-se, segundo Veiga-Neto (2000), às relações que se estabelecem entre a cultura, o conhecimento e o poder.

Para Hall (1980, p. 7)

Os Estudos Culturais não configuram uma “disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade [...] É um campo de estudo em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, constituindo um trabalho historicamente determinado.

O autor diz ainda sobre as inquietudes, tensões, discussões e ansiedades que acompanham as suas movimentações, às quais Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 39) chama “tumulto teórico” devido às instabilidades, descentralidades e desarticulações de pensamentos e ideias apresentadas pela teoria.

É necessário ressaltar que nos Estudos Culturais, o conceito de cultura

transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Assim sendo, os EC visam atender a estas culturas, aos interesses dos sujeitos nela inseridos. Sujeitos que não fazem parte, necessariamente, da elite, mas que tem os seus saberes valorizados pela cultura que, segundo Hall (1997, p. 20),

[...] é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural.

Silva (2000, p. 56) considera os Estudos Culturais como sendo fundamentais para a concepção de cultura “como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política”. E foi a partir desta perspectiva que este trabalho foi desenvolvido, visando perceber as relações que se tecem entre as meninas e entre estas e os contextos da educação.

Considerando as instabilidades e descentralizações dos Estudos Culturais, foi que busquei nos Estudos de Gênero e dos Discursos compreender, identificar e analisar como as relações de gênero e padronização de comportamentos desencadeiam resistências praticadas pelas meninas, além de analisar as medidas tomadas pela escola frente a estas resistências.

3.2 Os discursos que dizem sobre elas e eles...

Por que dizem que elas “recebem o nome de meninas”... elas não são meninas? São meninas, são mulheres, negras, brancas (?), cariocas, pobres; são muitas as marcas identitárias que parecem carregar, mas o contexto discursivo que emerge em primeiro plano, e é inclusive enunciado pelo título, as nomeia como Meninas. Nossa proposta neste tópico é examinarmos mais de perto, duvidarmos um pouco, observarmos melhor, esta ideia das mulheres, das meninas [...] (CRUZ et al., 2009, p. 33).

Cruz nos remete a refletir sobre a menina/mulher. Como elas são vistas e constituídas pelos discursos, que neste trabalho são considerados como sendo:

a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos. [...] nada mais é do que um jogo de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos (FOUCAULT, 2010a, p. 49).

De acordo com Silva (2000) o discurso corresponde ao processo de construção do mundo social, corroborando com Foucault (2010a) que diz ainda sobre a potência que o discurso tem de fabricar os objetos sobre os quais fala.

Ao considerarmos os textos culturais¹² como sendo possibilidades de linguagem discursiva, compactuamos com Hall (1997) que diz das contribuições que estes oferecem para a compreensão de representações, significados, conceitos, ideias e sentimentos

Nesse sentido, o significado surge não das coisas em si — a ‘realidade’ — mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos (HALL, 1997, p. 29).

Assim sendo, busquei neste trabalho problematizar os discursos das meninas, dos professores, das professoras, da bolsista, do bolsista, da funcionária e dos textos culturais - utilizados e mencionados nas discussões - de forma a não polarizá-los fazendo-os aparecer com graus de importância e relevância distintos. Busquei inseri-los ao longo do texto, tentando assim, tornar possível uma leitura rizomática

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em

¹² Para Vorraber, Silveira e Sommer (2003, p. 38) os textos não fazem referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais.

jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (ZOURABICHVILI, 2004, p. 51).

O olhar atento sobre os discursos e os seus significados nos faz perceber, como alguns modos de ser e agir vão sendo perpetuados podendo tornar-se “modelos” a serem seguidos.

Na fala abaixo podemos perceber como as dicotomias de gênero vão sendo veiculadas por textos culturais, neste caso pelo filme: “Coisas de meninos e coisas de meninas¹³”. A estudante Sol¹⁴, durante a sua narrativa, não se atenta para as diferenças de gênero apresentadas no ambiente onde a menina e o menino encontram-se. Ela parece dar atenção apenas aos comportamentos, ao que parecem “normais”, do menino - “desleixado e descuidado” – e da menina - “cuidadosa e atenciosa”.

“Quando ele vai sair pra escola, aí mostra ele na mesa toda bagunçada tomando café da manhã com umas coisas gordurosas, com a mãe e o pai que não tem muita coisinha com ele. Já ela, toma café sentadinha, come fruta e dá um beijo na mãe antes de sair.”

(Sol – referindo-se a cena do filme “Coisas de menina e coisas de menino).

13 Título Original: It’s a Boy Girl Thing; Elenco: Samaire Armstrong, Kevin Zegers, Sherry Miller, Robert Joy, Sharon Osbourne, Maury Chaykin. Direção: Nick Hurran
Gênero: Comédia Romântica; Estreia: Dezembro de 2006

14 Os pseudônimos: Sol, Lua Cometa e Estrela serão utilizados quando eu for me referir às estudantes entrevistadas durante a pesquisa. Por sugestão das próprias meninas, estes pseudônimos foram sorteados e atribuídos a cada uma delas.

A sociedade (re)produz os discursos normativos e espera que as instituições que controlam os sujeitos – escola, igreja, mídia – possibilitem a dispersão de tais discursos buscando torná-los verdades a serem consideradas.

A escola, (in)conscientemente, estimula situações de separação dos meninos e das meninas, colocando-os/as em posições distintas. Conferindo a eles e a elas funções e condições diferentes.

“Então, antes tinha uma professora que não deixava as meninas irem na quadra dos meninos jogar futebol com eles, a gente queria mas ela não deixava. Agora mudou o professor ai pode” (Lua)

Além de separar, a escola propõe aos meninos e às meninas situações consideradas “normais”;

Com relação às meninas se exige uma série de comportamentos para que elas mantenham a ordem, a disciplina, o capricho, que não se metam jamais em confusão, ao passo que os meninos são incentivados a jamais levarem desaforo para casa (FELIPE, 2012, p. 220).

Ao impor determinadas regras e padrões, como as mencionadas por Felipe (2012) na citação acima, a escola tenta impedir que as meninas e os meninos realizem suas vontades e seus desejos. As permissões e interdições correspondentes às imposições de gênero que se fazem arraigadas em nossas ações, de modo que algumas vezes agimos de forma a direcioná-las, inconscientemente, de maneiras distintas a eles e a elas, dividindo, por exemplo, as tarefas de uma festa de sala, onde as meninas preparam e ficam responsáveis pela comida enquanto os meninos levam as bebidas.

“Meu primo tem uma irmã, aí o pai dela é mais puxa saco dele do que dela, confia mais nele do que nela e deixa ele sair. As vezes eu acho que é porque ele é homem.” (Estrela)

Em nosso dia-a-dia (re)produzimos espaços e situações de separação e diferenciação como o descrito pela estudante Estrela. Desta forma, fazemos parecer que homens e mulheres, meninos e meninas pertencem a mundos diferentes e distantes. Percebemos assim como na narrativa da estudante Estrela, que por vezes algumas ações são permitidas aos meninos e proibidas às meninas. A escola é uma das instituições de controle que separa e classifica os sujeitos, de modo a tornar tais separações evidentes. E assim os seus discursos – bem como os da igreja e das ciências – se não problematizados, podem fabricar e tornar-se verdades a serem consideradas pelos sujeitos.

3.2.1 Os discursos e o poder

[...] as pessoas são muito mais livres do que pensam; elas tomam por verdade, por evidência alguns temas que foram fabricados em um momento particular da história; e essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. Mudar algo no espírito das pessoas: esse é o papel do intelectual (FOUCAULT, 2003, p. 52)

As palavras de Foucault (2003) nos leva a pensar sobre o poder e o controle que manipulam nossos corpos. Faz-nos pensar também sobre as possibilidades de nos esquivarmos de tal poder e controle, buscando estratégias no e pelo saber.

Há tempos os nossos corpos são alvos do poder que impõe a ele obrigações, limitações e proibições que tendem a manipulá-los, modelá-los e treiná-los (FOUCAULT, 2010b).

“Porque homem não tem medo de barata, né?” (Cometa)

A fala acima advém da estudante Cometa, ao ser questionada sobre a lembrança de alguma diferença, de comportamentos de meninos e meninas, apresentada em algum filme, desenho ou música. Esta narrou uma passagem do filme “Ela é o cara”¹⁵, caracterizado por ela como “muito legal”. Em sua fala, ela narra uma cena em que a personagem principal que se disfarça de menino, assusta-se ao ver uma barata, causando o espanto de todos e todas que estavam por perto, por apresentar um comportamento incomum aos meninos e comum às meninas.

Sendo transformado em objeto de ciência, o homem deixa de ser o sujeito de um saber que se constrói sobre si mesmo, passando a ser, enquanto objeto de conhecimento, representado por uma diversidade de discursos que se debruçam sobre ele. Isto é, através das ciências humanas, o homem passa a ser objeto de uma ação que se exerce sobre ele desde o exterior, objeto de uma linguagem que veicula, continuamente, uma determinada forma de percepção do mundo, isolando-o da possibilidade de uma palavra singular e dissidente (VILELA, 2006, p. 115).

¹⁵ O filme foi assistido pela estudante em um outro momento, que não o da pesquisa. No filme *Viola* (Amanda Bynes) é uma boa jogadora de futebol, mas sempre é impedida de jogar com os garotos de sua escola devido ao preconceito de que mulher não pode ser tão boa no esporte quanto um homem. Furiosa, Viola aproveita a viagem de seu irmão Sebastian (James Kirk) e decide se passar por ele em sua escola, jogando no time masculino de futebol. Ela tem apenas duas semanas para mostrar que sabe jogar futebol, mas acaba se apaixonando por Duke (Channing Tatum), seu companheiro de quarto, que acredita que ela é um homem.

