

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

TALYTA FERNANDA ANDRADE DOS REIS PIRES

**EFEITOS DAS RELAÇÕES NA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS
E HIERARQUIAS DE GÊNERO ENTRE MENINAS E MENINOS**

Belo Horizonte – Minas Gerais
2016

Talyta Fernanda Andrade dos Reis Pires

**EFEITOS DAS RELAÇÕES NA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS
E HIERARQUIAS DE GÊNERO ENTRE MENINAS E MENINOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu,
do Curso Gênero e Diversidade na Escola -
GDE, do Núcleo de Direitos Humanos e
Cidadania LGBT – NUH, da Universidade
Federal de Minas Gerais – UFMG

Orientadora: Amana Mattos
Tutora: Thalita Rodrigues

Belo Horizonte – Minas Gerais
2016

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo problematizar, à luz de estudos foucaultianos e de outros/as importantes estudiosos/as sobre as questões de gênero, as relações dentro da escola e seus efeitos sobre a construção de estereótipos entre meninos e meninas. Acredita-se que as relações entre os/as estudantes e também destes/as com os/as profissionais da escola influenciam na elaboração de estereótipos de gênero pelas crianças o que, em seu horizonte, pode gerar situações de hierarquias e desigualdades entre meninos e meninas o que, futuramente, pode se transformar em desigualdades entre homens e mulheres.

Assim, a escola que tem por função primordial formar cidadãos autônomos e responsáveis para uma vida em sociedade acaba por contribuir na formação de preconceitos em relação ao papel social da mulher e reproduzindo a violência que existe além de seus muros. As causas da formação desses pré-conceitos podem ter sua gênese na violência vivenciada pelo/s alunos/as dentro da própria escola devido ao rígido sistema disciplinar da mesma que tem por objetivo normatizar, definir e reforçar em seus discursos o que é “normal” e o que não é.

O estudo contou com uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. As análises foram realizadas por meio de observações participantes sobre a vigilância e normalização no contexto escolar com vistas a compreender as influências de tais procedimentos nas relações de alteridade entre os/as alunos/as. Dessa forma, a partir da teoria foucaultiana, que explana o sistema disciplinar de instituições como a escola e suas relações de poder, analisou-se como as/os alunas/os podem reproduzir essas relações de poder desiguais entre seus pares, que, em seu horizonte, pode conduzir a condições objetivas de hierarquia e desigualdade de gênero.

Palavras-chave: *relações de poder, normatização, estereótipos, desigualdades, gênero*

ABSTRACT

The aim of this study is to discuss, based on studies of Foucault and other important scholars, about gender issues, relations within the school and its effects on the construction of stereotypes of boys and girls. It is believed that the relationship between the students and also between them and the school's professionals can influence on the development of gender stereotypes by children who, in its sight, may lead to hierarchies situations and inequalities between boys and girls which in future will become inequalities between men and women.

Therefore, the school whose primary function is to form autonomous and responsible citizens for a life in society can just contribute to the formation of prejudices about the social role of women and reproducing the violence that exists beyond its walls. The causes of the formation of these preconceptions may have its genesis in the violence experienced by students in school, due to the hard disciplinary system of the same which aims to regulate, define and enforce in his speeches what is "normal" and what it is not.

The study drew on an ethnographic survey in a public school of Belo Horizonte. The analyzes were performed through participant observation on surveillance and standardization in the school context, in order to understand the influences of such procedures in the relations of otherness between the students. Thus, from Foucault's theory that explains the disciplinary system of institutions such as schools and their power relations, we analyzed how students can reproduce these relationships of unequal power among its peers, which in the future may lead to objective conditions of hierarchy and gender inequality.

Keywords: power relations, norms, stereotypes, inequalities, gender

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	6
2 - AS RELAÇÕES DE PODER EM FOUCAULT.....	10
3 - NORMATIZAÇÃO DO GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	26
4 - A PESQUISA DE CAMPO.....	30
4.1 - Metodologia: A pesquisa do tipo etnográfico no contexto escolar.....	30
4.2 - A realização do trabalho de campo.....	32
4.3 - Procedimentos de análise.....	32
4.4 - A instituição e os sujeitos envolvidos.....	33
5 - APRESENTAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DO TRABALHO DE CAMPO E ANÁLISES: As normalizações cotidianas.....	34
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	60

1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho busca investigar as relações de gênero no contexto escolar. Para tanto, foi realizada uma análise sobre a organização de uma turma de 2º ano do 2º ciclo e as relações estabelecidas no cotidiano da mesma em termos de tempos, espaços, materiais veiculados, interações entre os/as estudantes e destes com as/os professoras/es, e a relação dessa organização e dessas interações com a construção de estereótipos e hierarquias de gênero entre meninas e meninos dessa turma.

O presente trabalho defende que a organização da escola – voltada para a normatização das condutas de gênero priorizando o masculino sobre o feminino – faz com que estereótipos de gênero sejam construídos tanto entre as/os estudantes quanto entre as/os adultos que atuam na instituição, gerando hierarquias e desigualdades de gênero.

A análise foi feita com o objetivo de problematizar as naturalizações acerca de gênero e contribuir, em minha prática de coordenação junto ao coletivo de professores, para a melhoria das relações na escola e para a promoção de uma educação mais igualitária e justa. A relevância dessa análise está em qualificar minha prática pedagógica, permitindo-me problematizar ações no contexto escolar e vislumbrar a possibilidade de elaboração de projetos futuros com a intenção de iniciar com as crianças mais novas um trabalho de reflexão contínua sobre as normatizações que lhe são impostas para então viabilizar a continuação do trabalho com os adolescentes nas séries futuras contemplando temas mais abrangentes como a luta contra a homofobia e o machismo, assim como a valorização das diferenças. Começando esse trabalho desde o início da escolarização acredito poder contribuir para a equidade de direitos na educação contemplando o acesso, permanência e sucesso escolar.

A violência, um dos fatores sociais que mais tem afetado o mundo atualmente, reproduz-se também dentro da escola e não somente além de seus limites. Por sua vez, a escola – instituição que tem como principal função formar cidadãos autônomos, capacitados para o trabalho e preparados para uma vida responsável em sociedade – pode contribuir de forma significativa para a reprodução

da violência que existe além de seus muros. A violência contra transexuais, travestis e mulheres tem crescido cada vez mais. Pesquisas atuais mostram os níveis de violência contra mulheres existentes no país. Com uma taxa de 4,4 homicídios em 100 mil mulheres, o Brasil ocupa a sétima posição no contexto dos 84 países do mundo com dados homogêneos da OMS compreendidos entre 2006 e 2010. Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país. Tais dados são do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) do Ministério da Saúde (MS)¹.

Diante dessas estatísticas alarmantes, vê-se a necessidade de se desenvolver uma reflexão mais crítica frente às representações de gênero presentes nas escolas no sentido de se lutar pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e de engajar as/os estudantes nessa luta. A presente pesquisa pretende, então, analisar como as normas produzem a violência institucional e suas possíveis causas relacionadas à própria instituição escolar.

Alguns autores, como o filósofo francês Michel Foucault (1926 – 1984), desenvolveram discussões sobre uma análise microssociológica da violência institucional, analisando as práticas concretas no interior da escola como relações que configuram “micropoderes”. Dessa forma, optou-se por referenciar o presente estudo nesse autor, visto que o mesmo trata do sistema de imposição existente no contexto escolar de forma mais dinâmica, sob a ótica da *capilaridade do poder*, discussão que é retomada por autoras como Guacira Lopes Louro e Judith Butler que desenvolvem Estudos Feministas e discutem, numa perspectiva foucaultiana, sobre as relações de poder presentes na constituição do gênero. Foucault entende o poder em sua multiplicidade no corpo social. Em sua concepção, o poder não está localizado num polo central que exerce efeito dominador sobre todas as outras parcelas da sociedade, ou seja, o poder funciona em redes e cada elemento é um importante e ativo ponto de transmissão (FOUCAULT, 1999). A partir de tal reflexão é possível caracterizar a escola como um espaço dinâmico considerando tanto os

¹ Fonte: http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf. Acesso em 15/02/2016.

professores/as, funcionários/as e alunos/as como praticantes ativos do poder.

Posterior a tal reflexão apresenta-se, então, o problema a ser pesquisado nesta monografia que tem como objeto analisar como o sistema disciplinar da escola pode refletir nas representações que os alunos constroem acerca de seus pares e como essas representações podem produzir hierarquias e desigualdades de gênero. A partir de tal inquietação levantou-se outras questões mais específicas tais como: A instituição escolar – que vigia e normatiza – pode influenciar nas representações que os alunos fazem uns dos outros? Essas representações podem ser configuradas como estereótipos de gênero que carregam em si discursos preconceituosos?

Pensando nessas questões, a hipótese defendida é de que, vivenciando um contexto de vigilância, categorização e punição, alguns alunos internalizam o discurso da escola e acabam por construir representações acerca de cada gênero e reproduzem preconceitos contra aqueles que não se ajustam ao modelo disciplinar e normatizador veiculado pela instituição.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo compreender, à luz de estudos foucaultianos e de outras/os várias/os autoras/es da temática de gênero, as relações de poder envolvidas no processo de escolarização e que contribuem para a construção de estereótipos de gênero entre meninas e meninos. Construção essa que, por sua vez, pode ter sua gênese na organização vivenciada pelos alunos dentro da própria escola devido ao rígido sistema disciplinar e normatizador da mesma.

O estudo contou com uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, escola esta onde atuo como coordenadora pedagógica de 2º e 3º ciclos há 4 anos. A metodologia empregada foi a observação participante, visando entender os processos de vigilância e normatização no contexto escolar e compreender as influências de tais procedimentos nas relações de alteridade entre os alunos/os, professoras/es e demais funcionárias/os da escola. Dessa forma, a partir da teoria *foucaultiana*, que explana o sistema disciplinar de instituições como a escola, e suas relações de poder, analisou-se como os alunos podem reproduzir essa vigilância e normatização entre seus pares, que, em seu horizonte, podem conduzir a condições objetivas de exclusão e de desigualdade de gênero.

O objeto de estudo da pesquisa refere-se à construção de estereótipos de gênero e sua relação com o sistema disciplinar da escola. Isso significa analisar em que medida tal construção pode encontrar sua gênese a partir da relação instituição-aluno. Análise essa que considere as atitudes preconceituosas entre estudantes não como fatos isolados e neutros, mas sim, como manifestações de um fenômeno muito mais amplo e complexo, revelador de interesses e relações de poder. Para tanto, decidiu-se buscar uma fundamentação teórica que auxiliasse essa tarefa de se desenvolver um olhar mais questionador e uma análise mais contextualizada.

Para o desenvolvimento de tais discussões, o trabalho organiza-se a partir da discussão sobre as relações de poder de acordo com Foucault, no capítulo 1, e suas implicações no contexto escolar. Como ocorre a normatização de gênero na escola de acordo com algumas/uns autoras/es que tratam sobre a temática das relações de gênero é o tema que dá prosseguimento às discussões no capítulo 2. Nos capítulos 3 e 4, respectivamente, a metodologia de trabalho será explicitada e os dados das observações serão expostos e analisados à luz das teorias expostas anteriormente. Por fim, conclui o trabalho com as considerações finais buscando relacionar os pressupostos teóricos discutidos à análise do trabalho de campo identificando os mecanismos coercitivos presentes na instituição escolar e que geralmente são naturalizados e invisibilizados.

2 - AS RELAÇÕES DE PODER EM FOUCAULT

O filósofo francês Michel Foucault (1926 – 1984), em suas obras “Microfísica do Poder” (1999) e “ Vigiar e punir: nascimento da prisão” (2004) realiza várias reflexões acerca das práticas reais e locais da sociedade, analisa as relações entre discursos e saberes, entre instituições e poderes que são exercidos. Essa forma de ver e analisar a cultura está baseada na diversidade das micro-esferas de poder, ou poder capilar, e não nas noções de totalidade das sociedades em geral, pois essas, segundo o autor, são visões sistemáticas e globais que mascaram ou desqualificam saberes. Em sua obra *História da Sexualidade, Volume I* (1988), Foucault traz importantes reflexões acerca do controle da sexualidade pelas instituições e seu caráter social e não essencial. A leitura desse autor por estudiosas/os das relações de gênero trouxe importantes contribuições no sentido de se considerar as relações de poder presentes em todo o processo da construção do gênero e na sexualidade. Para Louro (1997, p.42), “as lentes de Foucault ainda poderiam provocar outros olhares sobre as relações de poder entre os gêneros: a normalização da conduta entre meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos (...)”. Assim, a importância das discussões do autor para o campo de gênero está em denunciar como as instituições, como a instituição escolar, produzem e sustentam discursos de controle sobre os corpos e reproduzem relações de poder que naturalizam a dominação de homens sobre mulheres como algo legítimo.

Foucault não parte da totalidade social na elaboração de sua teoria. Tal estudo está baseado em práticas locais, lugares específicos onde o autor encontra os atores de sua teoria. A partir de uma comparação entre escolares, doentes, presidiários, soldados e operários, em seus respectivos espaços de clausura como as escolas, hospitais, prisões, quartéis e fábricas, o autor tece uma análise genealógica do poder². Isso significa que sua análise pressupõe desvendar quais são e onde estão as relações de poder, como e quando surgiram, suas estratégias e táticas.

