

Diferentes formas de ser uma menina na escola: apontamentos sobre feminilidades e os processos de inclusão/exclusão

Different ways of being a girl in school: Notes on
femininity and the processes of inclusion/exclusion

Leandro Teofilo de Brito
teofilo.leandro@gmail.com

Mônica Pereira dos Santos
monicapes@gmail.com

Resumo: Através de uma pesquisa de cunho etnográfico no cotidiano de uma escola pública, buscamos problematizar, a partir do reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, como os processos de inclusão/exclusão se fizeram presentes em relação às variadas formas de feminilidades expressadas por alunas de turmas do ensino fundamental. A partir da análise e discussão dos dados, com base nos estudos culturais, de gênero e sobre inclusão em educação, constatamos que as diferenças entre as alunas denotavam a existência de múltiplas feminilidades no espaço escolar, assim como a pluralidade das e nas identidades de gênero, sendo permeadas pelos processos de inclusão/exclusão de forma constante durante o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, apontamos que a inclusão e o respeito às diferenças são um caminho eticamente viável para um mundo de mudanças, tanto no espaço escolar como na sociedade como um todo.

Palavras-chave: diferença de gênero, feminilidades, inclusão educacional

Abstract: Through ethnographic research in the daily life of a public school, we intend to discuss, on the basis of the recognition of the differences between the subjects, how inclusion/exclusion processes were present in relation to the different forms of femininity expressed by female students of the classes of a primary school. The analysis and discussion of the data, based on cultural studies, studies on gender and on inclusion in education, we found that the differences between the students showed the existence of multiple femininities in school, as well as the plurality of and in the gender identities, and were constantly permeated by the inclusion/exclusion processes during the development of the research project. Thus, we also note that the inclusion and respect for differences are an ethically viable way for a world of changes, both in the school space and in society as a whole.

Keywords: difference of gender, femininities, educational inclusion.

Introdução

“Meninas, comportem-se em sala de aula, pois vocês são MOÇAS”
(professora da escola investigada).

A frase acima, proferida por uma das professoras na escola pública em que desenvolvemos a pesquisa de campo deste trabalho, com ênfase (nossa) na palavra *moças* em maiúsculo, retrata como as expectativas e direcionamentos por comportamentos pautados em modelos essencialistas de gênero¹, que recaem sobre alunas e alunos, ainda são muito corriqueiros no cotidiano escolar. Meninas, como na fala acima, muitas vezes ainda são tachadas de sossegadas, caprichosas, estudiosas, dentre outras características polarizadas comumente associadas ao feminino. Algumas representações culturais apontam que a menina ainda é muito mais educada do que instruída, sendo mais vigiada que seus irmãos, passando também mais tempo dentro de casa, e quando se apresentam agitadas, logo são chamadas de “endiabradas” (Perrot, 2013). A partir destas afirmações, questionamos: todas as meninas podem ser classificadas em modelos identitários fixos? Existe apenas uma forma de feminilidade instituída para meninas e mulheres vivenciarem?

Expectativas de comportamentos estáveis e binários, pautados nas normatizações de gênero, nos remetem à questão da exclusão, pois não se levam em consideração as diferenças individuais dos sujeitos, que são inerentes ao fato dos mesmos/os serem homens ou mulheres e apresentarem-se como masculinos/as ou femininos/as. No momento de se estabelecer o que é adequado e inadequado para homens

e mulheres, desconsiderando as possíveis ambiguidades existentes em suas identidades, principalmente quando as pessoas são enquadradas em normas dicotômicas relacionadas ao gênero, mecanismos de exclusão se farão presentes (Freitas, 2009).

Neste contexto, compreendemos o conceito de inclusão como um movimento social, histórico e político, uma luta de grupos sociais segregados, oprimidos e excluídos por direitos humanos e visibilidade, um processo que busca reconhecer as diferenças e a diversidade seja no espaço escolar – foco deste trabalho = ou na sociedade, de uma maneira geral. Este trabalho se utilizará do termo inclusão/exclusão em suas discussões, pois reconhecemos inclusão e exclusão como conceitos interligados e indissociáveis, a partir de uma relação dialética e complexa, denominada de *omnilética* (Santos, 2013). Discutiremos e aprofundaremos estas questões ao longo deste artigo.