Ao nos remetermos aos corpos masculinos e femininos percebemos como o poder atua sobre estes, privando-os de manifestar sentimentos e ações, agindo de forma a julgar, como desviantes e anormais, aqueles corpos que se arriscam e se atrevem a agir individualmente, buscando (in)conscientemente por alteridade.

A escala em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 2010b, p. 132).

A organização da educação no ocidente passou a fazer parte da reestruturação do poder moderno a partir dos séculos XV e XVI. Nesta época, começou-se a dar atenção à educação de pessoas ligadas ao comércio, à lei e ao social, além do clero. Também nesta época, passou-se a investir na educação das crianças pequenas e na educação burguesa que se tornava cada vez mais popular. E assim, segundo Foucault, inscreveram-se os processos de disciplinarização da sociedade (CASTRO, 2006).

Assim sendo, estamos inseridas/os em uma sociedade disciplinante e disciplinada onde são perceptíveis as ações do poder que nos vigia.

“A gente vê, né? Que menino usa azul e menina usa rosa” (Estrela)

E nos pune:

“Minha mãe sempre fala com a gente: tá igual homem falando! quando a gente fala alguma gíria.” (Sol)

Nas falas acima, Estrela e Sol dizem sobre aquilo que veem e sobre como são vistas, ao vivenciar no caso de Estrela o que é esperado e determinado por um padrão que separa condições, comportamentos e até mesmo cores para os meninos e para as meninas e ao vivenciar, no caso de Sol, um “desvio” deste padrão, comportando-se, ao falar gírias, de uma maneira que é considerada inadequada para uma menina.

Sendo aquele que julga e aquele que fala, o homem é também aquele que é falado e pensado pelas palavras a partir das quais ele fala e julga. Ou seja, os homens falam apoiando-se em algo que, definindo a sua cultura, fala neles, antes do seu próprio ato de fala. Eles são assim, remetidos a um silêncio construído – o silêncio saturado de palavras legítimas – através das estratégias de articulação entre o saber e o poder (VILELA, 2006, p. 115).

Os discursos investidos para julgar os corpos, são também utilizados por tais corpos julgados para definir e limitar o outro, suas ações e comportamentos.

Aos métodos utilizados para controlar os corpos e suas ações, dá-se o nome de disciplina. A disciplina nos permite controlar, meticulosamente, os comportamentos dos corpos, impondo a estas relações de docilidade – utilidade.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2010b, p. 133).

Foucault (2010b) diz ainda, que se busca, pela disciplina, trabalhar sobre os corpos de forma a manipular seus elementos e gestos. De forma a impedir relações e manifestações diversas.

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas. 1) A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. [...] Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças e fugidias. [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, [...] poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2010b, p. 137-138).

Desta forma, a disciplina se propõe a fazer com que o menino se autogoverne e não demonstre suas angústias, medos e (in)satisfações. A disciplina age de forma a limitar a menina em suas buscas pelos inesperados e por aquilo que é considerado anormal.

A normalização disciplinar consiste em traçar primeiro um modelo, um modelo ótimo que está construído em função de um determinado resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tratar de conformar as pessoas, os gestos, os atos a este modelo. O normal é, precisamente, o que é capaz de adequar-se a esta norma, e o anormal, o que não é. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, mas sim a norma. Para dizer de outra maneira, a norma tem um caráter primariamente prescritivo, e a determinação e distinção entre o normal e o anormal resultam em possibilidades decorrentes dessa norma postulada. A causa do caráter primário da norma em relação com o normal, o fato de que a normalização disciplinar parte da norma à diferenciação final entre normal e anormal, gostaria de

dizer, acerca do que ocorre nas técnicas disciplinares, que se trata mais de uma normação que de uma normalização (FOUCAULT, 2004, p. 59).

A partir de normalizações disciplinares, os sujeitos tendem a se auto vigiar, tendem a se autogovernar. Sob uma perspectiva foucaultiana, ao se autogovernar, o sujeito controla as suas emoções, ações e desejos. Faz uso de técnicas e métodos que o permitem dirigir sua conduta de forma a mantê-lo e/ou torná-lo enquadrado, adequado a uma determinada regra, norma, expectativa. Os sujeitos ao se autogovernarem, segundo Foucault, passam assim a interferir sobre as técnicas de dominação sobre si mesmos e sobre os outros.

Quando exigimos dos alunos que levantem a mão ou que formem filas (a de meninos separada de meninas) [...] ao usarmos formas de avaliação e classificação, seguindo rigorosamente sistema(s) de ensino [...] quando estimulamos, ativamos, desativamos, acionamos, contemos as ações pedagógicas, mecanismos esses que tornam os seres humanos sujeitos, a forma como a pessoa se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação (CAMARGO, 2007, p. 54).

“As meninas nunca podem ir lá com os meninos. 2ª feira é das meninas e acho que 5ª é dos meninos, né?” (Sol)

Assim como na fala de Sol, que diz das permissões e das proibições do cotidiano de sua escola, é possível perceber que sob os corpos são investidos e impostos limites que dizem sobre onde e até onde se pode ir. Sobre os corpos femininos, investe-se poder que os limitam a cumprir e realizar as suas tarefas e funções quase sempre destinadas à domesticidade, maternidade e ao matrimônio.

Faz-se uso de uma forma chamada por Foucault (2010b, p. 133) de “mecânica do poder” para dominar os sujeitos, de modo a fazer com que estes

façam o que se quer e como se quer. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis”.

Corpos de meninas e mulheres dos quais se espera obediência. Corpos passivos, corpos controlados e disciplinados.

o caráter formativo ou produtivo do poder estaria totalmente vinculado aos mecanismos de regulação e disciplina que ele instaura e procura conservar [...] O que faz com que os discursos reguladores que formam o sujeito do gênero sejam os mesmos responsáveis pela produção da sujeição (ARAM; PEIXOTO JÚNIOR, 2007, p. 132).

Considerando as manifestações de poder exercidas pela escola, percebemos técnicas, normalizações e controle sobre as meninas desde a mais tenra idade.

“A menina é cheia de manha, arrumadinha, patricinha, vaidosa.” (Lua)

“Ganha boneca, coisa de cozinha pra cuidar da casa e dos filhos, pra se arrumar, pra cuidar dela e se valorizar ficando bonita.” (Estrela)

A estudante Lua da narrativa acima se refere à personagem do filme “Coisas de meninos e coisas de meninas” dizendo sobre como as meninas são, como são tratadas, como se comportam. Enquanto a Estudante Estrela diz sobre presentes dados às meninas. Ambas as estudantes, descrevem as situações e comportamentos sem questioná-los e sem demonstrar resistências a eles. Suas falas compactuam, pelo menos neste momento, com o que é esperado pelas

normas e imposições de gênero e a partir disso me atrevo a questionar: Seriam estas meninas, corpos “dóceis”? Seriam elas, corpos normais?

Assim como a disciplinarização dos corpos, o “normal” se estabeleceu como princípio de coerção no ensino, mediante a instauração de uma educação estandarizada e o estabelecimento das escolas normais. Mas este processo não tem sido mudo, tem sido acompanhado, em uma relação circular de causa e efeito, pelas ciências da normalidade. Com efeito, por um lado, estas ciências estabeleceram o que é normal e o que é anormal. Neste sentido, fortaleceram os mecanismos de disciplinarização individual e, por outro lado, elas mesmas tem sido possíveis a partir destes mecanismos (CASTRO, 2006, p. 68).

Devemos ter consciência de que por nossos espaços de vivências e convivência permeiam discursos do poder que podem normalizar e disciplinar os sujeitos. Sabendo disso, devemos atribuir aos processos de normalizações e disciplinamentos que se dão a partir do poder e que agem sobre os corpos, possibilidades de produção de ações e sentidos que nos permitam perceber que não somos e não estamos totalmente dominadas/os por tais processos, afinal

o poder surge como uma força produtiva – as relações de poder afiguram-se como poder produtivo – que, enquanto tal, torna a transformação possível, mas extremamente difícil. Nesse contexto, o corpo, a consciência ou o sujeito são o produto de forças, sendo, simultaneamente, profundamente reais e efeito de relação do poder. Por outras palavras, enquanto relações produtivas, as relações de poder produzem coisas como a consciência, a subjetividade e os corpos. Isso significa que o poder não atua sobre objetos. As relações de poder são relações de uma ação sobre ações já existentes ou sobre ações que podem emergir, tanto no presente como no futuro (VILELA, 2006, p. 117).

Assim sendo, pelas e das diversas relações constituídas pelos sujeitos perpassam além do poder que reprime, poder(es) que produz(em) e que pode(m) transformar.

3.2.2 Os discursos e as resistências

Um dos meus objetivos é mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte dessa paisagem familiar – que as pessoas consideram como universais – não são senão resultados de algumas mudanças históricas muito precisas. Todas as minhas análises vão contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Mostram o caráter arbitrário das instituições e nos mostram qual é o espaço da liberdade que ainda dispomos e que mudanças podemos ainda efetuar (FOUCAULT, 2003, p. 52)

A epígrafe acima remete à liberdade, que sabemos, existe entre nós e o poder e como podemos desta liberdade, aproveitar. De que forma podemos dela saciar, possibilitando novas experiências e vivências. Permitindo maneiras diversas de ser e estar, nos diversos cenários dos quais fazemos parte e nos quais estamos inseridas/os.