Foucault também não faz uma abordagem do sujeito psicológico, livre das

² Entende-se que a análise genealógica de Foucault consiste em problematizar as relações de força, descobrir quais são, como foram construídas historicamente, onde estão (afirmando sempre que não possuem um pólo central, pois circulam nas relações sociais), como desenvolvem estratégias, lutas e táticas nas redes culturais.

determinações sociais. Seu diferencial é que ele parte do pressuposto de que a cultura não é determinada de forma hegemônica pela esfera macrossocial, antes, ela é composta por uma diversidade de influências. Assim, sua análise genealógica denuncia a presença do poder nas práticas reais e locais e não somente nas macroestruturas da política e da economia. A partir daí, o autor estabelece as conexões entre poderes e instituições que, por sua vez, produzem discursos e saberes.

O referido autor questiona as filosofias do sujeito que pressupõe o homem como uma essência pensante, para ele o sujeito é constituído e não constituinte, apresenta uma gênese e uma história, que lhe são apresentadas a partir das múltiplas relações de poder, que funcionam como redes, um poder que age nos corpos, sobre suas forças, que é capaz de moldar e articular saberes e conhecimentos adquiridos e que é vivenciado nas sociedades e nas instituições, no caso aqui abordado, especialmente nas instituições de ensino.

A capilaridade do poder³ penetra nas instituições pelas técnicas de vigilância e punição e são através destas que se obtém efeitos reais, como o sujeitar dos corpos, a internalização da vigilância e do controle, a disciplina imposta, o “endireitar”, o pensamento e os saberes desenvolvidos e que são apontados como verdade. Assim de maneira progressiva, real e material são constituídos os sujeitos, a partir da multiplicidade dos corpos, das forças, das energias, dos motivos, dos desejos dos pensamentos, sendo então o indivíduo não um átomo isolado e sim constituído a partir do ponto de apoio das relações de poder.

A partir da influência de Nietzsche (1844-1900), o autor retrata que a verdade tem relação com a vontade de poder, onde os conceitos, os critérios, os valores nascem de necessidades e de hábitos que muitas vezes são internalizados a partir das posturas e das relações impostas no convívio social, sejam nas instituições ou na sociedade em geral. Dessa forma, Foucault relata que o exercício do poder cria objetos de saber, o exercício do poder cria saber e o saber acarreta efeitos de poder que podem ser observados nas instituições de ensino e na sociedade. O poder

³ Nessa passagem, Foucault caracteriza ao que chama de capilaridade do poder : “Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 1985, p.181).

dessa forma opera por meio de discursos, que veiculam e produzem “verdades”, que são veiculadas e difundidas através do discurso científico, e que são consumidas e valorizadas nas instituições como saberes legitimados. Tais verdades são controladas por aparelhos políticos, econômicos e sociais, onde os regimes de verdade são essenciais às estruturas e ao funcionamento da sociedade.

Para Foucault, o sujeito é objetivado e sujeitado. A sujeição configura-se como um processo de “fabricação dos sujeitos” na medida em que inculca valores considerados como padrões de comportamento e de identidade. Essa construção das identidades se dá, como iremos discutir adiante, através de mecanismos de que a escola lança mão em suas práticas cotidianas permeadas pela linguagem e pelas “verdades” que seus discursos informam. O indivíduo é sujeitado na medida em que é submetido a regras disciplinares e controlado, e é objetivado no sentido de ser estudado, examinado, corrigido e induzido à normalidade. Esse processo duplo surge das “práticas disciplinares” que sistematizam formas de sujeitar o indivíduo e extraem dele o máximo de informações possíveis para controlar a sua conduta. Observa-se aí uma estreita relação entre saber e poder. Tais práticas disciplinares dão origem a um tipo de saber organizado e que permite conhecer o indivíduo e controlá-lo. Assim, a disciplina configura-se como um conjunto de saberes organizado para se controlar os corpos e em que medida tais práticas disciplinares podem influenciar as relações entre as/os estudantes da escola? Acredita-se, como hipótese desta pesquisa, que as/os alunas/os internalizam os discursos normalizadores veiculados pela escola e reproduzem os mesmos entre seus pares configurando-se também como agentes disciplinadores que vigiam e são vigiados, controlam e são controlados, sujeitam e são sujeitados.

A “normalidade”, no sentido de ajustamento às representações hegemônicas para cada gênero, é um dos grandes pressupostos da era capitalista. A instituição escolar imprime esforços em produzir indivíduos normalizados no sentido de corresponderem aos padrões da sociedade em que está inserida, a saber, padrões masculinos e femininos heterossexuais e identidades de gênero correspondentes ao sexo biológico. Os sujeitos precisam adaptar-se às regras de agir e pensar consideradas normais para que sejam pessoas produtivas. Assim, manter a normalidade das pessoas ou conduzi-las à sanidade torna-se um pressuposto que

justifica o poder sobre os corpos.

A partir de técnicas disciplinares é possível tornar o indivíduo governável e capacitado, ou seja, exercer poder sobre os corpos. Dessa forma, o saber serve ao poder na medida em que é a partir de descrições e registros acerca do indivíduo que são criados instrumentos de poder no contexto escolar, dentre os quais pode-se citar os regulamentos, a inspeção constante e o controle do quadro classificatório de alunos. A vigilância, por exemplo, é um mecanismo de poder que para ser minuciosa necessita lançar mão de procedimentos científicos como a observação, descrição, verificação e registro. A importância de se utilizar tais procedimentos no processo de estudo sobre o indivíduo está em aumentar o controle sobre ele e está também em classificar e diferenciar o “normal” do diferente; coloca-se o diferente em destaque para então produzir os indivíduos da sociedade disciplinar, ou seja, corpos dóceis e submissos.

Já o outro lado da questão do conhecimento, ou seja, a concepção de que ele é um instrumento para se exercer o poder, demonstra a força das instituições como espaços produtores de discursos que são legitimados. Nesse sentido, escola passa “informações”, “verdades” para suas crianças e jovens através de mecanismos formais como os currículos e materiais didáticos, e também através de mecanismos velados como gestos, preferências e censuras, deixando implícito quais discursos e quais comportamentos são “normais” e valorizados pela sociedade. Essa legitimação provém justamente porque tais instituições produzem saberes científicos – valorizados e considerados neutros e universalmente válidos – o que lhes confere permissão frente à sociedade para se exercer poder sobre os corpos. É nesse contexto que é possível analisar as instituições como organizações que surgiram da vontade de se exercer poder sobre os corpos a partir da produção de saberes sobre o indivíduo. O confinamento nos sanatórios, hospitais, quartéis e escolas permitem tal produção. O poder de determinada instância legitima os saberes daí provenientes e também as atitudes para se alcançar a normalização das condutas. Esse poder é conferido a determinadas instituições porque produzem e veiculam um discurso científico, que, por sua vez, é valorizado pela sociedade e considerado como neutro e universal.

A produção da verdade é cada vez mais disputada em nossa sociedade, pois

viabiliza o exercício e reconhecimento do poder. Segundo Foucault (2006, p.10), “o discurso não é somente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Contudo, o autor não desqualifica o valor de verdade das proposições científicas, ele aborda o regime do enunciado científico, a política da verdade.

Foucault argumenta que há uma estreita relação entre saber e poder, o que faz com que suas ideias sejam desenvolvidas sob a noção de “regimes de verdade”. Por esse termo pode-se entender visões ou noções de verdade que são construídas historicamente pelas sociedades e que têm um caráter controlador. O autor explica que “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT,1999, p.14).Trazendo essa discussão para o contexto escolar, percebe-se que a escola produz “verdades” que são construídas nas tramas dos jogos de poder. Ao conferir credibilidade à escola como local legítimo de produção de conhecimento científico, a sociedade acredita nesse saber e valoriza-o. Dessa forma, as verdades disseminadas pela instituição escolar são campos de disputa de poder visto que perpetuam visões hegemônicas e podem influenciar os indivíduos de acordo com determinados interesses.

Segundo o autor cada sociedade possui seu regime de verdade, ou seja, os discursos que são considerados válidos universalmente, os mecanismos utilizados na produção de tal verdade e a importância atribuída às instâncias encarregadas de produzir os discursos considerados verdadeiros. Tudo isso evidencia uma correspondência entre o saber produzido e os efeitos de poder acarretados, constituindo uma relação dialética que pode ser denominada como “poder-saber”. Assim, a produção da verdade está a serviço do poder e este acaba por viabilizar a produção de um conjunto mais amplo de saberes. Para Foucault (1999, p.180) “[...] somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”.

Tal relação constitui um jogo complexo em que o discurso pode ser um instrumento para se exercer o poder, mas também pode configurar-se como um produto de um poder anteriormente exercido. Assim, percebe-se a constituição

dialética da relação entre saber e poder. Foucault evidencia essa estreita relação:

Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (FOUCAULT, 1999, p. 179- 180).

Segundo Foucault, as relações de poder se estabelecem e se manifestam de inúmeras formas. Em sua obra “Microfísica do Poder” (1999), o autor faz uma análise do poder diferente da análise marxista que toma o poder como efeito globalizador de uma classe dominante sobre todas as outras. Ao contrário, o autor faz uma análise do poder relacional, ou seja, há uma capilaridade do poder o que significa que ele está em toda relação por mais simples que esta pareça ser, está nas instituições, mas também nas desigualdades econômicas, na linguagem e no corpo. Assim, tais redes de relações de poder é que permitem a dominação de uma classe sobre a outra; a partir de “micropoderes” que sustentam e fortalecem os mecanismos globais de controle mantendo os sujeitos disciplinados e submissos aos instrumentos econômicos e políticos de dominação.

Na mesma obra, na seção intitulada “Soberania e Disciplina”, Foucault faz uma análise das mudanças nas formas de governo ocidental ao longo da história. Para tanto, o autor evidencia as precauções metodológicas a que se aderiu para desenvolver tal análise.

Dentre essas precauções metodológicas está a de observar o poder em suas extremidades, tomado como algo que não se encontra estático e sim algo que circula nas relações interpessoais.

Trata-se, ao contrário de captar o poder em suas extremidades, em suas

últimas ramificações, lá onde se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. Exemplificando: em vez de tentar saber onde e como o direito de punir se fundamenta na soberania tal como esta é apresentada pela teoria do direito monárquico ou do direito democrático, procurei examinar como a punição e o poder de punir materializavam-se em instituições locais, regionais e materiais, quer se trate do suplício ou do encarceramento, no âmbito ao mesmo tempo institucional, físico, regulamentar e violento dos aparelhos de punição. Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1999, p.182).

Percebe-se que o poder pode ser detectado nas práticas locais o que acaba sendo um processo produtivo para o sistema político vigente visto que uma lógica disciplinar é desenvolvida nas relações interpessoais tornando os indivíduos cada vez mais submissos, o indivíduo não é somente influenciado pelos mecanismos globais de dominação, mas também acaba por sustentá-lo. No trabalho de campo realizado buscou-se, então, identificar as relações de poder nas diversas dinâmicas interpessoais no interior da escola e não somente no poder globalizador da sociedade sobre a escola. Nesse sentido, considerou-se a escola e seus atores como pontos disseminadores de discursos de poder numa ampla rede em que significados são produzidos e reproduzidos por todos os envolvidos na prática educativa, a saber, alunas/os, professoras/es e funcionárias/os sendo cada um ponto importante nessa disputa, pois disseminam as “verdades” produzidas pela escola e perpetuam visões aceitas pela sociedade servindo ao sistema político vigente.

Assim, o autor analisa o poder como sendo circular o que significa que ele não possui polos específicos de concentração. O poder não acomete os indivíduos conferindo-lhes uma posição passiva, antes, circula em redes em que cada membro é um ponto ativo e importante para sua transmissão.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está

nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1999, p. 183).

Exemplificando a exclusão da loucura e a repressão da sexualidade infantil desde o surgimento da burguesia como classe dominante a partir do final do século XVI e início do século XVII, Foucault argumenta que a burguesia não se interessava tanto pela loucura ou pela sexualidade infantil, mas sim, pelos procedimentos de exclusão e controle utilizados nos níveis mais elementares da sociedade, como a família e a vizinhança. De acordo com o autor:

São os mecanismos de exclusão, os aparelhos de vigilância, a medicalização da sexualidade, da loucura, da delinquência, é toda esta micro-mecânica do poder que representou um interesse para a burguesia a partir de determinado momento.[...] Ocorreu que os mecanismos de exclusão da loucura e de vigilância da sexualidade infantil evidenciaram, a partir de determinado momento e por motivos que é preciso estudar, um lucro econômico e uma utilidade política, tornando-se, de repente, naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais do sistema do Estado. (FOUCAULT, 1999, p.185)

Em suma, percebe-se que, de acordo com a teoria de Foucault, o poder não é possuído assim como um bem, em vez disso é sempre praticado. Assim, pensando nas instituições educacionais, é possível perceber as “micropráticas” do poder nas relações entre professores, alunos, pais e demais funcionários da escola em vez de concebê-lo como algo que é exercido verticalmente, das esferas globais de controle para esferas locais de sujeição.

Concluindo o estudo referido anteriormente, Foucault argumenta que há uma mudança nas formas de governo monárquicas, onde o poder é soberano, visível e localizado na figura do rei para um governo em que o poder é sutil e quase imperceptível, denominado “poder disciplinar”.

Com a ausência da figura do rei e de seu poder sustentado pelos

pressupostos da soberania, surge um novo tipo de poder criado pela sociedade burguesa no decorrer dos séculos XVII e XVIII, o do tipo disciplinar. Contudo, a teoria da soberania continuou existindo, porém, de forma menos visível que ideológica, contando mais com práticas que agem no nível simbólico. Dessa forma, o caráter físico da coerção e da punição vai cada vez mais cedendo lugar para as regras e outras técnicas de governo que moderam as condutas ideologicamente. Esse tipo de poder, apesar de quase invisível, conta também com o princípio de visibilidade de forma inversa. No poder disciplinar os indivíduos sujeitados é que devem ser continuamente vistos:

O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser vistos sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar (FOUCAULT, 2004, p. 156).