Através de uma pesquisa de cunho etnográfico no cotidiano de uma escola pública, buscamos problematizar, a partir do reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, como os processos de inclusão/exclusão se fizeram presentes em relação às variadas formas de feminilidades expressadas por alunas de turmas do ensino fundamental. Utilizaremos como base de discussão os estudos culturais e de gênero, em conjunto com os estudos sobre inclusão em educação. Iniciaremos no próximo tópico uma discussão teórica sobre estes pontos.

Gênero, feminilidades e a questão da inclusão

Plural, pluralidade, diferenças. Parece ingênuo falar, hoje, da feminilidade,

do feminino ou da mulher como se houvesse alguma essência ou uma forma singular de viver essa condição. Há muito o movimento de mulheres e as teorizações que a ele se articulam tornaram evidentes as distinções e as fraturas no interior do movimento e do pensamento feministas (Louro, 2006, p. 1).

No contexto histórico das desigualdades de gênero, as mulheres foram sempre as principais protagonistas desta história. No século XVIII, ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos ou animais irracionais. As mesmas esperaram até o século XIX para ver reconhecidos seus direitos à educação e só puderam ingressar nas universidades tempos depois. Já no século XX, através de suas reivindicações, reconheceu-se que as mulheres tinham uma história e esta poderia ser escrita e consolidada (Pinsky, 2013).

Adentrando nesta discussão, a política de identidade dos anos de 1980 questionou o significado unitário da categoria “mulheres” (Scott, 2011). Sob inúmeras alegações e desafiando a hegemonia heterossexual da classe média branca, que isolou o termo “mulheres”, o movimento feminista daquela época reivindicava identidades múltiplas, tais como mulheres negras, mulheres lésbicas, mulheres trabalhadoras pobres, mães solteiras, etc., afirmando que a fragmentação de uma ideia universal de “mulheres” por raça, classe, sexualidade, dentre outros marcadores, estava associada a diferenças políticas sérias no interior do referido movimento social.

Nas palavras da autora:

A abordagem da ciência social ao gênero pluralizou a categoria das

¹ O termo gênero foi utilizado para teorizar a questão da diferença sexual, dentro de um contexto social e cultural, discutindo os papéis sociais designados a homens e mulheres (Scott, 2011). Mais à frente, a discussão da categoria gênero foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença, conforme retrata este trabalho ao analisar as relações entre as diferentes formas de feminilidades no contexto escolar.

“mulheres” e produziu um conjunto brilhante de histórias e de identidades coletivas; mas também esbarrou em um conjunto aparentemente intratável de problemas que se seguiram ao reconhecimento das diferenças entre as mulheres (Scott, 2011, p. 89).

Nesta mesma direção, a partir da segunda onda² do movimento feminista, as diferenças tornaram-se o traço mais marcante do renascer da luta, que anteriormente se pautava na questão da igualdade entre os sexos (Pierucci, 2008). Esta foi uma fase de total renascimento teórico do movimento das mulheres, denominado de feminismo “diferencialista”, no qual a discussão da diferença foi precursora. Já a terceira onda do movimento feminista, esta que vivemos nos dias atuais, se pauta na questão das “diferenças dentro da diferença”:

[...] chega-se a uma nova descoberta empírica, a das diferenças “entre as mulheres”, as diferenças “dentro”. [...] Trata-se de desenhar novas cartografias, não tanto para permitir novas viagens, mas para garantir a continuação da viagem apenas começada diferença adentro (Pierucci, 2008, p. 149).

Apropriando-se dos estudos culturais e dos estudos feministas, através de suas formulações e diferentes perspectivas, a categoria gênero, dentre outras especificações, hoje pode ser associada e compreendida como parte representativa das identidades plurais dos sujeitos. Reconhecer que homens e mulheres vivenciam e expressam formas múltiplas de masculinidades e feminilidades é pensar de modo plural nossas construções identitárias, que se entrecruzam com categorias como raça, classe social, etnia, sexualidade, dentre outras.