A noção de poder é analisada a partir da identificação de três níveis distintos: os estados de dominação, isto é, aquilo a que comumente se denomina poder, enquanto força negativa; as relações estratégicas, ou seja, as relações de poder enquanto jogos estratégicos entre liberdades; e as técnicas de governo, ou seja, as tecnologias governamentais que se situam entre as relações de poder e os estados de dominação (VILELA, 2006, p. 115).

Sob perspectiva foucaultiana compreendemos que, na medida em que produzem o controle dos corpos, tornando-os “dóceis”, os discursos podem também produzir, por meio de algumas estratégias, as resistências; e resistir é

como “criar um modo de respiração que rompe o espaço contínuo de um tempo linear” (VILELA, 2006, p. 107).

Eugênia Vilela (2006) nos chama atenção para as rupturas e descontinuidades da história. Rupturas e descontinuidades que podem não significar uma recusa e/ou rejeição absoluta do já vivido, mas sim uma recusa/rejeição de uma continuidade absoluta do já vivido. Corroborando com esta ideia de descontinuidade e ruptura, Foucault (2001) nos fala sobre as “loucuras quotidianas” e sobre as “aberturas” que nos levam a romper os limites dos interditos, dos proibidos, como “uma revolta contra um certo saber que seria, em si mesmo, uma proibição de conhecer um certo número de coisas”. A descontinuidade e a ruptura dos pensamentos e das ações nos permitiriam então, “deslocar as fronteiras, não deslocá-las, simplesmente, para algures, mas torná-la incerta, inquietá-la, torná-la frágil, permitir as passagens, as osmose, os trânsitos” (FOUCAULT, 2001, p. 1657). E isso, de acordo com Vilela (2006), é o que nos leva aos devires do corpo.

Trata-se, então, de pensar a partir do descontínuo. O que supõe focalizar a atenção nas palavras fragmentárias, no movimento dos corpos, no silêncio que envolve os corpos e as palavras enquanto expressões das energias e desfalecimentos. Na vulnerabilidade da sua afirmação, eles afiguram-se como acontecimentos que irrompem no espaço histórico. Esses actos constituem-se como gestos de resistência, ou seja, gestos que expressam a força de um devir e de um sentido que é sempre, enquanto resistência, um devir minoritário (VILELA, 2006, p. 110).

O devir, os improváveis, os inesperados e os impossíveis, assim como o inflexível, os esperados e determinados pelas normas, permeiam os discursos e as suas produções.

O devir, termo cunhado por Derrida (2002), vem do francês *devenir* e nos propõe romper com a ideia do sujeito idealizado e estruturado. Propõe-nos a

busca por possibilidades de vivências ilógicas e descentralizadas, por aquilo que ainda não está ao alcance de nossas mãos, mas que estará. O devir é o que nos permite e nos leva à alteridade.

Tal alteridade, muitas vezes é impossibilitada pelas imposições do poder. Sendo assim, é preciso perceber que os discursos como dispositivos¹⁶ do poder podem, além de sua ação negativa de reprimir, ter um aspecto positivo a partir do qual se produzem resistências e lutas na constituição das subjetividades (FERRARI, 2009). Ou seja, tornam-se possíveis as (des)construções de discursos diversos que se deram nas e pelas relações de poder.

- *Ah, meu pai fala que mulher não joga futebol, mas eu jogo assim mesmo.*

(Sol)

- E aí?

- *E aí que ele me chama de mulher-macho.* (Sol)

As resistências surgem das relações por onde perpassa o poder. Poder que, de acordo com Foucault, não se possui, mas se exerce. Poder que se faz presente nas relações e nos sujeitos. Poder que se transmite de sujeito para sujeito, não ficando restrito a um ou a outro. Poder que nos permite resistir. “Onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 2006, p. 232).

Desta forma torna-se possível resistir aos disciplinamentos que nos são investidos. Podemos, a partir disso, romper o limite das imposições de gênero

¹⁶ Conjunto das práticas, discursivas e não discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder (SILVA, 2000, p. 43). São elementos que constituem um dispositivo; discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não dito (FOUCAULT, 2001, p. 299).

que nos são designadas. E assim agir de forma a vivenciar o obscuro, o infame, o não permitido pelas normas e padrões.

No avesso do silêncio, ou talvez sob uma estratégia muda do discurso -, nasce no ocidente uma fábula da vida obscura. O que significa que, sob o movimento de disseminação dos mecanismos do poder, emerge uma arte da linguagem cuja tarefa é fazer aparecer aquilo que anteriormente não aparecia: as pequenas infâmias do cotidiano. No momento em que se constitui um dispositivo através do qual se obrigava dizer o “infimo” – aquilo que não se dizia, pois não possuía glória alguma, ou seja, o infame – constitui-se um novo imperativo que se poderá denominar a ética imanente ao discurso literário do ocidente. O papel desse discurso era procurar o mais escondido, o mais incomodo de dizer, mostrar o mais escandaloso e interdito. Numa palavra a parcela mais noturna e cotidiana da existência. Desenvolve-se, assim, uma moral discursiva que, assumindo-se inicialmente como um dispositivo essencial do trabalho do poder sobre as vidas, possui uma dupla relação com a verdade e o poder (VILELA, 2006, p. 112).

Ao resistir, o sujeito passa a assumir-se como contrário aos discursos do poder hegemônico. Revela-se da escuridão e assume-se como potencialidade do e no poder, saber e verdade.

“De vez “em quando” eu falo palavrão. Quando eles não dão o passe pra gente no futebol, aí eu fico com muita raiva e acaba saindo um palavrão. Antes menina não falava palavrão, mas agora fala. Eu falo.” (Sol)

A estudante Sol além de praticar um esporte “comum” aos meninos, assume que fala palavrão, contrariando uma norma que até pouco tempo fazia

com que ela não agisse assim. Sol resiste às inibições e às imposições de comportamentos feitos a ela e atreve-se ao escândalo outrora considerado.

“Às vezes acaba escapando, quando a gente fica com raiva. Igual no filme o velhinho xingou ela quando ela falou aquele palavrão. Disse que não era jeito de menina falar.” (Cometa)

Cometa refere-se à cena do filme “Coisas de menino e coisas de menina”. Nessa cena, ao perder o ônibus, o menino que está no corpo da menina se revolta ao perder o ônibus escolar e, assistida por um senhor que passa pela rua, manda o ônibus “*se ferrar*”. Do outro lado da rua, o senhor a observa assustado e chama a sua atenção dizendo que este não é jeito de menina falar.

Os muitos discursos que dizem sobre o que se pode ou não pode fazer, sobre os jeitos que se deve ou não deve agir, visam enquadrar os sujeitos, torná-los adequados a um modelo de corpo que se pretende construir e formar. Num sentido contrário a estes discursos encontramos modos de agir que possibilitam corpos “desmodelados”, desconhecidos, corpos desenquadrados, corpos das resistências.

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder [...]. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda estrutura social (FOUCAULT, 2009, p. 171).

Pontos móveis de poder e resistências, de onde e por onde podem surgir discursos que se contradizem, se substituem, se constroem e se desconstroem, de acordo com o que e pelo que se luta.

“Ele fala que ela tem direito de ficar caladinha... fala de um jeito ruim que ela só tem direito de ficar caladinha...” (Lua)

Na fala acima, Lua, ao se referir ao *funk* “Fica caladinha” do “Bonde do Tigrão” (anexo) mostra-se, insatisfeita com a maneira como a(s) menina(s) é(são) trazida(s) na música. Enquanto tocava a música, Lua e as outras estudantes sorriam e se movimentavam, ainda que discretamente, no ritmo da música.

Ao perguntar sobre o que achava da música, Lua se manifestou dizendo que não era boa por que falava do direito que ela tinha de só *ficar caladinha*. Lua se mostrou, apesar de dançar e parecer gostar do ritmo da música, como um corpo incomodado, inquieto, não passivo ao que dizia a letra da música.

Em si mesmo, os corpos não são uma matéria inerte sobre a qual o poder se inscreve. Eles são produtos de relações de poder. Essa articulação entre o poder produtivo e a sua atividade (ligada ao corpo, à consciência e a subjetividade) fundamenta-se numa concepção do poder onde este não se apresenta como uma entidade face à qual se pode incondicionalmente resistir (VILELA, 2006, p. 117).

Ou seja, o poder manifesta-se sobre os corpos, mas também os produz. Segundo Foucault (2001), os sujeitos não são totalmente pegos pelo poder, tornando-se possível então agir estrategicamente de modo a modificar e/ou escapar de sua influência. Desta forma, ao agir sobre os corpos, o poder que impõem comportamentos a estes, possibilita que suas ações sejam (des)construídas.

3.3 As violências...

No capítulo 1, quando relato passagens por mim vividas enquanto estudante e professora, assim como nas falas das/os entrevistadas/os é possível perceber a presença da violência no espaço da escola.

Segundo Charlot (2002) as violências permeiam tal espaço desde as décadas de 50 e 60, e vem assumindo características novas com o decorrer dos anos. Tais características referem-se à incidência de homicídios, estupros e ao uso de armas, entre estudantes e professoras/es. Outras características estão relacionadas às agressões e aos insultos entre estudantes e professoras/es e também a invasões e depredações do espaço escolar.

Para Santos (2001), as relações sociais estão relacionadas às práticas de violência na escola, ou seja, o meio cultural e o meio social no qual as/os estudantes e professoras/es vivem podem influenciar as relações no espaço escolar. Tudo isso, segundo o autor, é devido ao fato de tal espaço ser “marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações” (SANTOS, 2001, p. 105). Sendo assim, a violência pode não ser produzida na escola, mas trazida para dentro dela.