A disciplina teve seu início há muito tempo nos colégios medievais, a partir do século XVIII expandiu-se para a escola elementar, para o exército, para os hospitais e, no século XIX, para as fábricas. Na escola introduziu uma série de técnicas e regras para se controlar ao máximo os corpos e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. As disciplinas são veículos de poder e seus agentes podem ser os pais, professores, médicos ou psicólogos. O poder disciplinar pode ser verificado no contexto escolar atual a partir da distribuição dos indivíduos no espaço, no controle das atividades e dos horários, na elaboração das regras, nas avaliações punitivas, na constante vigilância e na concepção de que o corpo deve ser disciplinado ao máximo para que dele se extraia força e eficiência na realização de tarefas e movimentos. O corpo, então, se torna alvo dos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber que são legitimadas pela escola. E esses saberes são internalizados pelas/os estudantes e disseminados pelos mesmos numa espécie de rede de vigilância onde cada um fiscaliza e exige dos outros a postura, comportamentos e atitudes que a escola ensina e cobra.

Em *Vigiar e Punir*, num capítulo intitulado “Corpos Dóceis”, Foucault (2004,

p.187) questiona: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”. Tal questionamento evidencia a comparação realizada pelo autor dos mecanismos disciplinares que constituíram as instituições e suas experiências.

De acordo com o pensamento do autor, as disciplinas agem “obscuras e silenciosas trabalhando em profundidade, constituindo o subsolo da grande mecânica do poder” (FOUCAULT, 1999, p.189). Percebe-se que para Foucault as disciplinas estão na base sustentando o exercício do poder, isso porque elas mantêm a estreita relação poder-saber. A partir das práticas disciplinares é possível estudar o indivíduo, analisá-lo e produzir saber sobre ele. Assim, as disciplinas servem à produção de saberes que, por sua vez, efetivam a dominação pelo poder. Mas as disciplinas não só criam discursos, mas também possuem um discurso próprio que é a regra, mas não aquela proveniente da vontade soberana, e sim a regra da norma derivada das ideias das ciências humanas que se apoiam num saber clínico. Dessa forma, o discurso da disciplina gira em torno da normalização dos comportamentos. O discurso das ciências humanas nasce então não de forma automática como sendo uma evolução da racionalidade das ciências exatas, mas a partir da descoberta da linha tênue entre saber e poder. Portanto, observa-se uma constituição circular da relação entre as práticas disciplinares e o saber, ou seja, a disciplina por si própria já é um saber que serve à criação de outros saberes que a mantêm através de efeitos de poder.

Para Foucault (2004, p.118), “esses métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. Conceituando o termo “disciplinas”, percebe-se a intenção do autor em deixar claro que elas são métodos, ou seja, saberes que servem ao poder de sujeição sobre os corpos.

Aparece aí a importância da noção de “docilidade” para a concretização dos ideais de normalização veiculados pela disciplina. Somente um corpo dócil, submisso, pode ser aperfeiçoado, manipulado e transformado em corpo útil ao sistema econômico e político vigente. Foucault afirma que o corpo já se constituía um alvo de poder em várias outras épocas, mas que o século XVIII apresenta um

diferencial no tratamento do corpo. Ele é visto em tal contexto como uma máquina de poder não somente em termos físicos de força, mas em todo o seu conjunto. Dessa forma, são explorados seus gestos, forças, atitudes, comportamentos, pensamentos, enfim, um controle detalhado do corpo ativo. O corpo humano é visto como uma maquinaria do poder, a qual pode ser esquadrihada, desarticulada e recomposta de acordo com as necessidades de domínio que podem ser exercidas. As disciplinas são, portanto, capazes de fabricar corpos submissos agindo sobre as suas forças aumentando-as ou diminuindo-as. Elas aumentam as forças do corpo em termos econômicos e de utilidade, mas também diminuem estas mesmas forças de acordo com seus interesses de formar uma consciência apolítica e obediente.

Segundo o autor de *Vigiar e Punir*, as disciplinas são fórmulas gerais de dominação diferentes da escravidão, da domesticidade e da vassalidade, por não se utilizarem violência física na apropriação dos corpos, por não possuírem um “patrão” que efetiva o controle e que não têm o seu foco sobre os produtos de trabalho e sobre a fidelidade entre servos e senhores. Seu diferencial está em sua principal função que é a de fazer com que o indivíduo desenvolva uma espécie de auto-governo, potencialize o domínio sobre o seu próprio corpo, o que o autor chama de *tecnologias do eu*. Assim, mecanismos de coerção que se utilizem força física podem ser parcialmente dispensados em função de um disciplinamento interno, no plano simbólico das regras, em vista da normalização das condutas.

Os múltiplos efeitos de poder funcionam em redes e permitem a dominação. Ressalta-se, dessa forma, o corpo como objeto e alvo de poder. A essa arte de estudar o corpo em todos os seus detalhes, tentando extrair dele o máximo de proveito possível tornando-o produtivo e obediente correspondendo à demanda da ordem econômica dominante, dá-se o nome de “anatomia política”, ou seja, há uma política, um conjunto de saberes e regras que exercem poder sobre o corpo, proporcionando um trabalho e uma manipulação sobre ele. Nesse contexto uma grande importância é atribuída ao detalhe como um ponto de partida para se estudar o corpo, se apoderar e extrair dele o máximo de utilidade possível, até mesmo nas pequenas coisas, gestos e atitudes. Assim, como deixa transparecer o autor, a minúcia possui um grande valor:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicilizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 2004, p. 121).

Para o autor, foi a partir desses esmiuçamentos, do controle das pequenas coisas, de pequenas parcelas da vida dos homens para seu controle e utilização, é que nasceu o homem do humanismo moderno. Ele ressalta também que essa anatomia política não surgiu subitamente e também não foi empregada simultaneamente, o que ocorreu foi o emprego das coerções disciplinares de forma gradual nos colégios, nas escolas primárias, no espaço hospitalar e militar.

Apesar de Foucault não realizar análises sobre a construção do gênero, pode-se realizar essas discussões inspirando-se em suas obras visto que o autor discorre sobre o controle da sexualidade realizado pelas instituições através de mecanismos disciplinares, mecanismos estes que também operam na constituição das identidades de gênero. Para o discurso dicotômico do gênero, disseminado pela escola e por outras instituições, a diferença sexual determina o gênero dos indivíduos e legitima as desigualdades sociais vivenciadas principalmente pelo gênero feminino. Nessa visão, as diferenças biológicas entre homens e mulheres justificam as desigualdades sociais na medida em que determinam quais papéis devem ser desempenhados por cada gênero que, por sua vez, correspondem diretamente ao sexo biológico.

Essa visão dicotômica, chamada de matriz de heteronormatividade pela estudiosa Judith Butler (2003), desconsidera que o gênero é uma construção social assim como tudo o que é esperado para homens e mulheres. Para Louro (1997), é esse tipo de argumentação que deve ser desconstruída, ou seja, a de que as características sexuais determinam o que é masculino e o que é feminino. Nesse sentido, o conceito de gênero é de fundamental importância para se contrapor aos discursos binários que determinam homens e mulheres prioritariamente a partir de seus sexos biológicos. Isso significa rejeitar o determinismo biológico e utilizar o termo “gênero” entendendo-o como construção social e não como algo determinado naturalmente e, portanto, dotado de forte caráter político e social. Assim, as

diferenças entre homens e mulheres não seriam determinadas *a priori*, mas sim, produzidas no âmbito das relações sociais, refletindo como cada sociedade em determinado momento histórico compreendeu e representou as características sexuais. Nesse sentido, Louro expõe:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é mesmo que essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (1997, p. 22)

A autora também destaca que assim como as identidades de gênero são construídas socialmente, também as identidades sexuais são, ou seja, a forma como os indivíduos vivenciam sua sexualidade e seus corpos orientando seus prazeres também não seria algo pré determinado pelo sexo biológico, mas sim, construídos pelos discursos e instituições. Referenciando-se em Foucault e em sua obra *História da Sexualidade* (1988), Louro (1997, p.26) ressalta que o autor entende a sexualidade como uma “invenção social, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem 'verdades' ”. Portanto, pode-se compreender que quando se fala tanto na dinâmica do gênero, como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas. Dessa forma, é possível estender as análises de Foucault sobre como as escolas ocidentais desde suas origens sempre se preocuparam com o controle dos corpos até o contexto escolar atual em que as sexualidades dos sujeitos continuam sendo constituídas e vigiadas.

Apesar de Foucault não fazer uma análise restrita ao ambiente escolar e seus mecanismos disciplinares, é possível realizar tal trabalho uma vez que o autor deixa claro que seu enfoque não é sobre as instituições, mas sim sobre as formas de dominação que se desenvolvem no interior delas. Entretanto o autor discorre sobre as coerções disciplinares que se desenvolvem no contexto escolar assim como podem também ser encontradas nos hospitais, conventos, prisões e

acampamentos militares.

Uma das coerções disciplinares praticadas pela escola seria o controle dos corpos pela apropriação vigiada do espaço. Toda a organização espacial da escola “prende” os indivíduos em um espaço analítico. Em tal espaço, dotado de uma arquitetura específica, torna-se viável o emprego de procedimentos científicos para vigilância e controle dos educandos. A adaptação e o aprendizado dos padrões de comportamento e a normalização das condutas são preconizados nesse processo.

No contexto escolar, a disciplina serve para ajustar o aluno em termos espaciais e de conduta. Serve também para estudar e analisar o aluno para então torná-lo apto a aprender. A disciplina diferencia o problemático, o “anormal” para analisá-lo e puni-lo, é o saber, construído sobre o aluno a partir das disciplinas, a serviço da classificação.

No que se refere à distribuição dos indivíduos no espaço como uma coerção disciplinar, diferentes princípios e técnicas são utilizados. O primeiro princípio é o de clausura. Faz-se necessário um lugar específico, separado da vida em comunidade para se estudar o indivíduo. Esse princípio explica, por exemplo, o surgimento dos internatos como regimes de educação assim como é o modelo do convento. O importante é dominar as forças de trabalho do indivíduo num local fechado onde há um mínimo de influências externas.

Mas o princípio de clausura não é suficiente por si só. Para ser eficaz, necessita contar com a técnica do *quadriculamento* que consiste em isolar o indivíduo num espaço recortado e funcional. Recortado no sentido de individualizar, separar o sujeito; e funcional no que diz respeito a um espaço que viabilize a aplicação de outras práticas disciplinares, como a vigilância. Essa técnica serve também para decompor os grupos, evitar a formação destes e impedir relações de discussão coletiva. Enfim, é uma técnica bastante eficaz para se observar o indivíduo, analisá-lo, extrair informações sobre ele, registrar suas atitudes para então conferir a ele uma classificação. Esse tipo de procedimento pode ser comumente verificado no âmbito escolar. O autor de *Vigiar e Punir* discorre sobre as funções da técnica do quadriculamento:

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as

outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2004, p.123).

A disposição dos elementos na fila é uma outra técnica disciplinar. Essa técnica também reforça e está a serviço da classificação dos indivíduos. Pode-se verificá-la, por exemplo, na classe escolar. A ocupação do aluno em um determinado lugar da fila na maioria das vezes não é uma escolha subjetiva deste aluno, que diz sobre sua identidade. Comumente o que ocorre é uma decisão unilateral, onde o professor escolhe o lugar da fila de acordo com a identificação que fez daquele aluno e, geralmente, fazendo a separação pelo sexo biológico, ou seja, filas somente de meninas e filas somente de meninos. Seu comportamento, suas capacidades e seus valores são elementos que influenciam o professor nessa identificação. Portanto, a fila também compõe um espaço analítico para a classificação dos indivíduos.

Organizam-se então as classes em filas, e não só elas, como também os corredores e pátios. Além de viabilizar a vigilância e o controle da classe, a fila era também um instrumento para classificar e condicionar comportamentos. Isso porque o aluno poderia mobilizar-se na fila mediante a permissão e reconhecimento do professor. Essa mobilização seguia uma lógica de hierarquia do saber ou das capacidades e também da avaliação da bagagem cultural e méritos dos alunos. Esse tipo de organização “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2004, p.126).

O professor deveria ser dotado então de um olhar classificador que fosse capaz de refletir na fila todas as distinções possíveis, fossem elas sociais, econômicas, culturais ou cognitivas.

As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; [...] (FOUCAULT, 2004, p. 126).

A busca constante pelo exercício da disciplina deparou-se com um novo saber sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo, mas da maneira mais discreta possível, onde todo o poder pudesse ser exercido apenas por um “jogo” de vigilância e tivesse colaboração de cada olhar presente no espaço observado. Inicia-se assim, o que pode se chamar de *vigilância hierárquica*. Esse tipo de vigilância necessita de um dispositivo que possa coagir os indivíduos através de técnicas de poder, que obrigam os indivíduos a agirem conforme sua vontade, como os olhares que devem ver sem ser vistos. Forma-se um diagrama de poder, baseado em um efeito de visibilidade geral, uma mudança na arquitetura voltada para a observação e transformação dos indivíduos, que ao mesmo tempo em que estabelece a separação entre os mesmos, possibilita uma abertura para observação constante.

A vigilância torna-se parte integrante do processo de produção e passa a ser uma função definida e específica do poder disciplinar. Torna-se indispensável também um pessoal especializado para essa função, sempre presente e diferenciado dos operários. O mesmo acontece na reorganização do ensino elementar. Tarefas de ordem material e fiscal, dentre outras tantas, são delegadas entre os melhores alunos, proporcionando uma observação recíproca e hierarquizada e multiplicando sua eficiência.