Coadunando com esta perspectiva, mais uma vez defendemos que não existe possibilidade de se pensar e reconhecer feminino, feminilidade e mulher de maneira singular:

Somos mulheres de muitas formas e jeitos, somos mulheres de diferentes raças, idades, classes, orientações sexuais; de diferentes culturas, religiões; talvez até seja possível dizer que somos mulheres de diferentes tempos, ainda que estejamos todas vivendo numa mesma época. Essas distintas posições supõem e constroem uma diversidade de destinos ou expectativas, restrições e interditos, possibilidades e projetos. As formas de enfrentamento ou os modos de subordinação a essas circunstâncias certamente são múltiplos (Louro, 2006, p. 1).

Este reconhecimento das diferenças – assim como da diferença dentro das diferenças – encontra-se intimamente ligado ao movimento pela inclusão (Santos, 2011). As exclusões são constatadas, predominantemente, em relação à diferença e à diversidade em termos de desigualdade social, gerando situações de competitividade, hierarquizações, além de práticas sociais classificatórias e normatizantes, constituindo-se estas como graves relações sociais que vivemos e às quais estamos submetidos constantemente. As diferenças que compõem a diversidade, muitas vezes, são o pretexto para o exercício do preconceito e da discriminação, causas principais dos processos de exclusão escolar, oriundas do estranhamento, muitas vezes excessivo, sobre diferenças culturais, sociais e étnicas, refletidas nas questões de gênero, sexualidade, raça, classe, religiosas, etc.

A inclusão, como já dito, é um processo de luta constante contra os mecanismos de exclusão. Constante,

porque muito provavelmente não terá um estado final ao qual se quer chegar, pois em momento algum podemos ter a certeza de que alguém ou alguma instituição é, tornou-se ou passou a ser inclusiva, até mesmo pela própria dinâmica das relações sociais da nossa sociedade, que legitima a desigualdade social e ignora a desigualdade subjetiva (Santos, 2011).

Considerando a inclusão como um processo, sempre em uma relação dialética e complexa com o termo exclusão, situamos três dimensões indissociáveis aos processos de inclusão/exclusão em educação: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas. A construção de culturas é associada aos valores, percepções, crenças, representações, etc. sobre dada situação existente no nosso dia a dia; o desenvolvimento de políticas está expresso no contexto escolar através de grades curriculares, projetos políticos pedagógicos, portarias, assim como nos acordos e regras disciplinares realizadas no cotidiano, que têm por objetivo orientar ações; por fim, a orquestração de práticas é constituída pelas culturas e políticas colocadas em ação, como no fazer didático e pedagógico, nas atitudes, relações interpessoais, performances pessoais, etc.

Compreender e promover a inclusão, nesta perspectiva multidimensional, requer a adoção de um olhar que torna possível a íntima relação com os processos de exclusão, a partir do entrecimento e interjogo, dialético e complexo, entre as dimensões culturais, políticas e práticas. Denominamos esta perspectiva de inclusão em educação, que explicitamos, como *omnilética*:

A perspectiva omnilética não se resume a uma teoria: ela é um modo

² A segunda onda do movimento feminista está situada entre o final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 (Pierucci, 2008).

de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. [...] Resumidamente, omnilética significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (Santos, 2013, p. 23).

Conceber as questões de gênero sob uma perspectiva *omnilética* de inclusão significa reconhecer a existência de diferentes formas de feminilidades no espaço escolar – foco deste trabalho –, abarcando a desconstrução de categorias fixas e imutáveis nos processos identitários, admitindo ambiguidades, subjetividades e hibridismos. Este é um movimento que situa o reconhecimento de diversidade e diferença entrecruzando-se com a proposta que defendemos: a *inclusão em educação*.

Feminilidades e os processos de inclusão/exclusão no espaço escolar

Desenvolvemos nossa pesquisa de campo em uma escola da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, durante o ano de 2012. Classificando-a como uma pesquisa do tipo etnográfico (André, 2009), utilizamos, dentre as técnicas de pesquisa para coleta de dados, a observação participante no cotidiano escolar, através de um diário de campo para anotações, e entrevistas individuais e coletivas, dos tipos semiestruturada e informal, com alunas, alunos e professoras.