Para Abramovay e Castro (2006, p. 70)

a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas. [...] a violência na escola é apenas um reflexo de processos sociais mais amplos, abrindo-se a possibilidade para abordar, também, a violência como um fenômeno produzido na e pela escola.

A autora diz ainda sobre os desencontros entre os ideais, as motivações e os princípios da escola e das/os jovens estudantes. Muitas vezes o esperado e recomendado pela escola as/os tornam e as/os fazem serem vistas/os como mais um/a entre várias/os outras/os, como se não houvesse as múltiplas identidades, consideradas aqui, a partir das concepções de Hall (2002) que diz serem estas construídas por meio das relações com a família, com a escola e com a comunidade, sendo que por estas, perpassam questões que estão relacionadas, por exemplo, às violências que se dão nestes espaços e a condição financeira.

Essa falta de atenção às singularidades teve início nos séculos XVI e XVII quando se passou a investir, de acordo com Guimarães (2006), na proteção contra a promiscuidade. A partir de então, as maneiras de se portar passaram a ser definidas como permitidas e não permitidas limitando os sujeitos a agirem de modo, muitas vezes, contrário ao desejado.

Para se esquivar desses modos de agir, tensões e conflitos podem ser gerados nos cenários onde eles são impostos inclusive no escolar. Em tal cenário as representações da violência variam de acordo com o seu contexto social e temporal, como nos alerta Abramovay e Castro (2006, p. 54): “A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais”.

Charlot (2002) distingue as violências de três modos, a saber: *violência na escola*, *violência da escola* e *violência à escola*.

A primeira refere-se à violência produzida no ambiente escolar; esta poderia se dar em qualquer outro espaço e não está relacionada às atividades da escola.

Durante as entrevistas, foram recorrentes as falas que apontavam ciúmes, inveja e disputas por namorados/as como os principais motivos desencadeadores de brigas, discussões e agressões entre as estudantes. Muitas

vezes, tais disputas tinham início fora da escola, mas vinham a ser resolvidas dentro da escola ou próximas a ela.

“Eu acho feio menina **brigar**, mas que existe briga de menina existe. Aqui na escola de vez enquanto tem umas (...). Elas brigam por causa de namorado, principalmente.” Sol

A estudante nos relata uma situação que remete à chamada *violência na escola*, por não se tratar de nenhum assunto da escola, e a violência à escola por se tratar de um conflito que se passa entre as estudantes.

Sendo assim, algum desentendimento que tenha sido gerado de fora da escola pode ser levado para ser “resolvido” dentro dela. Em algumas das entrevistas é possível identificar esse tipo de violência.

“Tem umas que brigam por causa de fofoca. Me dá raiva quando elas falam que eu fiz alguma coisa que eu não fiz. Sabe, fofquinha? Isso me tira do sério.” Sol

“Não sabe direito o que aconteceu e já chega gritando e te batendo.” Sol

No trecho acima, Sol relata uma situação na qual a violência é tanto verbal quanto física. Pela fala da estudante, bem como pela fala de outras/os entrevistadas/os, podemos perceber que são recorrentes as agressões verbais por elas praticadas e muitas vezes estas não são reconhecidas como violência por não terem gerado nenhum dano físico.

“Um dia uma me respondeu. Disse que eu não mandava nela e que ela podia fazer o que quisesse”. I.

A estas situações assemelha-se o que Charlot (2002) considera *violência à escola*. Para a autora, esta se relaciona aos acontecimentos e sujeitos que perpassam o cotidiano escolar. Está relacionada aos atritos entre professoras/es e estudantes e aos danos ao espaço da escola.

Sobre a violência da escola, esta se volta contra as/os estudantes, sendo produzida pelas/os suas/seus funcionárias/os, podendo ser simbólicas e/ou físicas.

No decorrer do trabalho foram apresentados trechos das falas registradas nas entrevistas, que parecem apresentar o que Charlot (2002) chama de *violências à escola e violências na escola*. Nos referidos trechos é possível observar que não há uma forma única de violência e não há um padrão para os sujeitos que as produzem, as sofrem e as praticam.

Aqui no Brasil segundo dados levantados por Waiselfisz (2012), em 30 anos as chances de uma criança ou adolescente ser assassinada aumentaram significativamente.

Em 1980, representavam 6,7% do total de óbitos nessa faixa etária, em 2010, a participação elevou-se de forma preocupante: atingiu o patamar de 26,5%. Tal é o peso das causas externas que em 2010 foram responsáveis por 53,2% - acima da metade - do total de mortes na faixa de 1 a 19 anos de idade. Só para se ter idéia do significado: a segunda causa individual: neoplasias - tumores - representam 7,8%; e a terceira, doenças do aparelho respiratório: 6,6%. Isoladamente, homicídios de crianças e adolescentes, que fazem parte das causas externas, foram responsáveis por 22,5% de total de óbitos nessa faixa (WAISELFISZ, 2012, p. 8).

A pesquisa que visa conhecer estratégias que minimizem os casos de violências contra crianças e adolescentes busca compreendê-las a partir de atendimentos médicos realizados e utiliza faixa etária, sexo e algumas classificações para então mapeá-la.

Local de ocorrência	Faixa etária (anos)											
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Residência	1.812	3.884	3.787	5.567	5.991	21.041	67,0	78,1	74,0	62,7	51,4	63,1
Escola	29	140	325	696	373	1.563	1,1	2,8	6,3	7,8	3,2	4,7
Bar	27	10	19	116	458	630	1,0	0,2	0,4	1,3	3,9	1,9
Via pública	207	241	442	1518	3629	6.037	7,7	4,8	8,6	17,1	31,2	18,1
Outros	630	701	547	984	1194	4.056	23,3	14,1	10,7	11,1	10,3	12,2
Total	2.705	4.976	5.120	8.881	11.645	33.327	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Figura 5 Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (< 1 a 19 anos) por violências segundo local de ocorrência e faixa etária das vítimas

Fonte: Waiselfisz (2012).

A Figura 5 apresenta uma tabela que mostra os locais de ocorrência e a faixa etária das vítimas de violências. Ao consultá-la, é possível perceber que tais violências são mais recorrentes em residências, mas é significativo o índice registrado em vias públicas e na escola, principalmente, quando consideramos a faixa etária 10-14 e 15-19, que corresponde à idade das estudantes e estudantes envolvidas/os na presente pesquisa.

Reincidência	Faixa etária (anos)											
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Reincidente	630	1.132	2.025	3.552	3.245	10.584	23,3	22,7	39,6	40,0	27,9	31,8
Não reincidente	2.075	3.844	3.095	5.329	8.400	22.743	76,7	77,3	60,4	60,0	72,1	68,2

Figura 6 Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) segundo reincidência e faixa etária das vítimas

Fonte: Waiselfisz (2012).

Na figura 6 podemos relacionar, observando a tabela, a reincidência de violências de acordo com cada faixa etária. Novamente, aparecem em destaque a faixa etária referente à idade das meninas dessa pesquisa.

Tipo de Violência	Faixa etária (anos)											
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Física	1.114	1.549	2.258	5.243	11.115	21.279	29,4	21,7	26,9	36,0	59,6	40,5
Moral	322	874	1.796	2.965	2.991	8.948	8,5	12,3	21,4	20,4	16,0	17,0
Tortura	41	67	170	287	427	992	1,1	0,9	2,0	2,0	2,3	1,9
Sexual	183	1.552	2.542	4.118	2.030	10.425	4,8	21,8	30,3	28,3	10,9	19,9
Abandono	1.893	2.846	1.425	1.281	830	8.275	49,9	39,9	17,0	8,8	4,5	15,8
Outras	240	244	198	667	1.247	2.596	6,3	3,4	2,4	4,6	6,7	4,9
Total*	3.793	7.132	8.389	14.561	18.640	52.515	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Figura 7 Número de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por violências segundo tipo de violência e faixa etária das vítimas

Fonte: Waiselfisz (2012).

A figura 7 apresenta uma tabela que detalha os tipos de violência a que a vítima se submeteu. Em tal tabela é possível perceber a recorrente incidência de violência física, principalmente entre 10 e 19 anos de idade, faixa etária que representa 59% dos atendimentos a vítimas de violência.

Relação c/ vítima	Nº de atendimentos						% de atendimentos					
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Pai	839	1.302	1.066	1.326	821	5.354	23,5	22,2	18,1	13,0	6,6	14,1
Mãe	1768	2223	1362	1332	786	7.471	49,4	38,0	23,1	13,1	6,3	19,6
Padrasto	53	240	509	741	337	1.880	1,5	4,1	8,7	7,3	2,7	4,9
Madrasta	5	28	52	64	37	186	0,1	0,5	0,9	0,6	0,3	0,5
Cônjuge				113	922	1.035	0,0	0,0	0,0	1,1	7,4	2,7
Ex-cônjuge				38	309	347	0,0	0,0	0,0	0,4	2,5	0,9
Namorado				598	505	1.103	0,0	0,0	0,0	5,9	4,0	2,9
Ex-namorado				71	288	359	0,0	0,0	0,0	0,7	2,3	0,9
Irmão	48	98	153	305	408	1.012	1,3	1,7	2,6	3,0	3,3	2,7
Amigo/conhecido	147	446	1154	2574	2361	6.682	4,1	7,6	19,6	25,3	18,8	17,6
Desconhecido	161	232	336	1182	2675	4.586	4,5	4,0	5,7	11,6	21,3	12,1
Outros	556	1286	1252	1846	3081	8.021	15,5	22,0	21,3	18,1	24,6	21,1
Total	3.577	5.855	5.884	10.190	12.530	38.036	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pais	2.665	3.793	2.989	3.463	1.981	14.891	74,5	64,8	50,8	34,0	15,8	39,1
Parceiros/ex				820	2.024	2.844	0,0	0,0	0,0	8,0	16,2	7,5

Figura 8 Número e % de atendimentos de crianças e adolescente (<1 a 19 anos) por violências segundo relação com o agressor e faixa etária das vítimas

Fonte: Waiselfisz (2012).