O poder disciplinar deixa transparecer sua dualidade: ao mesmo tempo em que é indiscreto (está em todo lugar, em constante controle), é discreto, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. De acordo com Foucault (2004,p.148), “a disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados”. Assim, a constante vigilância está a serviço da disciplina, através dela pode-se controlar, manipular, verificar e mudar o comportamento.

Atualmente, os mecanismos de vigilância são diversos, como as câmeras que estão por pontos variados da cidade. Mas a fiscalização pessoal continua ainda bem presente principalmente nas escolas. Percebe-se que até mesmo os próprios alunos fiscalizam uns aos outros por presenciarem essa rotina diária de vigilância e punição por comportamentos considerados “desviantes” no contexto escolar.

3 - NORMATIZAÇÃO DO GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Várias instituições produzem e sustentam discursos acerca do gênero, como a família e os discursos veiculados pela mídia e pela religião, mas a escola é um espaço onde tais discursos tornam-se latentes e imbricados no processo de ensino e aprendizagem. Identifica-se essa afirmativa em Mattos e Bertol:

...uma das instituições mais comprometidas com a produção dos corpos é a escola, ao atuar na disciplinarização dos corpos, promovendo cotidianamente o reforço da sexualidade entendida como normal, ou seja, heterossexual. (MATTOS e BERTOL, 2015, p.131)

A escola ensina muito mais que conteúdos formais, ela também diz de “verdades” aceitas socialmente. Isso porque representa um espaço de produção de saberes legitimado e institucionalizado o que faz com que as crianças e jovens aprendam muito mais que conhecimentos científicos, mas também normas de conduta e determinações para cada gênero. Essas “verdades” são ditas não somente de forma explícita, mas também de maneira implícita através das falas, dos olhares, do material veiculado, da organização cotidiana dos tempos e espaços escolares e das expectativas lançadas sobre meninos e meninas de maneiras diferenciadas. Isso tudo configura o currículo oculto da escola tendo o professor como mediador e representante dos discursos que a instituição escolar produz e sustenta. Assim como explicitam Mattos e Bertol:

...a normatização exercida pela escola não ocorre somente mediante prescrições diretas, explícitas, mas principalmente nas práticas de socialização, nas relações entre estudantes, entre elas e eles e educadoras/es, nos códigos compartilhados, no material e nos exemplos didáticos, e assim por diante. A construção dos lugares e dos corpos vai se dando nas articulações dos diferentes discursos sobre a infância, o sexo, o normal, o anormal. (2015, p.134 e 135)

De acordo com Silva (2014, p.21-22), “a normatização é o processo que hierarquiza as condutas humanas a partir de uma identidade ou experiência tomada como padrão/norma e que concorre para a produção da desigualdade”. Normatizar é, então, desconsiderar e reprimir todas as formas diferenciadas de expressão e comportamento, valorizando apenas os valores e conhecimentos hegemônicos colocando estes como um padrão ideal a ser seguido. Nesse sentido, a escola atua como reprodutora desse pré-conceito, visto que ensina muito mais que conteúdos formais, orientando seus atores para a manutenção de valores e padrões hegemônicos com vistas à normatização.

Em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação* (1997), Louro destaca o poder relacional que Foucault discute, pois parte da ideia de que mecanismos normatizadores são produzidos e reproduzidos não somente através de discursos formais e explícitos, mas também e com bastante intensidade, através das práticas cotidianas tidas como “naturais”, assim como gestos rotineiros e palavras consideradas comuns. Assim, tudo o que circunda o contexto escolar deve ser tomado como alvo de questionamento, mesmo que já arraigado em nossas práticas e tido como “normal”. Essa então seria o desafio para os profissionais da educação, questionar a própria prática e perceber a partir de quais discursos a mesma foi produzida e quais “verdades” continua reproduzindo. Dessa forma, tudo é alvo de desconfiança, desde o currículo formal prescrito nos documentos oficiais até as falas informais, gestos, olhares e decisões que compõem o currículo informal. De acordo com a autora, são esses mecanismos invisibilizados que vão produzindo os indivíduos e suas identidades.

Nesse processo de normatização que a escola exerce sobre os indivíduos vai se construindo a ideia de binarismo de gênero que é uma categoria de naturalização que se insere nas relações de poder e se utiliza desse poder para delimitar o que é próprio de cada gênero, construindo uma relação de hierarquia e desigualdade (feminino x masculino). Ou seja, através desses binarismos são construídos discursos sobre estereótipos de gênero especificando o que cada um pode ou não pode fazer. Tais estereótipos reforçam que o gênero é uma categoria fixa, naturalizando a ideia de que as práticas “permitidas” a cada identidade devem taser invariáveis. Para Louro (1997, p. 58), “a escola delimita espaços. Servindo-se de

símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Trazendo essa reflexão para o contexto escolar, percebe-se que os estereótipos de gênero são reforçados cotidianamente e crianças e adolescentes acabam internalizando e naturalizando o que é “certo” para cada gênero, por exemplo, quais são as brincadeiras para meninos e quais são para meninas, quais atitudes são de meninas e quais são de meninos, dentre outros. Nesse contexto, a criança ou adolescente que não estiverem dentro do padrão, acabam por ser marginalizadas de forma explícita, através de situações de preconceito, ou de forma velada, através da negligência da instituição escolar no sentido de reconhecimento de suas diferenças. Configura-se, então, uma violência simbólica e institucional sustentada pelo binarismo de gênero.

Esse conceito de binarismo de gênero está extremamente relacionado ao conceito de hierarquias de gênero, pois é a partir da ideia essencialista de que o gênero é definido internamente e, conseqüentemente, suas práticas, que se estabelece uma relação de poder entre homens e mulheres. Segundo Mariano (2005, pág. 493), citada por Mattos (2014), as teorias essencialistas não problematizam a forma pela qual o sujeito é constituído e acabam por construir, manter e legitimar hierarquias nessas relações de poder entre homens e mulheres.

Nessa relação o homem está sempre numa posição superior à mulher, visto que suas características “inatas” (de acordo com a visão essencialista) são sempre mais valorizadas, ou seja, a coragem, a força e a virilidade estão sempre sobrepondo as características atribuídas à mulher. Nesse contexto, até mesmo as mulheres supervalorizam os homens e mantêm essa hierarquia. Um exemplo simples disso é o fato de mulheres que são bastante ativas e dinâmicas se auto intitulem “mulher-macho”, como se somente os homens fossem os “donos” desses atributos. Uma mulher não pode ser mulher de maneiras variadas, ou seja, possuir também essas características e ser simplesmente mulher?

Também se relacionando com os conceitos anteriores, as desigualdades de gênero são produtos das relações desiguais de poder entre homens e mulheres. A partir dos binarismos que assumem uma naturalização dos gêneros e de suas

práticas, das hierarquias que definem quais dessas práticas e características estão em situação privilegiada, surgem as desigualdades que expõem os resultados de todo esse processo. Nesse sentido, mulheres são prejudicadas em suas relações familiares, de trabalho e sociais porque são consideradas inferiores e dessa forma têm condições desiguais de atuação. Essas desigualdades são alimentadas pela mídia, pela literatura, pela família e pela escola como sendo necessárias para a manutenção do poder dominante que preconiza a mulher em um lugar de subordinação. Assim como afirma Mattos (2014, p.3) “o lugar do *feminino* é historicamente o lugar com menos poder, menos voz, menos reconhecimento em nossa sociedade”.

Os mecanismos de normatização que atuam nas escolas demarcam lugares, modos de ser e expressão corporal orientados pelas expectativas sociais acerca de cada gênero numa perspectiva binária (homem/mulher). Assim, os corpos que não estiverem dentro dessa composição padrão são considerados desviantes e, portanto, necessitam de uma regulação de acordo com uma visão essencialista do gênero. Todo esse processo de normatização atua não somente sobre as crianças e jovens, mas também sobre o corpo docente que incorpora e reproduz os discursos heteronormativos. Esse exercício “do poder escolar nos corpos de alunas/os, educadores e funcionários produz diariamente os corpos que vão à escola.” (MATTOS e BERTOL, 2015, p. 133)

4 - A PESQUISA DE CAMPO

4.1 - Metodologia: A pesquisa do tipo etnográfico no contexto escolar

A fim de se evitar um enfoque positivista da realidade escolar⁴, pautado em meras descrições destituídas de interpretações mais amplas, demonstrando um contexto artificial e limitado, optou-se por um estudo do tipo etnográfico. Nesse sentido, realizar uma pesquisa do tipo etnográfica na escola significa considerar a característica dialética de tal campo de estudo. Possibilita situar o tema e o problema em questão em um contexto complexo, determinado e determinante, dinâmico e revelador de contradições. Significa buscar nas relações contextuais as causas estruturais dos conflitos e a reprodução destes na ampla rede de relações de poder. Optou-se pela pesquisa do tipo etnográfico por acreditar-se que esta abordagem traz muitas contribuições importantes ao campo das pesquisas de caráter qualitativo que envolve o cotidiano da escola.

A pesquisa do tipo etnográfica no campo educacional surgiu na década de 70, especialmente nos países anglo-saxões. Várias reações foram provocadas com a entrada da etnografia para o campo educacional, da rejeição à adoção.

Na educação, pode-se dizer que são realizados estudos do tipo etnográfico quando são levados em conta as principais características e procedimentos da etnografia tais como: adotar a observação participativa, entrevistas ou análises documentais para coleta de dados; considerar o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise destes; preocupar-se com o significado que os participantes constroem acerca de si mesmos, das suas experiências e do mundo; e envolver-se num trabalho de campo em que os eventos, pessoas e situações são analisados em sua manifestação cotidiana. Outro processo peculiar aos estudos

⁴ O Positivismo tem o objetivo de legitimar o conhecimento científico com fundamentos lógicos e empíricos. De acordo com esse enfoque, “a aceitação de uma lei ou teoria seria decidida exclusivamente pela observação ou experimento.” (ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando, 1999, p.12). Entende-se que adotar um enfoque positivista da realidade escolar significa considerar a escola como um espaço neutro, que pode ser quantificado, mensurado e descrito sem se preocupar com a análise dos determinantes estruturais que estão por trás das relações cotidianas nesse espaço. Portanto, significa aplicar à pesquisa educativa a mesma abordagem das ciências físicas e biológicas, desconsiderando as especificidades dos fatos e sujeitos envolvidos.

etnográficos é a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 1995).

Na abordagem do tipo etnográfico, o pesquisador deve manter um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem cotidianamente, pois, acredita-se que esses fenômenos são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são as essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas, devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.

Dessa forma, justifica-se a escolha de tal paradigma por ele permitir analisar de forma mais próxima à realidade escolar, considerando-a em toda a sua complexidade. Isso contribui para que se desenvolva um olhar mais crítico e minucioso sobre a dinâmica dos relacionamentos no âmbito escolar, e se verifique quais os mecanismos de dominação e resistência e como os conhecimentos, valores, crenças e atitudes que são influenciados por estes. Segundo ANDRÉ (1995), uma das razões para o uso da etnografia para o estudo da prática escolar cotidiana é que tal paradigma, possibilitando um olhar mais direto do investigador sobre a realidade estudada, contribui para que se desvelem as contradições de tal contexto.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são constituídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995 , p. 41).

Assim, o estudo do tipo etnográfico possibilita reconhecer a escola como um

espaço social dinâmico, com uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes. Dessa forma, na presente pesquisa procurou-se não apenas descrever um mero retrato da realidade escolar, mas sim reconstruir a prática nela desenvolvida, desvelando suas múltiplas dimensões e contradições, enfim, considerando a escola como um espaço vivo e dialético.

Um dos objetivos da investigação é desvendar as relações de poder que permeiam os processos de representação no âmbito escolar, os mecanismos de dominação e o papel que cada sujeito ocupa e reproduz nesse ambiente. Esse tipo de pesquisa permite a caracterização das relações que se configuram na experiência escolar diária.

4.2 - A realização do trabalho de campo

A observação participante mostrou-se um método pertinente no sentido de contribuir para captar as relações no contexto escolar em suas formas cotidianas, considerando a complexidade das situações e evidenciando a inter-relação de seus participantes.

Primeiramente, a coleta das informações foi realizada através de registro das observações realizadas sobre o cotidiano dessa classe em que atuo como coordenadora pedagógica auxiliando as/os professoras/es no desenvolvimento de projetos junto à turma que é composta por 31 crianças, sendo 17 meninos e 14 meninas. Após esse primeiro procedimento, as falas das crianças e dos professores durante as discussões também foram registradas. Realizei o trabalho de campo na turma durante um mês em uma aula por dia e foi explicado às crianças que eu estaria ali para realizar observações para meu trabalho acadêmico e que também poderia auxiliar as/os alunas/os e professoras/es na realização das atividades assim como já estive presente em outros momentos. As crianças reagiram com naturalidade visto que já estive presente na turma em vários outros momentos realizando trabalhos compartilhados.

4.3 - Procedimentos de análise

Os registros das observações foram analisados sob uma perspectiva crítica do gênero de forma a identificar as relações de poder que sustentam as falas e as

práticas na escola e, especificamente, na turma observada.

4.4 - A instituição e os sujeitos envolvidos

A escola pesquisada é uma instituição pública municipal, fica localizada na região do Barreiro em Belo Horizonte e atende cerca de 1000 estudantes de 1º, 2º e 3º ciclos.

O campo de pesquisa é uma turma de 2º ano do 2º ciclo que é composta por 31 crianças, sendo 17 meninos e 14 meninas entre 9 e 11 anos de idade. Lecionam nessa turma 4 professoras trabalhando com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências da Natureza, Arte e Literatura e um professor de Educação Física.