Ao investigar as múltiplas formas de feminilidades entre as alunas da escola, optamos pelas turmas de 5º ano do ensino fundamental. A escola de ensino fundamental é o local principal para a construção das identidades de gênero, e nesse contexto estas construções podem ocorrer em conformidade com os modelos vigentes ou por meio da resistência a papéis estáveis que são impostos a homens e mulheres. De acordo com a perspectiva defendida pela autora: “Todas as masculinidades e as feminidades³, dominantes e subordinadas, que se apresentam no espaço escolar, são influenciadas pela educação, uma vez que a escola é o lugar para a construção e para a *performance* das identidades” (Paechter, 2009, p. 90).

No contexto da pesquisa, percebemos que as formas de feminilidades entre as alunas apresentavam subjetivações variadas, desde meninas “mais infantis”, que partilhavam de conversas e assuntos ingênuos, ainda participando de brincadeiras na hora do recreio, além de se valorizarem através do bom comportamento e dos estudos, como também de modelos de meninas que apresentavam uma feminilidade “mais adulta”, voltada para a vaidade, para os assuntos de namoro, em conjunto com a indisciplina, o não interesse nos estudos e até mesmo situações de violência no ambiente escolar. Algumas meninas também se encontravam no meio-termo destas duas formas de feminilidades, transitando entre um grupo e outro, mas sendo cobradas por uma definição de lado, entre elas mesmas.

Estes diferentes modelos de feminilidades viviam em conflitos constantes no espaço escolar, de acordo com as falas⁴ das mesmas:

Eu não sou amiga destas meninas da sala, porque dá pra perceber que nunca ficaram com ninguém, elas não têm assunto pra conversar, são feias e nenhum menino nunca vai se interessar por elas (aluna Brenda⁵).

Eu já fui amiga da Francisca, no 3º e no 4º ano. Hoje em dia ela mente muito dizendo que já ficou com não sei quem, que tinha um menino da rua que gostava dela, mas era tudo mentira, ela é muito sem graça e parada pra já ter feito isso, é só ver as meninas que ela senta perto, dali nunca ninguém beijou (aluna Samara).

Olha... eu até falo com elas, mas pra ser amiga o tempo todo, sentar perto, ficar junto no recreio não tem como, porque elas são muito foguentas e a minha mãe já falou pra eu ficar distante de meninas assim desse jeito (aluna Francisca).

Nas falas das alunas *Brenda e Samara*, que fazem parte do grupo de meninas “mais adultas” da turma, há uma valorização por uma identidade feminina que busque a vaidade e o interesse por namoros, características que são primordiais para pertencimento dentro deste grupo feminino em que estão inseridas. As feminilidades escolares (Paechter, 2009) constroem-se da seguinte maneira: conforme as meninas crescem e se movimentam nas séries escolares subsequentes do ensino fundamental, o abandono das culturas de infância em prol de conversas entre si, do serviço aos outros e do fazer e desfazer de amizades representava um modelo de identidade associado ao status de garotas mais velhas da escola, afastando-se de tudo o que era considerado infantil, excluindo de participação no grupo meninas que não apresentem tais interesses e características.

³ Paechter (2009) se utiliza da palavra “feminidade” em suas pesquisas.

⁴ As falas das/dos participantes da pesquisa serão destacadas em itálico.

⁵ Preservando o anonimato, as/os participantes da pesquisa serão designadas/os por nomes fictícios.

Estas meninas justificam o fato de manterem um grupo de amizade que englobe apenas aquelas que apresentem interesses em comum:

As meninas aqui na escola são muito paradas, não namoram, não ouvem músicas de funk e de pagode, são todas um saco. Por isso que a gente, o nosso grupinho, tem que ficar junto o tempo todo na zoação (aluna Fernanda).