A figura 8 mostra uma tabela na qual é apresentada a relação da vítima com o/a seu/sua agressor/a, e mais uma vez, podemos observar um alto índice de atendimentos na faixa etária correspondente à das meninas e meninos participantes desta pesquisa, sobretudo quando se trata da relação com “amigo/conhecido”, “desconhecido”.

Sexo	N° de atendimentos						% de atendimentos					
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Masculino	839	1.302	1.066	1.326	821	5.354	32,2	36,9	43,9	49,9	51,1	41,7
Feminino	1768	2223	1362	1332	786	7.471	67,8	63,1	56,1	50,1	48,9	58,3
Total	2.607	3.525	2.428	2.658	1.607	12.825	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
% de atendimento	20,3	27,5	18,9	20,7	12,5	100,0						
Taxa	95,3	31,5	16,1	15,4	9,4	20,2						

Figura 9 Número e % de atendimentos de crianças e adolescente (<1 a 19 anos) por violência física segundo sexo e faixa etária das vítimas

Fonte: Waiselfisz (2012).

Na tabela apresentada na figura 9, é possível comparar o percentual de violências praticadas contras meninos e meninas. Observa-se que o número de atendimentos é semelhante em todas as idades, sendo o das meninas menor a partir dos 10 anos de idade.

Os dados levantados na pesquisa divulgada demonstram as diferentes violências sofridas pelos sujeitos à medida que crescem. Por tal pesquisa parece ficar evidente que a violência, apesar de assumir algumas características, não tem um perfil estabelecido, atingindo assim, aos mais diversos sujeitos.

No trecho abaixo, a estudante Sol parece ir ao encontro destes resultados quando sugere a possibilidade de poder ser ela, a próxima vítima de uma agressão.

“Na hora de separar fica todo mundo meio assim, porque amanhã pode ser eu.” Estudante Sol

Em sua fala, podemos notar uma certa “acomodação” de quem está de fora da briga. Seria este um comportamento advindo da insegurança por pensar

que a violência pode se voltar contra ela, ou seria isto a banalização por serem estas situações corriqueiras do dia-a-dia da escola?

Apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo fato de que ao sofrerem tanto e tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar a trama e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 54).

Ao serem questionados/as a respeito da existência de situações de violência na escola, alguns/as participantes da pesquisa parecem relacioná-la apenas à agressão física, não levando em consideração as violências verbais praticadas.

Eles gritam com a gente às vezes, dá uma risadinha na nossa cara,
mas é só isso. I.

Por vezes de tão recorrentes, as violências passam despercebidas, mas não há como negar que elas permeiam o nosso cotidiano, na forma de um sentimento de insegurança.

Não necessariamente se fazem necessárias provas, corpos para configurar algo como violência e neste momento é quando nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, ou seja, nos disciplinando por medos. A violência é resignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 54).

Sendo assim, não podemos considerar como ato de violência somente aquilo que nos atinge fisicamente. São atos de violência também as ameaças, os insultos e tudo que nos abala emocionalmente.

3.4 (Des)construindo gênero: entre “fiu-fius”, *gloss* e “mamãe passou açúcar em mim”

“Teremos que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo” (LARROSA, 2002, p. 195).

“Não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1960, p. 13).

A epígrafe acima nos remete à transformação, à mudança, à descontinuidade e à metamorfose, o que me pareceu um tanto conveniente, já que no desenrolar desta dissertação a concepção de gênero considerada é aquela que compactua com a perspectiva de gênero como construção histórica, social e cultural (BUTLER, 2003; FELIPE, 2012; LE BRETON, 2012; LOURO, 2008; SCOTT, 2005).

Louro (2008) diz que a frase de Simone Beauvoir, “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, serviu de inspiração, na década de 40, para as mais diferentes mulheres que consideravam múltiplas as formas – cultural, social e histórica - de constituir-se como mulheres, desviando-se assim do pensamento que atribuía a elas uma única forma de ser e construir-se.

Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura (LOURO, 2008, p. 17).

A frase que se adapta também ao fazer-se homem, ainda vigora e pode ser considerada nas reflexões e problematizações acerca das discussões de gênero, que para Butler (1997, p. 4)

no debería ser concebido meramente como la inscripción cultural del significado sobre un sexo dado (una concepción jurídica); el género debe también designar el mismo aparato de producción mediante el cual los mismos sexos son establecidos. Como resultado, género no es a cultura como sexo es a naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural mediante el cual la "naturaleza sexuada" o un "sexo natural" se produce y establece como prediscursivo.

A autora sugere que as discussões de gênero "pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis de gênero na cultura" (BUTLER, 2003, p. 28). Diz ainda, baseando-se na já mencionada frase de Beauvoir que "não há nada em sua explicação que garanta que o 'ser' que se torna mulher seja necessariamente fêmea" (BUTLER, 2003, p. 27).

Para a autora, os discursos sobre gênero são construídos culturalmente e por isso, ela sugere que se escape das imposições feitas aos sexos. Corroborando com Butler (2003), Louro (2008, p. 18) nos diz

Não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente.

Assim sendo, deve-se considerar o conceito de gênero como flexível, potente de mudanças, reorganizações, construções e desconstruções, sendo aqui consideradas as desconstruções da forma sugerida por Derrida (2002) e contextualizada por Louro (2008, p. 42) que diz:

Desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma. Desconstruir não significa destruir [...], mas está muito mais perto do significado

original da palavra análise, que, etimologicamente, significa desfazer.

Portanto o conceito de gênero deve ser analisado, questionado e problematizado, de forma a evitar as separações e/ou binarismos que tendem a posicionar os corpos femininos e os corpos masculinos em polos opostos, desconsiderando que “cada polo contém o outro, de forma desviada ou negada” (LOURO, 2008, p. 43), sendo, deste modo, dependentes mutuamente na construção de um sentido.

No século XX o conceito de gênero passou a ser veiculado na tentativa de acabar com a ideia de essência que até então tentava explicar as diferenças entre os comportamentos de homens e mulheres. Desde então, busca-se problematizar as construções históricas, sociais e culturais que governam os corpos masculinos e femininos (FELIPE, 2012).

Neste trabalho, gênero é apresentado como

formação discursiva, instável e em eterna transformação. Ele não é mais simplesmente apresentado em dualidade, mas como uma acumulação de possibilidades dependentes do discurso que o indivíduo tem sobre si (LE BRETON, 2012, p. 19).

Tal perspectiva nos leva a questionar imposições de docilidade-utilidade estabelecidas como naturais à mulher/menina.

A mencionada docilidade parece não compactuar com alguns dos comportamentos descritos pelas meninas ao serem questionadas sobre a existência de brigas e/ou discussões na escola.

“Um dia uma bateu a cabeça da outra no muro, aí vieram os meninos pra separar.” (Sol)

“Dá tapa, puxa o cabelo.” (Cometa)

As situações descritas acima nos levam a desconfiar das construções sociais de gênero que dizem que, por serem delicadas, as meninas não poderiam se envolver em conflitos e brigas, mas sim ser submissas às decisões advindas destas. Pelos relatos das estudantes Sol e Cometa, percebe-se que nem sempre isso acontece e as meninas partem sim para agressão.

“Quando a gente vê, já tá voando carteira. (risos)” (Cometa)

Pelas falas da estudante Cometa, percebe-se uma tranquilidade em lidar com situações de violência que, a princípio, é aceitável para os meninos.

Não se trata de negar as diferenças biológicas e sim de entender que essas diferenças são lidas em termos hierárquicos em que as características da mulher são apresentadas como inferiores, justificando sua posição na sociedade. O “ser mulher” está repleto de uma série de condutas esperadas, as quais são permanentemente vigiadas e cobradas, como a “obrigação de ser doce, delicada”. As práticas que porventura rompam com os padrões de conduta feminina são tidas como uma negação da ordem feminina. Dentre essas práticas, brigar na escola é, sem dúvida, uma das mais censuradas (SANTO, 2006, p. 113).

E ao romper com os padrões, é possível pensar nas possibilidades de desconstrução como nos sugere Butler (2006, p. 59).

gênero é o mecanismo pelo quais as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas ele poderia ser muito bem o dispositivo pelo qual estes termos são desconstruídos e desnaturalizados.

Ao descreverem e vivenciarem estas situações e, por alguns momentos, as considerarem engraçadas, as estudantes – Sol e Cometa - parecem romper com o modo “dócil” de ser menina, comportando-se de forma a por em suspeição as imposições de gênero que buscam torná-las e mantê-las avessas às situações de agressão e de violência.

No livro de Mírian Abramovay intitulado: “Cotidiano das escolas: entre violências” são apresentados tipos de agressões das quais participam as meninas e os meninos (ABRAMOVAY, 2005). No texto, que traz dados de 2003, chama-se a atenção para o predomínio das violências entre os meninos e aponta-se a necessidade de se atentar para o crescimento de situações de violências que envolvem as meninas. Durante uma das entrevistas tive conhecimento de uma situação, considerada curiosa pela bolsista entrevistada que disse:

“Eu presenciei uma cena no ano passado que eu achei assim, um absurdo. Uma menina cantando funk pra um menino e ele batendo nela, e ela rindo. E ele batendo realmente nela e ela, rindo achando lindo cantando e dançando pra ele.” (D.)