5 - APRESENTAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DO TRABALHO DE CAMPO E ANÁLISES: As normalizações cotidianas

As alunas e os alunos foram observados em diferentes espaços e situações de interação, como na sala de aula, pátio de recreio e na quadra enquanto realizavam atividades físicas.

Observando a apropriação dos espaços por meninos e meninas, principalmente durante o recreio, percebe-se que as brincadeiras e grupos de conversas são bem definidos, ou seja, separados em grupos de meninos e grupos de meninas. No turno observado, a escola atende pré-adolescentes e adolescentes entre 9 e 14 anos. Percebe-se que entre os estudantes mais novos as atividades que predominam durante os horários livres são as brincadeiras. Tais brincadeiras são bastante definidas e estereotipadas como brincadeiras próprias dos meninos como correr e jogar futebol, onde só os meninos participam, e, para as meninas, brincadeiras de pular corda e brincar com os objetos trazidos de casa. Muitas vezes as meninas não brincam, apenas formam “panelinhas” para conversarem e falarem mal umas das outras. Outras vezes as brincadeiras são de provocações, onde quase sempre é realizada uma espécie de “disputa” em que os meninos trocam acusações, apelidos pejorativos e xingamentos com as meninas. Existem também pequenos grupos em que meninos e meninas se juntam nas brincadeiras de correr, mas estes são minoria.

Já entre os adolescentes as brincadeiras não acontecem. Eles também se separam por gênero, mas para formar grupinhos de conversa. As meninas ficam se maquiando, tirando fotos de seus celulares e algumas ficam andando perto dos grupinhos de meninos. Os meninos ficam conversando entre si, observando as meninas e, às vezes, mexendo com as mesmas chegando até, em situações frequentes, desrespeitá-las passando a mão em suas áreas íntimas. Há um pequeno grupo de meninos e meninas que ficam na biblioteca realizando leituras de interesse livre.

Observa-se também que alguns estudantes que não se encaixam em nenhum estereótipo de gênero para as brincadeiras, por exemplo, meninos que gostam de

ficar no grupo das meninas. Outras situações acontecem frequentemente nas aulas de Educação Física quando as brincadeiras são separadas entre meninos e meninas, sendo que os meninos jogam futebol e as meninas brincam de algo mais tranquilo.

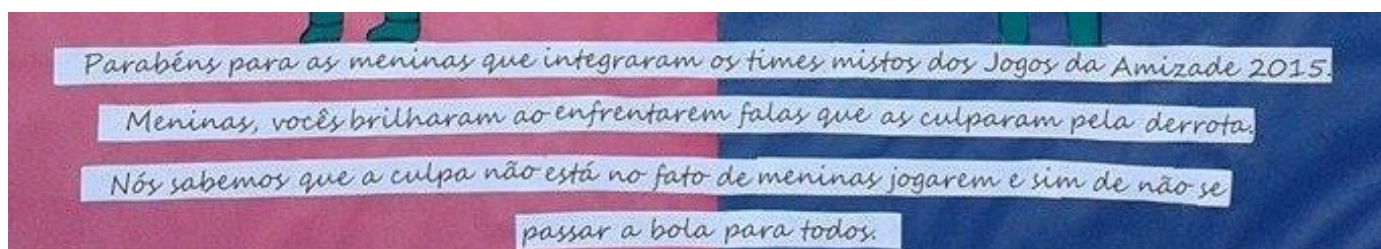
Porém, ocorreu uma situação específica neste ano, a qual selecionei para ser o contexto inicial para problematização neste trabalho. Este ano a escola recebeu um professor novo para lecionar a disciplina de Educação Física em meados do 1º semestre de 2015. Esse professor mudou um pouco as aulas e as práticas de esportes que eram comuns na escola. As brincadeiras que eram divididas pela professora anterior em “brincadeiras de meninos” (como futebol, jogos de corrida etc) e “brincadeiras de meninas” (como pular corda, jogar dama ou brincar de algo mais tranquilo), agora eram compartilhadas por ambos os gêneros. Durante um campeonato, o professor propôs jogos de handebol mistos em vez de fazer a separação entre jogos masculinos e femininos. Durante a partida de uma turma de 2º ano do 2º ciclo, composta por estudantes com faixa etária de 10 e 11 anos, aconteceram alguns conflitos entre os meninos e meninas dessa turma. Os meninos recusavam-se a dar o passe de bola para as meninas mesmo quando estas estavam em uma posição privilegiada em relação ao gol. Mesmo diante do pedido das meninas e da intervenção do professor os meninos recusavam-se a passar a bola para elas e jogavam apenas entre si. O time acabou perdendo e os meninos insistiam que a culpa foi das meninas porque elas não sabiam jogar e esse tipo de esporte não era para elas. Na situação, o professor refletiu com a turma no sentido de que o problema não foi a presença das meninas no jogo, mas sim a falta do trabalho em equipe. Porém, após essa reflexão não foi realizada, por parte do profissional de Educação Física que acompanhou o fato, nenhuma outra intervenção e o assunto, para esse professor, encerrou-se ali na quadra.

No entanto, as meninas sentiram-se extremamente incomodadas e desrespeitadas com a situação e com as acusações que passaram a sofrer por parte dos meninos a partir daí e começaram a deixar transparecer essa insatisfação. Questionaram os meninos, numa situação de enfrentamento, recusando-se a receber a culpa pela perda no campeonato. No dia posterior ao acontecimento, um grupo de meninas procurou a profissional da biblioteca, com quem pareciam ter mais

segurança em pedir ajuda, e relataram o acontecimento. A profissional em questão escutou e conversou com as crianças, incentivando-as a dialogar com esses meninos explicando-os que o fato de serem meninas não as impedia de participar de qualquer esporte que fosse e também não as desqualificariam para tal prática. A bibliotecária também sugeriu que elas, juntas, produzissem um painel provocando uma reflexão sobre o fato:



Painel confeccionado pela profissional de biblioteca juntamente com as alunas do episódio do campeonato de handebol.



Ampliação da mensagem escrita no painel.

As meninas participaram da confecção dos painéis e, orientadas pela bibliotecária, sugeriram o texto da mensagem, fizeram as ilustrações e decidiram pelas cores azul e rosa por serem consideradas marcas de gênero. Porém, nesse momento, houve uma intervenção interessante da bibliotecária no sentido de sugerir que essas cores fossem trocadas nas roupas dos personagens ilustrados exatamente para mostrar que não existem padrões para meninas e meninos. As meninas gostaram da sugestão e aceitaram. Após pronto o painel, as alunas chamaram os meninos para que pudessem visualizar e foi interessante que eles leram o cartaz e não realizaram mais nenhuma discussão, alguns parecendo concordar com as colocações ali expostas e outros parecendo ignorá-las. Percebeu-se que esse pequeno gesto de produzir um cartaz propiciou uma experiência muito rica para esse grupo de meninas que, diante da produção, se empoderaram e exigiram respeito dos garotos.

São nas aulas de Educação Física que os discursos normalizadores ficam então mais evidentes e não atuam somente através de discursos implícitos como nas outras disciplinas. Professoras e professores categorizam brincadeiras de acordo com o sexo biológico definindo o que seria “natural” para cada gênero. Mas por que é “natural” separar meninas de meninos em atividades físicas, filas ou trabalhos em grupo? Seguindo o que diz a matriz de heteronormatividade, essas/es profissionais delimitam lugares específicos para meninas e meninos, definindo habilidades que podem ou não pode ser desenvolvidas por cada criança de acordo com suas características sexuais. E esses lugares não são apenas lugares físicos, são também lugares sociais, demarcados por relações de poder, definidores ou não da capacidade, sobretudo, feminina. Lugares sociais que delimitam diferenças que, por sua vez, geram desigualdades sociais. Para Louro (1997), a Educação Física é uma disciplina privilegiada para o exercício do controle sobre a sexualidade das crianças porque está explicitamente voltada para o trabalho com o corpo, embora esse controle se dê também em outras disciplinas, mas de forma mais sutil e velada.

A definição de atividades mais “tranquilas” para as meninas, sem muito contato físico nem movimento também evidencia o ideário de “gênero frágil” e uma ideia naturalizada que jogos mais agitados vão contra a natureza feminina demonstrando que até mesmo nas escolhas das/os professoras/es há um ideal

feminino naturalizado e, como sempre foi assim, constitui-se como inquestionável e normal.

Se por um lado a separação entre meninas e meninos é a todo momento estimulada na escola, seja na realização de trabalhos em grupo, na organização espacial da sala de aula, nas atividades físicas etc, ela também pode ser subvertida através do que Louro nomeia como “cruzamento de fronteiras” (LOURO, 1997, p. 79), ou seja, situações em que crianças e jovens “desrespeitam” os limites impostos para cada gênero e participam de atividades controladas pelo outro gênero. Nem sempre esse cruzamento de fronteiras se dá sem tensões. Ao contrário, na situação observada as meninas enfrentaram dificuldades para ocuparem o lugar social que desejavam ocupar, o que também foi muito produtivo pois suscitou discussões importantes no grupo. Discussões essas que anteriormente estavam silenciadas pela forma “convencional” e corriqueira como vinha acontecendo as divisões nas aulas de Educação Física.

Na situação observada, do campeonato de handebol, foi possível identificar a percepção que os meninos têm sobre as meninas, ou seja, de que não são capazes de realizar determinadas funções e de que devem restringir-se ao que é imposto para elas de acordo com as normas de gênero. Tal acontecimento que, apesar de parecer simples e isolado, nos alerta para a necessidade de mudanças no trabalho com gênero no contexto escolar. A escola e suas práticas precisam mudar. Mudar a forma de compreender o sujeito a partir da diversidade, desnaturalizando modelos construídos historicamente e não permitindo que diferenças sejam transformadas em desigualdades. De acordo com Miguel Arroyo (2011), há um mito de que a educação brasileira é igualitária no sentido de garantir os mesmos direitos para todos os estudantes, porém, o autor ressalta que os sistemas escolares ainda são desiguais e não garantem a permanência quando não valorizam a diferença no contexto escolar.

Pode-se relacionar a esse acontecimento alguns conceitos trabalhados durante o curso GDE – Gênero e Diversidade na Escola – e que são palavras-chave para o desenvolvimento das análises, como normatização, hierarquia e desigualdade de gênero. A perspectiva crítica de gênero vem sendo amplamente estudada entre os teóricos da área da educação e psicologia, que salientam a

importância da escola trabalhar a partir da abordagem crítica do gênero com vistas a diminuir práticas preconceituosas no contexto escolar e, apesar de algumas ações positivas terem sido identificadas no campo de pesquisa, percebe-se ainda a necessidade de se ampliar o trabalho sobre a perspectiva de gênero na escola no sentido de desnaturalizar os olhares sobre meninos e meninas e as expectativas geradas sobre cada um.

Para isso, há também que se preocupar com o currículo oculto que perpassa as relações sociais no ambiente escolar tendo o professor como importante mediador desse currículo que acontece no cotidiano. De acordo com Silva (2005, p.78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Assim como também expõem Mattos e Bertol (2015):

Nesse panorama, a normatização exercida pela escola não ocorre somente mediante prescrições diretas, explícitas, mas principalmente nas práticas de socialização, nas relações entre estudantes, entre elas e eles e educadoras/es, nos códigos compartilhados, no material e nos exemplos didáticos, e assim por diante. A construção dos lugares e dos corpos vai se dando nas articulações dos diferentes discursos sobre a infância, o sexo, o normal, o anormal. (MATTOS e BERTOL, 2015, p. 134)

Assim, as normas de gênero não são sempre reproduzidas explicitamente, muitas vezes são transmitidas de forma velada compondo o currículo oculto da escola que muitas vezes passa despercebido porque não são atitudes e falas formais, mas que, com certeza, influenciam bastante no processo de aprendizagem e reforça estereótipos.

Diante da leitura essencialista das diferenças de gênero, cada sujeito é delimitado pelas expectativas geradas acerca do que se espera do feminino e do masculino em termos de atitudes, gestos, falas, gostos e interesses. De acordo com Judith Butler (2003), as identidades são categorizadas através de uma matriz de inteligibilidade heteronormativa, teoria que coloca em linha de sequência e correspondência o sexo, o gênero e a sexualidade. Dessa forma, o biológico é

preponderante na determinação dos desejos e interesses de uma pessoa definindo o masculino e o feminino. O sexo seria naturalmente definido pela biologia e daí decorreria uma ligação natural entre desejo, práticas sexuais e identidades definindo também os modos “normais” de ser homem e mulher. Para Butler, há uma questão fundamental a ser considerada sobre as identidades sexuais e de gênero, além do caráter social das mesmas, a saber, a de que se deve ter bastante cautela ao se trabalhar o gênero para não entendê-lo a partir de uma matriz heterossexual. Para a autora é fundamental rejeitar a relação causal entre sexualidade e gênero evitando-se cair numa prática que inspire a homofobia, considerando indivíduos que vivenciam sua sexualidade com parceiros do mesmo sexo como tendo gêneros “defeituosos”, não se constituindo como mulheres ou homens autênticos. Dessa forma, Butler (apud Mac An Ghail, 1996, p. 198) ressalta que:

...é crucial manter uma conexão não-causal e não-reduziva entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chama os homens gay de “femininos” ou se chama as mulheres lésbicas de “masculinas”.

A autora afirma que ao contrário de uma essencialidade da identidade, existem formas de se enxergar os gêneros formatadas por construções binárias dos mesmos. Têm-se, então, normas de inteligibilidade social que reforçam a manutenção de uma lógica das identidades. Dessa forma, a perspectiva de gênero adotada nesse presente trabalho é a de que as identidades são construídas culturalmente questionando a ideia de naturalização do gênero.