A escola como um dos diversos espaços de trânsito dos sujeitos, se faz também espaço por onde perpassam situações de violências. Tais violências, na maioria das vezes são atribuídas aos meninos, pelo fato destes, terem a eles vinculada a imagem de agressivos, brigões, “*estourados e explosivos*”, como relatado em algumas das entrevistas realizadas (Professoras: I. ; L. e bolsista:

T.). Às meninas é atribuído um perfil que tende a caracterizá-las como passivas, frágeis e vítimas.

De acordo com a bolsista D., a menina cantava o *funk* “Normal, mamãe passou açúcar em mim” (anexo) e apesar de estar sendo agredida, continuava cantando a música e sorrindo para o menino que a agredia, como se gostasse da situação. Pelo relato feito, a menina não revida às agressões, mas mantém o comportamento que por algum motivo desagrade o menino provocando as agressões.

Seria esta uma forma de resistência por parte da agredida? Seria esta a maneira dela manifestar coragem e virilidade, características “normalmente” dadas aos meninos? Ou seria este um jogo de sedução?

Em pesquisa realizada Abramovay (2005) diz sobre o índice de meninas que agredem e que são agredidas. Pelos seus levantamentos fica evidente o aumento de ocorrências dos casos de agressões entre as meninas, podendo estas ocorrer entre menina e menina e/ou menina e menino.

A menina mesmo sofrendo as agressões insistiu em continuar cantando a música para provocar o menino, talvez apenas para mostrá-lo que não se intimidava em desafiá-lo ou talvez para provocá-lo numa espécie de jogo de sedução. Enfim, estes são comportamentos que não se enquadram muito ao que se espera de uma menina, desenhada como sendo sempre pacífica e muitas vezes apresentada nas histórias infantis como aquela que é cortejada e que somente se entrega ao príncipe encantado.

Nas entrevistas realizadas, pude perceber que as brigas acontecem na maioria das vezes entre menina e menina e são quase sempre ocasionadas por fofocas e disputas por namorados, como diz Lua ao ser questionada sobre a ocorrência de brigas na escola.

“Por causa de namorado e fofoca de menina pra menina.” (Lua)

Assim também relatou a funcionária responsável pela portaria ao ser questionada:

“Acho que foi por causa de namorado, mas foi tudo resolvido aqui na escola.” (I.)

E também o professor M.V.:

“Uma coisa que acontece muito aqui é briga por causa de namoradinho. Ah ela tá ficando com o ex-namorado de não sei quem, aí uma esbarra na outra no corredor, aí já vai começa a se agredir verbalmente e às vezes chega nas “vias de fato””.

As meninas sobre as quais se fala nos registros acima se comportam de maneira a contrariar o que se espera ou se esperava delas, ao romper com os discursos e imposições de gênero, mostrando-se, não mais passivas, buscando iniciar, estabilizar, preservar seus relacionamentos, muitas vezes assumindo posições “comumente” associadas aos meninos.

As classificações que dicotomizam comportamentos masculinos e femininos podem e devem ser desconstruídas de acordo com os contextos social e histórico no quais os sujeitos estão inseridos (BUTLER, 2003). Ou seja, é preciso duvidar destas formas de se comportar estabelecidas como naturais e normais, buscando compreender que estas advêm de práticas e discursos que se deram em alguma época e/ou lugar.

Somos levadas/os a questionar sobre a obrigação da menina/mulher ao matrimônio, à passividade e à maternidade. As rupturas quanto às obrigações acima, parecem se fazer presentes nas falas da estudante Estrela, da funcionária I. e do professor M.V., já que elas e ele relatam o comportamento ativo das meninas em relação à briga e aos relacionamentos.

Neste sentido, o bolsista T, durante a entrevista realizada, relata o comportamento de algumas meninas durante as aulas;

Elas estão mais, digamos, pra frente (rs) e isso é bem presente aqui sim. A gente acaba escutando uma coisa ou outra e releva, e os meninos comentam com a gente que elas reparam na gente, fazem comentários maliciosos e tal.
(T.)

O relato do bolsista evidencia mudanças no comportamento atribuído às meninas, que na maioria das vezes preferiam deixar que o menino agisse de forma a tentar iniciar os relacionamentos. Tais mudanças fazem parte também do relato abaixo:

Teve um caso que ela queria ficar com ele, mas ele não falava nada aí ela chegou do lado dele e falou: você quer ficar comigo? Então me dá um beijo.
(Cometa)

A estudante Cometa referia-se à estudante Sol quando relatou este caso e ao ouvi-lo, Lua e Estrela pareceram concordar com o comportamento da estudante, que sorria e confirmava com a cabeça enquanto Cometa falava.

De acordo com Louro (1995), gênero se constitui a partir dos discursos recorrentes em nossos meios culturais e sociais. E assim sendo, Alvarenga e Vianna (2012, p. 12) dizem: “cabe a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher e homem nos distintos contextos históricos”.

Estas reflexões nos levam a questionar também sobre a participação feminina em contextos públicos e políticos da sociedade. Considerando Scott (2005) e a discussão que remete ao poder, percebemos as separações e distinções de cargos, na organização social, onde ainda é predominante a atuação masculina, nas funções públicas e de chefia, enquanto é predominante a função feminina nos ambientes domésticos e de cuidados.

Sem dúvida está implícito que as disposições sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães cuidem da maioria das tarefas de criação dos filhos, estruturam a organização da família. Mas a origem dessas disposições sociais não está clara, nem o porquê delas serem articuladas em termos da divisão sexual do trabalho. [...] Como podemos explicar no seio dessa teoria a associação persistente da masculinidade com o poder e o fato de que os valores mais altos estão investidos na virilidade do que na feminilidade? (SCOTT, 2005, p. 15).

A partir do questionamento acima, Scott nos faz considerar a importância de perceber as interações sociais e históricas na constituição dos sujeitos, desconfiando assim da existências de funções e “naturezas” femininas e/ou masculinas.

Louro (2000) entende que gênero seja uma construção social que se dá pelas diferenças sexuais. Tornamo-nos mulheres e homens na medida em que nos inserimos nos contextos sociais por onde perpassam discursos históricos e culturais.

Desde cedo somos expostas/os a textos culturais – livros, filmes, desenhos, séries - que tendem a nos educar e formar de modo a cumprir com as

exigências da sociedade, que já considerou a vaidade como possível apenas às mulheres e às meninas. Hoje essa ideia já não se aplica, pois o que vemos é um número cada dia maior de homens cuidando-se esteticamente, fazendo uso de adornos. Percebemos também, características consideradas masculinas sendo assumidas por meninas e mulheres que usam cabelos curtos, praticam esportes radicais, são mais agressivas, mais questionadoras, e objetivam carreiras públicas, reconhecidas anteriormente como naturalmente masculinas (GOELNER, 2012).

“O jeito de falar e o jeito de vestir... se é que agora menino usa camisa rosa, usa boné... e menina também usa.” (Estrela)

Assim sendo, pensando na educação voltada aos meninos e às meninas podemos considerá-la como sendo violenta pela maneira como vigia e persegue os meninos – que devem se comportar como machos – e as meninas – que devem comportar-se como fêmeas – para atender à heteronormatividade, que adéqua e enquadra os sujeitos às normas masculinas e femininas (FELIPE, 2012).

Questionando-nos a respeito destes comportamentos estabelecidos e incentivados às meninas e aos meninos desde a mais tenra idade percebemos como

Os brinquedos vêm sendo usados pelas crianças no cotidiano como ícones, por meio dos quais são acionados dentre outros valores, os referenciais de gênero que vão sendo introjetados/construídos, no imaginário infantil, de acordo com as formas de acesso e o uso dos brinquedos. Não podemos esquecer que os brinquedos permitem a dramatização criativa do cotidiano, a reprodução e a recriação de situações de vida, movimentando uma infinita multiplicidade de valores sociais (SILVESTRI; BARRETO, 2008, p. 60).

Considerando os brinquedos e as brincadeiras como práticas e sistemas de significados, é necessário que se problematize tais significados - principalmente aqueles que remetem às imposições de gênero - buscando compreender como e o que estes pretendem representar e construir.

Xavier Filha (2009) chama a atenção para as evidentes distinções entre os brinquedos destinados às meninas e aos meninos. Tais distinções podem ser notadas nas embalagens azuis - para os meninos - e cor de rosa - para meninas. A distinção também pode ser notada no objetivo ao qual se destinam os brinquedos. Para os meninos aqueles que fazem “menção ao esporte, a atividades que exigem raciocínio, atenção, movimentos amplos, força física, competitividade e agressividade” (XAVIER FILHA, 2009, p. 75). Para as meninas aqueles que apelam para a “domesticidade, à maternidade - intimamente imbricados ao cuidado e ao cultivo da beleza. Em especial pelo apego ao mundo doméstico” (XAVIER FILHA, 2009, p. 75). Em relação aos cuidados com a beleza, foi possível percebê-los nos encontros que aconteceram com as meninas participantes, que se apresentavam maquiadas, com pelo menos um *gloss* nos lábios. Estes apareciam em excesso e variavam entre o transparente, com *gliter* ou tons rosados.

Desta forma, além de divertimento, os brinquedos destinados às meninas pretendem incentivar comportamentos voltados à vida doméstica e à vaidade, baseada em padrões de beleza que quase sempre se referem à mulher magra, jovem e branca (XAVIER FILHA, 2009).

Assim sendo, é necessário por em suspeição os discursos constituídos histórica, cultural e socialmente, que manipulam, julgam e caracterizam os comportamentos de mulheres e homens.

As meninas da pesquisa me fizeram suspeitar de tais discursos. Em algumas falas, como a abaixo, elas desestabilizam aqueles que as tentam

controlar e manipular, criando assim formas de agir que nem sempre condizem com o que se vê como o “correto”.

“A maioria tem comportamento que não é adequado no meu ponto de vista. (...) Falam muito palavrão, não respeitam mais! (...) Elas tem um comportamento mais arredo e não aceitam nossos conselhos”. M.V.

A fala do professor M.V fundamenta-se na ideia que desde muito cedo passa a fazer parte de nossas vidas. Fundamenta-se nas verdades que vão sendo construídas nos lugares nos quais desde crianças estamos inseridas/os. M. V. assim como outros e outras entrevistados/as nem sempre questionam tais verdades e acabam perpetuando-as por seus discursos. Sendo assim, fazem-se necessárias problematizações que busquem apresentar possibilidades de desconstrução de tais discursos e verdades.

E por não questionarem, muitas vezes os sujeitos parecem preferir ignorar algumas situações com medo de posicionar-se.

“Eles e as meninas também chamam uns aos outros de menino macho, mulherzinha, viadinho, sapatão, mas é só! Ai a gente leva como brincadeira de menino e deixa”. D

Ao se fazer indiferente à situação registrada, a professora perde a oportunidade de discutir e debater sobre a temática das sexualidades, tão presente no cotidiano da escola. Ela parece não querer perturbar a aparente tranquilidade advinda de reações já esperadas quando se fala e se refere ao “diferente”.

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma (LOURO, 1999, p. 67-68).

Durante as entrevistas realizadas com as professoras e professores, pude perceber a insegurança da maioria delas/es diante deste tema. Tanto que foram recorrentes os registros de falas onde dizem: “eu não sei se estou falando certo” (M.V), “eu não sei se é assim mesmo que tem que falar” (J.).

Estes registros nos fazem pensar que apesar de estarem se ampliando, as discussões que se referem às questões de gênero e sexualidade ainda provocam muitos sustos e despertam muitos preconceitos quando inseridas em espaços como o da escola.

Talvez a ausência de informações acerca de certos aspectos da sexualidade não deva ser vista, simplesmente, como um não-conhecimento. Entendo que a ignorância pode se traduzir numa deliberada oposição ao saber. Esse “desejo de não saber” talvez aponte, por parte de quem o afirma, para uma arrogante explicitação de “já saber o necessário sobre” ou uma incapacidade, uma pretensa má vontade e relutância para admitir e reconhecer a existência do “outro”, daquele que é diferente, do marginal (FURLANI, 2008, p. 127).

Talvez falte para estes/as professores/as cursos de formação continuada que abordem a temática das sexualidades e gênero, para que contribuam para as suas (des)construções e possivelmente para as intervenções no espaço escolar. Tornando tais intervenções possíveis, é provável que se faça do espaço da escola, lugar por onde possam permear e se permitir as (im)possibilidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: (DES)CONSTRUINDO PARA DESENHAR (IM)POSSIBILIDADES...

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo [...]
(LULU SANTOS, 2013)*

A experiência advinda da estruturação, reestruturação, estudos, (des)construções e escrita deste trabalho me fizeram perceber como é válida a ideia de se entregar àquilo que a mim é desconhecido. Fez-me pensar sobre a falta de resultados e respostas que acabam constituindo resultados e respostas. Despertou em mim a curiosidade em querer conhecer e saber mais sobre o ambiente escolar e suas múltiplas dimensões e (im)possibilidades. Instigou-me a buscar saber mais sobre este espaço que sempre existiu, mas que nunca foi do jeito que é hoje e nem do jeito que será um dia...

É, porém, necessário notar que o espaço que nos surge no horizonte de nossas preocupações, teorias e sistemas, não é uma inovação; o espaço em si tem uma história na experiência ocidental e é impossível desconhecer este entrecruzamento fatal do tempo com o espaço (FOUCAULT, 1967).

O espaço escolar como lugar que se constrói a cada dia nos faz pensá-lo, como sugere Foucault (1967), como espaço já construído, mas ainda em transformação.

Considerando o referencial pós estruturalista utilizado até aqui é possível dizer sobre as construções que se dão pelos discursos. Discursos que se fazem assim, questionáveis e sujeitos à re-significações.

Nesse sentido, segundo Furlani (2006), ao (des)construirmos os discursos estaremos perturbando, desestabilizando e transpondo limites inventados por saberes e verdades.

Desconstruir um texto é desfazer as fronteiras entre as oposições, sobretudo a oposição sujeito/objeto, subvertendo a ordem e os valores hierárquicos tradicionais contidos nelas (YAMASHIRO, 2004).

O termo desconstrução empregado por Derrida tem sido amplamente utilizado nas ciências sociais para dizer sobre as possibilidades de leitura e entendimento de determinado texto. Furlani (2008) sugere que não se deve ignorar os discursos já existentes sobre determinada temática, e sim desestabilizá-los, questionando-os.

No entanto, desconstruir um texto, um entendimento, uma representação, é também explicitar seu caráter construído (inventado, criado, forjado), ou seja, é buscar perturbar, transgredir, desestabilizar e subverter a lógica de poder que estabelece aquela “verdade” como inquestionável, merecedora de status, de prestígio, de hegemonia (FURLANI, 2008, p. 114).

Ao (des)construirmos ideais, entendimentos e discursos fazemos do impossível algo verdadeiro e que passa a ser possível! E para Larrosa (2010, p. 192) o possível pode ter dois sentidos. No primeiro,

O possível é o provável; o que, um pouco menos que o real, não está todavia em desacordo com o real. Nesse sentido, o possível está determinado como um maior ou menor grau de probabilidade em relação ao necessário: o possível seria tudo o que existe entre o impossível e o necessário. O possível seria aquilo cuja probabilidade pode-se calcular [...] Em segundo lugar, o possível é também o que pode ser real, o que, para chegar a ser real, só depende de nosso poder.

E a estes sentidos relaciono a escola e a participação das meninas de minha pesquisa, quando compareceram aos encontros e também quando deixaram de comparecer. Por mais que elas se mostrassem atraídas em participar da pesquisa, eu não conseguia prever se elas realmente apareceriam no encontro marcado. A forma como elas se mostravam interessadas em um determinado momento acabava não resultando, necessariamente, no comprometimento e presença com e no encontro combinado para as nossas conversas, e assim, com estes possíveis, conheci e convivi com impossíveis que me parecem fazer parte de suas constituições e relações sobre as quais precisamos sempre suspeitar.

O impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. [...] O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica (LARROSA, 2010, p. 194).

A escola é e deve constituir-se como lugar de desestabilizações, afinal mesmo sendo constituída muitas vezes por discursos inflexíveis, que vigiam e controlam, ela é também transformada e construída de acordo com o seu tempo, localização e os sujeitos que por ela transitam. Deste modo, fazem-se necessárias as (des)construções de discursos que dicotomizam, que julgam e separam os sujeitos, para quem sabe assim ao possibilitar o (im)previsto, o (im)provável, o inesperado e inusitado, o ambiente escolar torne-se lugar de relações mais prazerosas por onde perpassem a liberdade dos corpos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005. 404 p.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006. 744 p.
- ALVARENGA, C. F.; VIANNA, C. P. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso tempo no trabalho docente. **Laboreal**, Porto, v. 1, n. 1, p. 11-27, jul. 2012.
- ARAN, M.; PEIXOTO JÚNIOR, C. A. Subversões fazer desejo: sobre gênero e subjetividade los Judith Butler. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 28, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 1, 310 p.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 747 p.
- BUTLER, J. **Défaire le genre**. Paris: Éditions Amsterdam, 2006. 311 p.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- BUTLER, J. Sujetos de sexo / género / deseo. **En Feminaria**, Buenos Aires, ano 10, n. 19, p. 1-20, 1997.
- CAMARGO, A. M. F. (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007. 182 p.

- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004. 223 p.
- CARDOSO, L. R. Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 119-142.
- CASTANHEIRA, M. A. M. **Gênero, sexualidade e ludicidade: (im)possibilidades no contexto da educação infantil**. 2010. 63 p. Monografia (Licenciatura em Química) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2010.
- CASTRO, E. Leituras de modernidade educativa: disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. 185 p.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.
- CRUZ, E. F. et al. Meninas: gestando relações de gênero e cuidado de si. In: FERRARI, A. (Org.). **Gênero, sexualidade, cinema e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 31-59.
- DEBUS, M. Manual de excelência em la investigacion mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, E. (Ed.). **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação UNESP, 2004. p. 3-29.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002. 249 p.
- FELIPE, A. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação da infância**. Campo Grande: UFMS, 2012. v. 1, p. 217-226.

FERRARI, A. Ma vie em Rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. In: _____. **Gênero, sexualidade, cinema e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 117-141.

FOUCAULT, M. De outros espaços. In: CERCLE D'ÉTUDES ARCHITECTURALES, 1967, Paris. **Annals...** Paris: CDA, 1967. 1 CD-ROM.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos: ética, estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 221 p.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits II**. Paris: Gallimard, 2001. 468 p.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 427 p. (Ditos e Escritos III).

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 13. ed. São Paulo: Graal, 2009. 176 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 174 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010a. 79 p.

FOUCAULT, M. **Por uma vida não fascista**. São Paulo: Sabotagem, 2004. 170 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b. 288 p.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens?: (des)construindo a homossexualidade feminina na educação sexual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006. 1 CD-ROM.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens?: a educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 111-131, maio/jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a09v19n2.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 486-489, jul./dez. 2005.