A instituição escolar imprime esforços em produzir indivíduos normalizados no sentido de corresponderem aos padrões da sociedade em que estão inseridos, a saber, padrões masculinos e femininos heterossexuais, gêneros correspondentes ao sexo biológico. Percebe-se então, nas práticas escolares, uma heterossexualidade compulsória no sentido de se evitar conflitos, no sentido de orientar alunas e alunos a seguirem a “ordem natural das coisas” evitando tensões e silenciando discussões. A homofobia, definida como o medo contra as/os homossexuais, é então sustentada na escola na medida em que esta não admite serem legítimas as diversas

constituições de orientações sexuais e identidades de gênero. Mesmo que a escola defenda um discurso de “respeito às diferenças” e de garantia de direito para todos, sem dizer explicitamente, ela está promovendo sim a homofobia. Isso porque silencia os sujeitos que se identificam como homossexuais através de seus mecanismos de normalização que dizem ser “natural” a heterossexualidade não conferindo legitimidade também à homossexualidade. A luta está então em não apenas condenar o preconceito, mas viabilizar espaços legítimos de discussão no contexto escolar em que questões já naturalizadas sejam problematizadas e em que novos significados para a sexualidade e para o gênero sejam construídos.

Características de feminilidade e de masculinidade não são marcas naturais dos corpos, mas sim, construções sociais pautadas pela matriz de inteligibilidade de gênero na qual as pessoas são “entendidas” e categorizadas. De acordo Beleli (2014, p.54), “gênero exige necessariamente problematizar toda possível essencialização que fixe modelos de masculinidade e feminilidade baseados em atributos decorrentes de características inatas, naturais, derivadas da biologia”.

Assim, as crianças e adolescentes que não se encaixam nessa forma binária de se vivenciar o gênero e não correspondem aos modelos priorizados pela escola são consideradas anormais e acabam por experimentar a exclusão desde o início da escolaridade.

Outras situações observadas caracterizam as diferentes técnicas do sistema disciplinar que se apresentam configuradas no contexto escolar, e que incidem sobre as relações de alteridade entre os alunos, permitindo, assim, estudar também as representações que uns alunos constroem sobre os outros a partir de várias posturas institucionais. Em relação ao espaço, por exemplo, foi possível verificar a importância atribuída à distribuição dos indivíduos por parte dos professores. A padronização dos comportamentos e controle dos corpos verifica-se nos momentos de ida para o recreio, para a aula de Educação Física e para a saída ao término da aula, quando os alunos são reunidos no corredor para fazer as filas que são separadas por turmas e subdivididas em filas de meninos e filas de meninas. Não é explicada para os alunos a razão de se realizar esse mesmo ritual todos os dias e nem mesmo os professores questionam ou tentam mudar essa rotina de deslocamento dos estudantes. Percebe-se que parece haver uma cultura

cristalizada na escola acerca da obediência às regras unilaterais, tanto no âmbito do corpo docente como discente. Observou-se também que, quando alguma criança dirigia-se, por descuido, para a fila errada logo eram caçoados pelos colegas sendo chamados de “gay” ou “sapatão”.

As fileiras formadas demonstraram a funcionalidade do espaço. Separar as filas por gêneros e não admitir uma organização mista mais uma vez caracteriza a fila como uma forma de organizar o espaço que responde a interesses de dominação, fiscalização e docilização dos corpos. Foucault evidencia a função de tais tecnologias de dominação:

Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular o desaparecimento descontrolados dos indivíduos, sua circulação difusa; táticas de antideserção, de antivadiagem, de antiglomeração. 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. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2004, p. 123).

Percebeu-se através das observações que o controle do corpo é um alvo enfatizado no cotidiano da escola. Pôde-se constatar que durante a maior parte do tempo nas salas de aula, as professoras preconizavam medidas de controle sobre o corpo e movimentos das crianças, sendo passível de punição, como xingamentos e humilhações, aqueles alunos que não se adequavam às imposições relativas ao espaço. Sendo assim, entende-se que a organização espacial exerce um importante papel no cotidiano escolar porque através dela culminam outros procedimentos disciplinares úteis à manutenção da ordem requerida pela escola, permitindo-a vigiar, hierarquizar, premiar, punir, normalizar condutas e reforçar comportamentos..

O trabalho de campo realizado mostrou que a escola pesquisada possui muitas das características descritas por Foucault em *Vigiar e Punir* sobre o sistema disciplinar das escolas dos séculos XVIII e XIX. O sistema disciplinar de vigilância,

controle dos corpos e docilização das mentes pôde ser nitidamente identificado no contexto da sala de aula e da escola como um todo.

Há todo um contexto de vigilância na sala de aula, os alunos delatam e criticam uns aos outros a maior parte do tempo onde é possível identificar a capilaridade das relações de poder, descrita por Foucault, no contexto escolar. Por exemplo, em relação àqueles estudantes que não se encaixam em nenhum estereótipo de gênero para as brincadeiras, são reservados apelidos e xingamentos como se estivessem fazendo algo de anormal.

Percebeu-se também que os lugares ocupados nas fileiras de carteiras dentro da sala de aula são intercalados entre meninos e meninas. Questionada sobre os critérios utilizados para organizar a sala dessa maneira, a professora respondeu que prefere colocar *“os atrasados mais à frente, os indisciplinados ao fundo, isolados, para que não perturbem os alunos que querem prestar atenção, e as meninas, que são todas muito faladeiras, são separadas com um menino no meio delas”*. Verificou-se que, em relação àqueles alunas que a professora denominou como “faladeiras”, a turma (principalmente os meninos) se irritava diante de qualquer manifestação delas, chamando-as de “fofoqueiras” e falando para “calar a boca”.

A organização do espaço não se dá de forma aleatória e neutra. Na sala de aula, por exemplo, há todo um respaldo disciplinar na escolha que as professoras fazem em relação ao lugar ocupado por cada aluno na fileira. Percebeu-se que tal procedimento disciplinar de se enfileirar as carteiras e fazer com que cada aluno ocupe um lugar determinado demonstra o desejo da instituição de se exercer poder sobre os corpos de forma a controlar os movimentos das crianças e a relação entre meninos e meninas.

O mesmo procedimento reflete também a classificação que as professoras fazem sobre as alunas, o que as permitem decidir e impor os lugares “estratégicos” para as meninas que, em sua maioria, são classificadas como “faladeiras”. Assim, esse espaço recortado constitui-se um quadro analítico e classificador evidenciando os padrões valorizados pela instituição escolar.

Algumas falas de uma determinada professora também chamou a atenção para essa pesquisa. Ela se dirigia frequentemente à algumas meninas que não estavam com uma postura considerada adequada em sala de aula com falas do tipo:

“Senta direito, menina! Igual moça!” e “Que vergonha para uma mocinha ter o caderno tão desorganizado, menina tem que ser caprichosa”.

Diante dessas falas da professora, os alunos demonstram também vigiar o comportamento das garotas e completam: *“É, senta igual gente! Fecha as pernas!”*, *“Cala a boca, suas fofoqueiras! Tá atrapalhando!”* e *“...é sapatão, anda igual homem”.*

Toda essa microfísica do poder que opera controlando cada detalhe do corpo do indivíduo sustenta-se sob o pressuposto que Foucault chama de docilidade-utilidade. Um corpo dócil no sentido de ser submisso às regras, manipulado pelo discurso político-ideológico vigente e, simultaneamente, útil para o sistema econômico dominante como mão de obra qualificada tecnicamente, entretanto, alienada politicamente.

Assim, observou-se que a disciplina age com vistas à normalização dos comportamentos impondo uma forma de governo para cada um e para todos. Mas essa não é uma tarefa isolada dos professores, coordenadores e diretores das instituições escolares, visto que a vigilância se estende até as extremidades das redes de relacionamentos, incluindo também os próprios alunos nessa trama política, tornando visível aquilo que Foucault chama de microfísica do poder.

Outra situação que merece destaque aconteceu no período de avaliações da escola. Ao final de uma das etapas trimestrais, no momento do Conselho de Classe, discute-se sobre a parte referente às atitudes e valores que espera-se dos alunos e que devem ser registrados na ficha de avaliação de cada estudante com os indicadores S (para “Sim”), AV (para “Às vezes”) e N (para “Não”) para critérios como, por exemplo, “participa cooperativamente das atividades em grupo”, “realiza as atividades propostas” etc.

Ao chegar no nome de uma determinada aluna da turma, a maior parte do coletivo dos professores concordou que na ficha da estudante deveria constar “S” para todos os critérios avaliados, visto que era uma aluna que apresentava rendimento satisfatório, assim como compreendia e respeitava as regras e combinados construídos coletivamente. Porém, uma das professoras discordou e ressaltou que no critério “Respeita regras e combinados” a estudante merecia ganhar um “AV”, isso porque, segundo a professora, a aluna vinha apresentando

alguns comportamentos “estranhos” pois só andava e brincava com os meninos, não tinha “postura de menina”, nas aulas de Educação Física só gostava de jogar futebol e não interagia com as garotas da turma. E então finalizou dizendo que a Coordenação precisava conversar com essa menina e com sua família porque o caso estava ficando sério.

Percebe-se que as medidas de controle do comportamento que a professora utiliza para com as alunas refletem na relação dos alunos e também de algumas outras meninas com elas. Observou-se que, principalmente no recreio, as meninas excluem a aluna citada no conselho de classe e não a deixam participar das brincadeiras.

Refletindo sobre a situação do Conselho de Classe, compreende-se que a preocupação da professora em se realizar um diálogo com a aluna é contrária à concepção de relação dialógica e de cuidado com vistas à transformação das normas de gênero exposta por Mattos (2014). Segundo a autora, as relações dialógicas no interior da escola são frequentemente associadas a figuras femininas e não recebem a devida valorização. Por ser essa prática do diálogo menos valorizada que a transmissão do conhecimento formal nas práticas escolares, consequentemente, a figura feminina também é colocada numa posição inferior na hierarquia de gênero dentro da escola. Para Mattos, a conversa e o cuidado com os estudantes deveria ser igualmente valorizado e priorizado como instrumento de problematização e questionamento das desigualdades de gênero. Porém, o que foi possível constatar na situação do Conselho de Classe é que a conversa que a professora exigia que se tivesse com a aluna era justamente o inverso daquilo que Mattos defende. Seria um diálogo intimidador, que retalhasse as variadas formas que a estudante tinha de se manifestar como menina, expressando e fazendo escolhas livremente. Dessa forma, aparece mais uma vez aí o papel da escola como reprodutora dos binarismos de gênero e das hierarquias presentes na sociedade.

Esse caso também suscita a reflexão sobre como os binarismos de gênero são marcas presentes e fortes no cotidiano escolar e como a própria escola recebe esses conceitos da sociedade e acaba também por reproduzi-los. Como uma categoria de naturalização que se insere nas relações de poder e se utiliza desse poder para delimitar o que é próprio de cada gênero, o binarismo de gênero constrói

uma relação de hierarquia e desigualdade (feminino x masculino). Ou seja, através desses binarismos são construídos discursos sobre estereótipos de gênero especificando o que cada um pode ou não pode fazer. Tais estereótipos reforçam que o gênero é uma categoria fixa, naturalizando a ideia de que as práticas “permitidas” a cada identidade devem também ser invariáveis.

Trazendo essa reflexão para o contexto escolar, percebe-se que os estereótipos de gênero são reforçados cotidianamente e crianças e adolescentes acabam internalizando e naturalizando o que é “certo” para cada gênero, por exemplo, quais são as brincadeiras para meninos e quais são para meninas, quais atitudes são de meninas e quais são de meninos, dentre outros. Nesse contexto, a criança ou adolescente que não estiverem dentro do padrão, acabam por ser marginalizadas de forma explícita, através de situações de preconceito, ou de forma velada, através da negligência da instituição escolar no sentido de reconhecimento de suas diferenças. Configura-se, então, uma violência simbólica e institucional sustentada pelo binarismo de gênero.

Além disso, é possível perceber também nessa situação a relação entre binarismo e performatividade na manutenção das relações de poder. As proposições performativas vão além da simples constatação de uma situação e descrição da mesma, elas tem intrinsecamente o “poder” de fazer com que algo se realize e, no caso da identidade, pode fazer com que esta última sofra modificações a partir dessas proposições. Assim como afirma Mattos (2014, p.4) “quando determinados sujeitos são nomeados em nossa sociedade como 'mulher', por exemplo, uma série de expectativas, concepções e valores estão presentes nessa nomeação.” Assim, quando a professora disse que a “menina” estava apresentando comportamentos estranhos, a palavra “menina” estava ali representando um conjunto de ações, práticas e comportamento esperados para o gênero feminino, conjunto esse construído historicamente e mantido pelas práticas escolares. Dessa forma, a menina que não estava correspondendo às convenções culturais de gênero estava sendo vista como um problema e as diferenças sendo transformadas em desigualdades.

Para o discurso dicotômico, a diferença sexual determina o gênero dos indivíduos e legitima as desigualdades sociais vivenciadas principalmente pelo

gênero feminino. Nessa visão, as diferenças biológicas entre homens e mulheres justificam as desigualdades sociais na medida em que determinados papéis devem ser desempenhados por cada gênero que, por sua vez, correspondem diretamente ao sexo biológico, de acordo com a matriz de heteronormatividade exposta por Butler (2003).