GIL, A. C. Entrevista. In: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 117-127.

GIOVANAZZO, R. A. Focus group em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. **Revista Administração On Line**, São Paulo, v. 2, n. 4, out./dez. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para a educação da infância. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação da infância**. Campo Grande: UFMS, 2012. v. 1, p. 103-116.

GUIMARÃES, Á. M. Escolas?: não tem mais jeito. In: BOMFIM, M. do C.; ALVES, M.; LOPES, K. S. (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: UFC, 2006. p. 105-124.

HALL, R. Culture and communications: looking backward and forward cultural studies. In: STOREY, J. (Ed.). **What is cultural studies?: a reader**. 2nd ed. London: Arnold, 1997. p. 10-18.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 102 p.

HALL, S. et al. **Culture, media, language**. London: Outledge; New York: CCCS, 1980. 311 p.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.

LE BRETON, D. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: COUTO, E. S.; GOELLNER, S. V. (Ed.). **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 15-32.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. v. 1, 174 p.

LULU SANTOS. **Como uma onda**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/lulu-santos/47132/>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993. 406 p.

RIBEIRO, C. M.; SOUZA, I. M. S. **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: UFLA, 2008. 318 p.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez, 2005.

SANTO, A. Juventude e gênero: as brigas entre alunas e seus significados. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006. 1 CD-ROM.

SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 set. 2013.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

SILVESTRI, M. L.; BARRETO, F. O. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. In: RIBEIRO, C. M.; SOUZA, I. M. S. **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: UFLA, 2008. p. 59-71.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Descrição do programa de letras**. Disponível em:

<http://www.pibid.ufla.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=80>. Acesso em: 10 mar. 2013.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-69.

VILELA, E. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-127.

VORRABER, M.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 20, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2012. 83 p.

XAVIER-FILHA, C. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. In: _____. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009. p. 71-97.

YAMASHIRO, S. C. Desconstrução: a crítica que se pretende literatura. **Revista Ângulo**, Lorena, n. 4, 2004. Disponível em: <http://angulo.fatea.br/angulo88_artigo04.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Brasília: CAPES-UAB, 2009. 61 p.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Sinergia, 2004. 66 p.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista – Professores, professoras, e bolsistas

1. Há quanto tempo está lecionando?
2. Há quanto tempo está lecionando nessa escola?
3. Qual a disciplina?
4. Você leciona para quantas salas nessa escola?
5. Qual você acha que é o papel da escola?
6. Como são os estudantes e as estudantes da escola?
7. Aqui na escola costumam acontecer brigas?
8. Como e porque elas acontecem?
9. Você acha que tem um jeito de ser menina e ser menino, ou que é tudo igual?
10. E quanto aos meninos e às meninas, você acha que eles e elas têm essa separação das coisas de meninos e meninas?
11. Quais os comportamentos você considera normais para os meninos e para as meninas?
10. Você considera mais difícil lidar com os meninos, com as meninas ou é a mesma coisa?

4 Roteiro de entrevista - Funcionária da portaria

1. Há quanto tempo trabalha em escolas?
2. Há quanto tempo está trabalhando nessa escola?
3. Sempre teve esta função?
4. Em quais horários, você atua nessa escola?
5. Qual você acha que é o papel da escola?
6. Como são os estudantes e as estudantes da escola?

7. Aqui na escola costumam acontecer brigas?
8. Como e porque elas acontecem?
9. Você acha que tem um jeito de ser menina e ser menino, ou que é tudo igual?
10. E quanto aos meninos e às meninas, você acha que entre eles e elas têm essa separação das coisas de meninos e meninas?
11. Quais os comportamentos você considera normais para os meninos e para as meninas?
12. Você considera mais difícil lidar com os meninos, com as meninas ou é a mesma coisa?

ANEXOS

ANEXO A - Músicas

Fica Caladinha - Bonde do Tigrão

Mãos para o alto novinha (2x)

Por que ?

Porque hoje tu tá presa (2x)

Mãos para o alto novinha (2x)

Por que ?

Porque hoje tu tá presa (2x)

E agora eu vou falar dos seus direitos.

Tu tem direito de sentar.

Tu tem o direito quicar.

Tu tem o direito de sentar.

De quicar de rebolar.

Você também tem o direito.

De ficar caladinha.

Fica caladinha.

Fica caladinha.(2x)

E agora desce...

Desce ai novinha...

Desce ai novinha...(4x)

Mãos para o alto novinha (2x)

Por que ?

Porque hoje tu tá presa (2x)

Mãos para o alto novinha (2x)

Por que ?

Porque hoje tu tá presa (2x)

E agora eu vou falar dos seus direitos.

Tu tem po direito de sentar.

Tu tem o direito quicar.

Tu tem o direito de sentar.

De quicar de rebolar.

Você também tem o direito.

De ficar caladinha.

Fica caladinha.

Fica caladinha.(2x)

E agora desce...

Desce ai novinha...

Desce ai novinha...(4x)

Fiu Fiu (Part. Mc Beyonce) Mc**Magrinho***Fiu fiu (5x)**Ela vê os muleques passando
de motão a mil**olha o que ela faz**Fiu fiu (3x)**De motão a mil**Fiu fiu (2x)**Olha o que ela faz**Fiu fiu**Quando o nosso bonde chega
ela sempre perde a linha**Desce e sobe no talento**e catuca as amiguinha**Achou o Magrinho gostoso todo**mundo viu**Sempre quando o bonde passa**Elas faz (elas faz, elas faz)**Fiu fiu**Nosso bonde na balada eles ficam
maluquinho**Nóis fazendo a sentada ou**mandando o quadradinho**Eles estão descontrolados e todo**mundo viu**Quando a Beyonce passa eles fazem**(eles fazem, eles fazem)**Fiu fiu (7x)**Ela vê os muleques passando
de motão a mil**olha o que ela faz**Fiu fiu (3x)**De motão a mil**Fiu fiu (2x)**Olha o que ela faz**Fiu fiu**Quando o nosso bonde chega
ela sempre perde a linha**Desce e sobe no talento**e catuca as amiguinha**Achou o Magrinho gostoso todo**mundo viu**Sempre quando o bonde passa**Elas faz (elas faz, elas faz)**Fiu fiu**Nosso bonde na balada eles ficam**maluquinho**Nóis fazendo a sentada ou**mandando o quadradinho**Eles estão descontrolados e todo**mundo viu**Quando a Beyonce passa eles fazem**(eles fazem, eles fazem)**Fiu fiu (7x)*

ANEXO B - Parecer do Comitê de ética favorável à realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: AS MENINAS NA CONTEMPORANEIDADE: RESISTENTES AOS PADRÕES NORMATIVOS?

Pesquisador: Cláudia Maria Ribeiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07731412.0.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras ((UFLA))

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 160.293

Data da Relatoria: 30/11/2012

Apresentação do Projeto:

Adequados.

Objetivo da Pesquisa:

Adequados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Todas as recomendações foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO C - Modelo do “Termo de consentimento livre e esclarecido” – Professoras, professores, diretora, vice diretor, funcionária, bolsistas, responsáveis pelas estudantes



Câmpus Universitário, Caixa Postal 3037 CEP 37200-000 Lavras - MG –

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marina Aparecida Marques Castanheira mestranda em Educação/UFLA e Cláudia Maria Ribeiro professora associada do Departamento de Educação/UFLA, responsáveis pela pesquisa “AS MENINAS NA CONTEMPORANEIDADE: RESISTENTES AOS PADRÕES NORMATIVOS?” o/a convidamos para participar voluntariamente de nosso estudo.

Acreditamos que tal pesquisa seja importante devido ao fato de que muitas vezes nós adultos/as não sabemos lidar com meninas que resistem a regras e padrões. Sendo assim acreditamos ser necessária a problematização dos discursos normatizantes e dos comportamentos destas meninas, para quem sabe assim tornar inteligíveis as suas resistências de forma a distanciá-las de condições vulneráveis com as quais possam se envolver caso não haja apoio e compreensão às suas angústias e vontades.

Com esta pesquisa, pretendemos identificar e analisar quais e como as relações de gênero e padronização de comportamentos, possivelmente, vêm contribuindo para as resistências praticadas pelas meninas. Objetivamos também analisar quais são as medidas tomadas pela instituição escola/família frente a estas resistências.

Para realização da referida pesquisa, eu Marina A. Marques Castanheira farei um convite para que voluntariamente meninas e a equipe pedagógica da escola constituam grupos focais distintos, cada um em um momento, para a discussão sobre a temática relacionada a pesquisa em questão. Serão utilizados somente estes procedimentos metodológicos (entrevista e grupo focal) para obter os materiais necessários para a pesquisa. Para tais procedimentos não existem riscos previsíveis.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com as pesquisadoras e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (COEP) na Pró-Reitoria de Pesquisa, Campus Universitário - Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000 Lavras/MG - Tel: (35) 3829-5182.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e poderão ser utilizadas em eventos e/ou publicações científicas (dissertação de mestrado da citada pesquisadora: Marina Aparecida Marques Castanheira), sem a identificação dos/as voluntários/as, a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Você não terá nenhuma despesa por participar da pesquisa. Não há previsão de ressarcimento, pois não há risco previsível pela participação na pesquisa.

Autorização:

Eu, _____, RG: _____ e CPF: _____ após ter lido este documento e ter tido a oportunidade de conversar com uma das pesquisadoras responsáveis (Marina A. Marques Castanheira), para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado/a, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos utilizados, da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Participante da pesquisa

Assinatura de uma testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do/a participante para a participação neste estudo.

Assinatura da responsável pela obtenção do TCLE