As dicotomias homem/mulher, masculino/feminino, construídas pela relação causal entre sexo biológico e gênero, constroem a noção de diferença. Mas que diferença é essa? Quem é diferente? Essas são as questões sobre as quais se preocupam os Estudos Feministas. Ao contrário do que pensa o senso comum, essa diferença não é inocente e isenta de discursos normalizadores, passível de ser celebrada. Isso porque quando se fala em diferenças entre homens e mulheres comumente se utiliza o homem como o centro. Até mesmo em declarações corriqueiras como “As mulheres são diferentes dos homens” há um discurso machista por detrás de tal declaração, visto que, para ser diferente, a mulher precisou de uma referência que, no caso, foi o homem tomado como a norma, o natural. Assim, percebe-se que, numa visão dicotômica, a diferença produz a desigualdade ao fixar o homem como referência e colocando a mulher numa posição inferior na hierarquia de gênero. Dessa forma, para os Estudos Feministas, a atribuição das diferenças está sempre influenciada pelas relações de poder.

Observando os materiais produzidos e veiculados dentro da escola, a perspectiva crítica de gênero parece começar a ser melhor observada. Alguns profissionais da escola também têm participado das especializações oferecidas pelo NUH/UFMG⁵ e, com isso, produzido materiais mais reflexivos. As iniciativas ainda são poucas, mas já mexem com a estrutura da escola. Os murais da escola frequentemente apresentam situações de reflexão sobre os diferentes papéis que as mulheres podem assumir. Percebe-se que muitos/as professores/as sentem-se incomodados com os painéis, mas não falam nada.

Em relação às imagens veiculadas nas salas de aulas através das atividades reproduzidas em papel, estas ainda reforçam os estereótipos de gênero, colocando as meninas como doces e meigas e os meninos sempre em papéis de coragem e aventura. Sobre os livros didáticos, a maioria deles não representa a diversidade de

⁵ Núcleo de Direitos Humanos – Universidade Federal de Minas Gerais

gênero, a não ser os livros de Geografia e História que, quando tratam do assunto “Família” trazem as composições familiares diferentes da visão hegemônica, mostrando casais de homossexuais e filhos adotivos. Alguns livros de outras disciplinas, com edições mais atuais, já estão também trazendo essas representações familiares diferenciadas, porém, pude presenciar uma professora dizendo que não gostou do livro e não iria trabalhar com ele devido à essas representações.

Ao analisar o cotidiano da escola a partir da perspectiva etnográfica, foi possível identificar a complexidade envolvida na dinâmica escolar e descrever as situações buscando sempre a totalidade dos fenômenos ocorridos considerando a constituição histórica dos mesmos. Dessa forma, foi possível entender porque as relações de poder e dominação existentes entre os próprios alunos não são reprimidas pelas professoras e pela comunidade escolar como um todo. Entende-se que o poder relacional, identificado pela vigilância constante entre os alunos, é útil para a organização escolar uma vez que seu exercício no nível micro – alunos – auxilia a manutenção do controle enfatizado pela esfera macro – instituições. Foucault ressalta essa utilidade do poder capilar ressaltando que o Estado só pode operar utilizando-se do controle já existente em outras relações de poder que envolvem o corpo, como a família, o parentesco, a sexualidade e, no caso da presente pesquisa, a escola.

Percebeu-se que toda coerção disciplinar desenvolvida na escola – classificações, vigilância, punições, controle dos corpos e movimentos – através do exercício do poder, são utilizados para produzir o que Foucault chama de indivíduos normalizados.

No contexto dessas observações, fica bem nítida a influência que cada discurso tem no dia a dia da escola. As instituições escolares são estruturadas com base em sistemas de controle e contenção das diversidades e cumprimento de normas que visam a “harmonia e boa convivência” entre os indivíduos, mas que, por trás, atende as necessidades de uma minoria. Nota-se com frequência que certas atitudes tidas como meios de controle e docilização dos corpos por parte dos professores, ignoram a individualidade e substituem-na pela homogeneidade. A partir do momento em que o indivíduo não preenche as especificações, ou seja, não

se adapta às exigências do contexto escolar, cada uma dessas atitudes citadas acerca das observações do campo se tornam completamente opressoras e preconceituosas. O papel do professor afeta, diretamente, o resultado desse processo de acordo com a postura adotada. É certo que muitas vezes o professor também reproduz o sistema involuntariamente, talvez mesmo por falta de reflexão e sensibilidade, mas, mais certo ainda é que tudo refletirá incondicionalmente no aluno. Assim, o professor, sempre visto como modelo pelos estudantes, acaba se transformando no precursor do comportamento indesejável, adotando uma postura de autoritarismo e intimidação, a fim de manter a ordem, o poder e o controle diante do grupo. Em muitas situações os professores recorreram a maneiras de corrigir o comportamento dos alunos depreciando-os na frente dos colegas, discriminando-os, intimidando-os, perseguindo-os, dentre outras inúmeras atitudes que interferem drasticamente no desenvolvimento intelectual e social da criança. Não podendo ser diferente, os demais alunos, que aprendem primeiro e mais facilmente pela imitação, acabam repetindo as condutas agressivas adotadas por seus professores. A reprodução da desigualdade no contexto escolar está estritamente vinculada às relações de alteridade, manifestando-se nas formas e mecanismos pelos quais a sociedade convive com as diferenças.

A escola lança mão de uma ampla gama de técnicas disciplinares com vistas à padronização das condutas e controle sobre o corpo. Dessa forma, a escola se apresenta aos alunos como uma espécie de castigo modelar do comportamento, acabando por produzir diferenças no cotidiano escolar. Isso significa que o aluno que não corresponde a esse padrão de comportamento é mal visto pelo corpo docente, é considerado como um “desvio”, um aluno indisciplinado e um indivíduo “diferente” que precisa se ajustar aos moldes exigidos pela escola. A relação professor/aluno não tramita apenas pelo âmbito curricular oficial, tudo que é imposto pela ação pedagógica é percebido pelo aluno como “verdade incontestável”. A autoridade escolar é essencialmente prescritiva e o aluno que não se enquadra às prescrições recebe um rótulo negativo desta.

Os saberes e técnicas disciplinares incorporados à cultura escolar, a saber, os exames, classificações, promoções, vigilância, punições, controle dos tempos e movimentos, acabam por estabelecer padrões “normais” de expectativas. Notou-se,

na pesquisa de campo realizada, que os alunos que não se enquadravam nessa concepção de comportamentos padronizados eram nitidamente perseguidos pelas coerções das professoras. Eram também estigmatizados, recebendo apelidos e classificações, e também excluídos em várias situações pelos colegas. Sendo assim, foi possível entender que o discurso normalizador institucional influencia na prática de comportamentos excludentes e preconceituosos entre as crianças. Ou seja, os alunos se ajustam ao discurso da escola caracterizando alguns colegas de forma negativa, porque estão fora do modelo preconizado pela instituição, e acabam por praticar violência moral contra os mesmos.

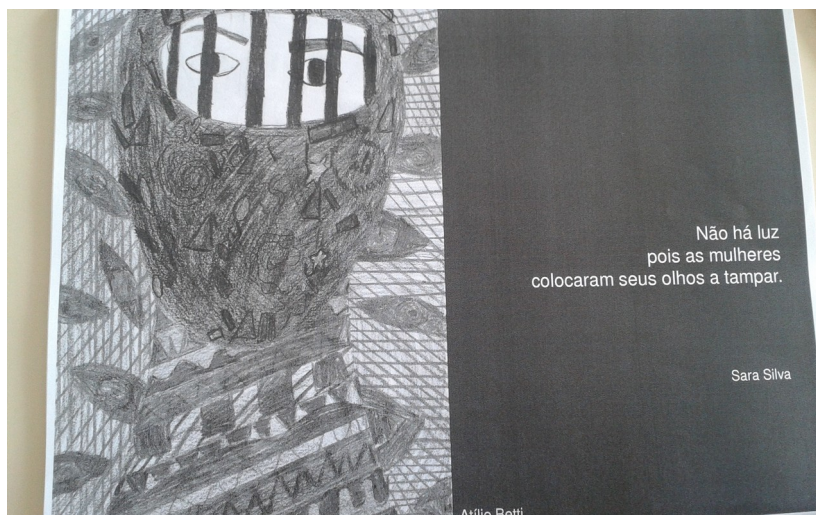
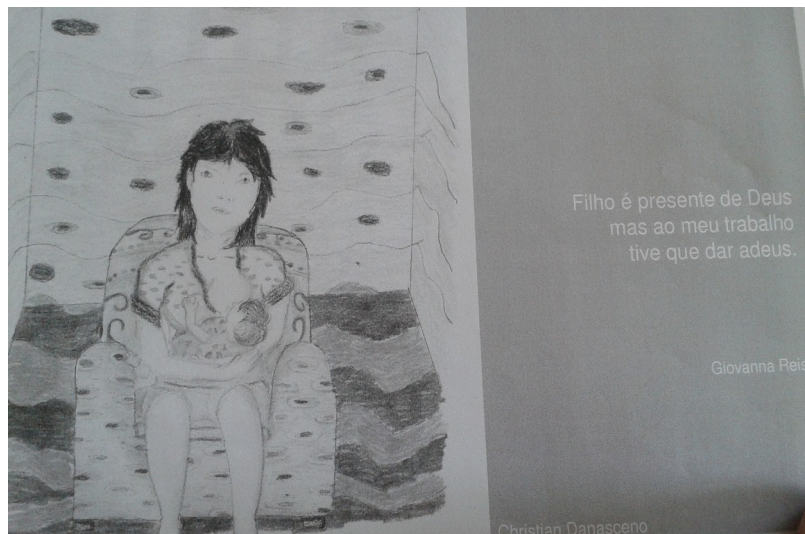
Todas essas análises sobre as práticas reais e locais do cotidiano escolar permitem afirmar que a escola destaca as diferenças e comportamentais como aspectos negativos e que devem ser normalizados. Assim, os estudantes que não possuem o mesmo padrão de pensar e de se comportar (por exemplo, ao sentar-se, ao controlar os movimentos do corpo, ao se relacionar com determinados grupos etc) exigidos pela escola, são humilhados e marginalizados no interior dela, influenciando as relações entre eles e os demais alunos. A violência que em tempos precedentes era manifestada através do emprego de rígidos instrumentos de repressão, inclusive o castigo físico, é, na escola atual, exercida no anonimato dos contratos sociais. Ela age no plano simbólico, através de humilhações, categorizações e um esforço contínuo em se fazer aprender a norma. É a violência que subjaz às relações sociais, dissimulando as formas agressivas de preservação da disciplina. Assim, é possível afirmar que a escola cristaliza posicionamentos que a leva quase sempre ao preconceito diante do aluno cujo comportamento foge aos modelos disciplinares nos quais ela historicamente se estabeleceu.

Durante a realização da pesquisa de campo, pôde-se constatar em vários momentos o professor tendo atuação decisiva nas condutas que produziam a ridicularização do aluno que não se encaixava aos moldes prescritos pelos padrões ditos normais do ambiente escolar. Aparentemente, essa “violência moral” é percebida tão naturalmente pelo aluno que ela nunca é contestada, ou seja, o aluno aceita de forma passiva o rótulo que lhe é imposto. Notou-se que os demais alunos também aceitavam a caracterização atribuída ao colega o que os influenciavam em suas relações de alteridade.

Diante de todo esse panorama, é evidente que a relação instituição – aluno é um potencial determinante no tipo de relação que será estabelecida entre os alunos. A escola é violenta ao produzir um diagnóstico malicioso sobre determinados alunos colocando em risco a auto-estima dos mesmos. Em poucas palavras, a violência *da* escola gera a violência *na* escola. Nessa perspectiva, os resultados obtidos indicam que aqueles alunos que não estão adequados ao modelo corporal dominante tornam-se alvos de comportamentos violentos por parte dos outros estudantes, sendo introduzidos em redes complexas de relações de poder.

Vale ressaltar também que foi possível registrar observações sobre práticas construtivas e reflexivas em relação à questão do gênero e que começam a ser desenvolvidas nessa turma, como a participação em um projeto de Literatura da PBH, denominado Jornada Literária, em que o tema a ser tratado neste ano se chama “História de Mulheres”. Nesse projeto, a professora de Literatura, motivada e orientada por mim, enquanto coordenadora pedagógica, participou durante todo o ano de formações periódicas e, no mês de novembro, apresentou um livro produzido pela classe com o tema proposto no projeto através do gênero textual “haikai”, selecionado pela professora. Antes de produzirem os textos e imagens do livro, eu e a professora elaboramos um projeto para contextualizar as produções e optamos por iniciar o trabalho lendo para os estudantes o livro “Todo dia é dia de Malala” da autora Rosemary Mccarney, editora Melhoramentos, suscitando importantes reflexões. No livro apresentado como culminância do projeto, os estudantes escreveram sobre as mulheres e suas histórias e percebeu-se, em suas produções, a presença de uma visão mais crítica em relação aos direitos das mulheres e o trabalho mostrou-se bastante proveitoso. As/os estudantes conseguiram expor, em poucas palavras assim como se caracteriza o haikai, as situações de violência explícita e velada a que mulheres são submetidas e a necessidade de se superar as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Foi um trabalho bastante enriquecedor para as/os estudantes e também para a minha prática.

Algumas imagens do livro produzido pela turma:



6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço privilegiado de produção das diferenças. Desde sua gênese, a instituição escolar separa, segrega, classifica, nomeia e hierarquiza. Historicamente, primeiro diferenciou aqueles que tinham a ela acesso e aqueles que não. Depois, fez um processo de diferenciação e exclusão interna através de seus discursos, técnicas, procedimentos e normas com os quais apenas poucos se identificam e correspondem. Esse processo de exclusão interna atua sobre as diferenças de raça e de classe e perdura até o contexto atual e sobre as questões de gênero também não seria diferente.

A escola produz as diferenças não somente a partir de documentos formais como os currículos prescritos, os materiais veiculados e as falas explícitas, mas também em seu cotidiano, a partir dos fazeres diários, gestos e falas informais. A partir desses mecanismos a escola passa “informações”, “verdades” para suas crianças e jovens, deixando implícitos quais discursos e quais comportamentos são considerados “normais” e valorizados pela sociedade. E essa aprendizagem é muito eficaz em seus efeitos e, ao mesmo tempo, muito sutil. Por isso é preciso aguçar a sensibilidade para se enxergar nos gestos, olhares, falas, relações, enfim, em todo o espaço escolar, as influências a que as/os estudantes são submetidas/os e quais “verdades” estão aprendendo, produzindo, reproduzindo e até mesmo rejeitando em suas relações interpessoais. Com todas essas práticas, a escola produz suas identidades escolarizadas, assim como expõe Louro:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali aprende-se a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a se calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores 'bons' e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (1997, p. 61)

No contexto escolar pesquisado ficou nítida a influência que cada discurso

tem no dia a dia. Notou-se, com frequência, que certas atitudes tidas como meios de controle e docilização dos corpos por parte dos professores, ignoraram a liberdade necessária para que meninas e meninos construam suas identidades de gênero. Percebeu-se que a escola lança mão de uma ampla gama de técnicas disciplinares com vistas à padronização das condutas e controle sobre os corpos. Dessa forma, a escola se apresenta aos alunos e às alunas como uma espécie de castigo modelar do comportamento, acabando por produzir diferenças no cotidiano escolar. Isso significa que o aluno que não corresponde a esse padrão de comportamento é mal visto pelo corpo docente e discente, é considerado como um “desvio”, um aluno indisciplinado e um indivíduo “diferente” que precisa se ajustar aos moldes exigidos pela escola. A relação professor/aluno não tramita apenas pelo âmbito curricular oficial, tudo que é imposto pela ação pedagógica é percebido pelo aluno como “verdade incontestável”. A autoridade escolar é essencialmente prescritiva e o aluno que não se enquadra às prescrições recebe um rótulo negativo desta.

Os saberes e técnicas disciplinares que foram descritos por Foucault em sua teoria, e que são incorporados à cultura escolar, a saber, as classificações, vigilância, punições, controle dos corpos, acabam por estabelecer padrões “normais” de expectativas. Notou-se, na pesquisa de campo realizada, que os alunos que não se enquadravam nessa concepção de comportamentos padronizados eram nitidamente perseguidos pelas coerções das professoras e concebidos como desviantes. Eram também estigmatizados, recebendo apelidos e classificações, e também excluídos em várias situações por seus pares. A criação de estereótipos e a hierarquização dessas/es estudantes realizavam-se não só por meio da instituição escolar, mas operavam também através dos outros alunos evidenciando um comportamento característico do poder relacional em que cada indivíduo participa dos mecanismos de controle e vigilância dos corpos. Sendo assim, foi possível entender que a coerção disciplinar institucional influencia nas representações que as crianças constroem acerca de seus pares de acordo com a visão hegemônica do gênero.

A realização da pesquisa de campo possibilitou-me constatar, em vários momentos, o professor tendo atuação decisiva nas condutas que produziam a estigmatização das/os alunas/os que não se encaixavam aos moldes prescritos

pelos padrões ditos normais no ambiente escolar, como no caso da classificação das meninas como “faladeiras” dentre outras que foram utilizadas. Aparentemente, essas classificações são percebidas como “naturais” pelas alunas e nunca são contestadas, ou seja, as alunas aceitam de forma passiva os rótulos que lhe são impostos. Notou-se que os demais alunos também aceitavam a caracterização atribuída às colegas e até mesmo a reproduzia, o que os influenciavam em suas relações de alteridade. Professoras/es, sempre vistos como modelos, acabam se transformando nos precursores do comportamento indesejável, adotando uma postura de autoritarismo e intimidação, a fim de manter a ordem, o poder e o controle diante do grupo.

Todas as observações e análises sobre as práticas reais e locais do cotidiano escolar permitiram-me afirmar que a escola destaca e produz as diferenças de gênero sempre a partir de um referencial, tornando o indivíduo “diferente” sempre o *outro* que, por essa condição, já está posicionado num lugar inferior nas hierarquias de gênero devendo ser normalizado. Assim, as/os estudantes que não possuem o mesmo padrão de pensar e de se comportar (por exemplo, ao sentar-se, ao controlar os movimentos do corpo, declarar suas preferências) exigidos pela escola, são marginalizados no interior dela, influenciando as relações entre elas/es e as/os demais alunas/os.

A violência que em tempos precedentes era manifestada através do emprego de rígidos instrumentos de repressão, inclusive o castigo físico, é, na escola atual, exercida no anonimato dos contratos sociais. Ela age no plano simbólico, através de classificações, categorizações e um esforço contínuo em se fazer aprender a norma. É a violência que subjaz às relações sociais, dissimulando as formas agressivas de preservação da disciplina. A violência está estritamente vinculada às relações de alteridade, manifestando-se nas formas e mecanismos pelos quais a sociedade convive com as diferenças. Diferenças essas que, na escola, são fabricadas pela própria cultura escolar a partir de marcadores sociais como raça, classe e gênero e da interseccionalidade entre os mesmos. Assim, é possível afirmar que a escola cristaliza posicionamentos que a leva quase sempre ao preconceito diante do aluno cujo comportamento foge aos modelos disciplinares nos quais ela historicamente se estabeleceu.

Por meio da pesquisa de campo conclui-se que a organização da escola, que empreende um esforço contínuo em se controlar a construção das identidades sexuais e das identidades de gênero, afeta negativamente o clima escolar assim como também as relações de alteridade. Portanto, é possível defender a viabilidade da hipótese da presente pesquisa, a saber, a de que vivenciando um contexto de vigilância e normatização, as/os estudantes internalizam o discurso da escola e formulam representações estereotipadas de gênero sobre seus pares e, dessa forma, acabam por reproduzir uma prática preconceituosa, homofóbica e machista contra aquelas/es estudantes que não correspondem à norma. Em poucas palavras, a violência *da* escola gera a violência *na* escola.

Vivenciando um contexto de violenta imposição e estigmatização em relação aos “diferentes”, os demais estudantes são influenciados e assumem o discurso escolar que classifica como desviantes aqueles que não se adequam ao sistema normatizador da escola e, assim, as diferenças são transformadas em desigualdades entre meninas e meninos que, no futuro, irão se configurar como desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Percebeu-se a partir dessas observações que as crianças internalizam os discursos normatizadores do gênero cotidianamente e os reproduzem entre seus pares. Porém, constatou-se também que formas de subversão à norma são possíveis, como a situação do campeonato de handebol em que as meninas conseguiram se empoderar e questionar o discurso preconceituoso dos meninos. Outra prática bem sucedida observada também foi o desenvolvimento do projeto pela professora de Literatura onde as crianças puderam compreender e expressar seus pensamentos sobre a questão da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Essas práticas de subversão à norma demonstram que a mudança é possível.

Para que essa mudança ocorra faz-se necessária uma desconfiança diária com o que é tido como “natural” nas práticas escolares. Dar importância às práticas comuns para se perceber a eficiências da normalização cotidiana. Desconfiar dos procedimentos formais como, por exemplo, o que é ensinado e também realizar o exercício de avaliação sobre *como* temos ensinado, qual linguagem temos utilizado, a quais vozes damos destaque e a quais silenciemos. As/os estudantes dão sentido

àquilo que ouvem e é por isso que “temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1997, p. 64). E esse não é um exercício fácil de se fazer, ou seja, questionar a própria prática e por em questão as relações de poder que nós próprios vivenciamos, produzimos e reproduzimos não é tarefa simples. De acordo com Louro (1997,p.65), “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças”. Ainda de acordo com Louro:

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 85)

Historicamente a escola deixa marcas nos corpos e mentes dos educandos, definindo formas corretas de se comportar, de se vestir, de andar e até mesmo na postura. Atualmente ela continua fazendo isso, mas não através de manuais escritos sobre os quais os mestres tinham que basear sua prática pedagógica, mas através de mecanismos velados que informam os lugares sociais mais adequados para meninas e meninos, sendo “indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria a produz” (LOURO, 1997, p. 81).

Enfim, a realização da presente pesquisa possibilitou-me refletir ainda mais sobre minha prática pedagógica como constante ato político que pode contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e para a promoção de uma educação mais justa e igualitária. Professoras e professores devem sempre ter a consciência de que sua atuação é política. O profissional da educação necessita assumir a parcela de responsabilidade que lhe cabe nessa atuação e lutar pela garantia do direito de todos. Daí a importância de cursos como o GDE: formar criticamente professores e motivá-los à autorreflexão sobre sua existência particular e pública. Pessoas que têm suas individualidades, mas que têm consciência de sua atuação política e responsável pela transformação social.

Gostaria de concluir remetendo-me à aula inaugural do curso “Gênero e Diversidade na Escola” em agosto de 2014 que teve seus atos dirigidos por uma transexual que, como mestre de cerimônia, anunciava cada ato da aula, como as pessoas que comporiam a mesa, a apresentação do professor palestrante etc. A presença dessa transexual num lugar de prestígio social, como são os espaços de formação da UFMG, causou-me surpresa pois os lugares que tais pessoas ocupam historicamente são lugares de subalternidade e não de privilégio social e cultural como o meio acadêmico. Mas, por que esse estranhamento? Não teriam também essas pessoas o direito de alcançar os mais altos níveis da vida acadêmica assim como qualquer outro estudante? Naquele momento comecei a me questionar sobre quais fatores sociais e históricos levam à perpetuação de preconceitos e a manutenção desses grupos em lugares de submissão e o importante papel da escola e de seus atores para a subversão dessa condição.

O papel da escola e dos professores para a democratização da sociedade e para a promoção dos direitos humanos está intrinsecamente relacionado à compreensão de que faz parte do direito à educação, a prática da “educação em direitos humanos”. Isso significa considerar que o direito à educação só será plenamente realidade na vida de um indivíduo se essa educação fizer parte de um processo reflexivo sobre o reconhecimento e valorização das diversidades. Processos educativos capazes de formar sujeitos de direitos (que não só conhecem, mas lutam por eles), valorizando suas particularidades. Sujeitos capazes também de reconhecer e respeitar os direitos alheios construindo uma cultura dos direitos humanos em nossa sociedade.

Dessa forma, a situação descrita anteriormente sobre a presença de uma transexual no espaço acadêmico não irá mais causar tanta surpresa na medida em que tais espaços forem mais democratizados desde a educação básica, com garantia de acesso e permanência para todos, inclusive para os grupos que ainda não tem suas identidades de gênero reconhecidas em diferentes espaços sociais.

Considero que muitas das concepções que eu trazia no início do curso, permeadas por relações de poder e construídas socialmente, já mudaram e precisam continuar em processo contínuo de transformação. Uma transformação que não é fácil, visto que provoca tensões e conflitos internos, mas que é

extremamente necessária. Tarefa que não é fácil nem trivial, mas fundamental para uma atuação política, assim como expõe Louro:

Um outro modo de compreender as identidades sexuais e de gênero implica mudanças extremamente significativas. Não é tarefa fácil e trivial. Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar que se toma como norma ou como centro. É preciso, pois, pôr a *norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural...* Mas, não há como negar que a disposição de questionar nosso próprio comportamento e nossas próprias convicções é sempre muito mobilizadora: para que resulte em alguma transformação, tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar ideias, de ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como 'outros'." (LOURO, 1997,p.141)

E, para finalizar, aproprio-me das palavras do poeta, dramaturgo e encenador alemão do século XX, Bertolt Brecht (1898 – 1956), por considerar que essas poucas palavras definem bem o que procurei desenvolver em minha pesquisa, ou seja, a hipótese de que a instituição escolar ao praticar violentos processos de normatização contribui para a construção de representações preconceituosas por meninas e meninos gerando as desigualdades de gênero:

*Do rio que tudo arrasta se
diz que é violento
Mas ninguém diz violentas as
margens que o comprimem*

Brecht

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. RBPAAE, v. 27, n. 1. 2011. p.83 – 94.

BORGES. L. S.; CANUTO, A. A. A.; OLIVEIRA, D. P.; VAZ, R. P. **Abordagem de Gênero e Sexualidade na Psicologia: Revendo Conceitos e Repensando Prática**. Psicologia: Ciência e profissão. 2013, p. 730-745.

BELELI, Iara. Gênero. In: Miskolci, Richard (org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 45 – 55.

BERTOL, Carolina; MATTOS, Amana Rocha. Oficinas de sexualidade nas escolas: saberes, corpo e diversidade. In: MARTINS, Hildeberto Vieira; GARCIA, Marcos Roberto Vieira; TORRES, Marco Antonio; SANTOS, Daniel Kerry (orgs.). **Intersecções em Psicologia Social: raça/etnia, gênero, sexualidades**. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2015. P. 130 – 150.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

CARDOSO, Leonel; FREITAS, Rafaela Vasconcelos. **A produção das sexualidades e a homofobia: O que a escola tem a ver com isso?** . Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CARDOSO, Leonel; FREITAS, Rafaela Vasconcelos. **Sexualidades e Política: a escola e a diversidade sexual** .Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 14.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder**. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Os Anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAC AN GHAILL, M. **Deconstructing heterosexualities within school arenas**. Curriculum Studies. Vol. 4 (2), 1996.

MATTOS, Amana. **Gêneros e Práticas Institucionais e Hierarquias**. Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MATTOS, Amana. **Movimento Feminista e a Construção Social do Gênero**. Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

NOGUEIRA, Conceição. **Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 137-153, março/2001.

PRADO, M. A. M. ; Junqueira, R. D. (2011) . Homofobia, Hierarquização e Humilhação Social. In: Gustavo Venturi; Vilma Bokany. (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 2011.

SILVA, Conceição F. Seixas. **A Escola e as Relações de Igualdade e Diferença**. Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