Ao contrário disto, as meninas que apresentavam uma feminilidade “mais infantil” repudiavam a ideia de se comportarem da mesma forma que elas, pois em suas concepções, algumas vezes influenciadas pela família, como na fala apresentada pela aluna *Francisca*, deveriam se afastar de meninas que se apresentavam daquele “jeito” na escola. Em conversa informal durante a pesquisa, *Francisca* afirmou que só poderia pensar em namoro após os 15 anos, como ocorreu com sua irmã mais velha, pois para seus pais ela não tinha idade para namorar. A aluna também afirma que parte das suas amigas de turma frequentavam igrejas evangélicas no bairro e que, assim como ela, eram proibidas pela família de namorarem. Outro relato de *Francisca* foi que no outro grupo existiam também meninas evangélicas, mas que dentro da escola modificavam completamente o seu comportamento:

Essas meninas foguentas... quase todas são da igreja, mas quando chegam na escola esquecem que são de lá e fazem tudo o que o pastor fala que é errado (aluna Francisca).

Amiga de *Francisca* e frequentadora da mesma igreja, a aluna *Marcela* também afirma que a sua mãe exige um “bom comportamento” na escola, pois, quando mais jovem como a filha, era uma aluna muito agitada e modificou-se quando

passou a fazer parte de uma igreja evangélica. *Marcela* também contou o que mais repudia nas meninas da sala, que não classifica como suas amigas:

Piranhlar. A maioria das meninas faz e eu não gosto de fazer [...]. Piranhlar é dar em cima dos meninos, falar só sobre namoro [...] (aluna Marcela).

Marcela ainda complementou dizendo que sua avó fala que é melhor ser amiga dos meninos do que ser amiga de algumas meninas da escola:

A minha avó fala que é melhor ter amigos meninos do que amigas meninas como estas aqui da escola, que são todas falsas. Pra ela as mulheres são sempre falsas. Mesmo assim eu tenho muitas amigas aqui na escola que gosto muito, mas só menina comportada (aluna Marcela).

Instituições sociais que atravessam e são atravessadas pelo gênero, como escola, família e igreja, “fabricam” os sujeitos através de seus discursos (Louro, 2008). Estas instituições reproduzem uma cultura sexista e excludente que coloca homens e mulheres em posições fixas bem definidas, e, no caso específico do sexo feminino, o controle sobre a identidade social na busca por um comportamento “desejável”, através da submissão e do ocultamento da sexualidade, pode ser caracterizado como um processo disciplinador e regulador que geralmente é refletido na educação de meninas e mulheres. Aquelas que não se apresentam deste modo, sob um olhar mais conservador, serão excluídas de grupos sociais que legitimam este comportamento “padrão” feminino.

Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais:

postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades (Louro, 2008, p. 82).

Complementando esta discussão, trazemos para discussão Pierre Bourdieu. O sociólogo francês afirma que, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a julgar todas as faltas femininas à decência, a igreja tende a apresentar uma visão pessimista da mulher e da feminilidade, inculcando uma moral familiarista, baseada no domínio dos valores patriarcais e na justificativa da inferioridade feminina inata. Esta forma de ação da igreja em inferiorizar a mulher é colocada em prática também de maneira indireta sobre as estruturas históricas do inconsciente, através de textos sagrados e até mesmo do espaço e tempos religiosos (Bourdieu, 2009).

O embate entre as diferentes formas de feminilidades, expressadas pelas alunas no espaço escolar, apresentava divergências sobre o modelo mais legitimado de ser e se comportar como uma menina na escola. Enquanto para um grupo de alunas o padrão feminino relacionado à passividade e ao silêncio era recusado, na busca por uma feminilidade mais assertiva, no outro essa feminilidade que rompia padrões tradicionais era totalmente descartada e vista como uma feminilidade em desaprovação. Estes dois modelos conviviam lado a lado no contexto escolar, em constante oposição de ideias, excluindo-se mutuamente. A dialeticidade e complexidade dos processos de inclusão/exclusão, sob uma análise *omnilética*, mostra neste caso que não existe apenas um grupo vítima da exclusão, ou seja, a exclusão entre os grupos de meninas era simultânea e ocorria dos dois lados. A exclusão pelo viés da

desigualdade é provocada quando nos relacionamos com o “outro” – sendo este outro diverso, diferente, assim como:

Pelas práticas de hierarquização e classificação, estabelecemos relações do tipo quem tem mais, “vale mais”, é “gente fina”, “fez por merecer” e, portanto, “tem mais direitos”. E pela normatização, buscamos padronizar e homogeneizar pessoas e relações, gerando e alimentando a falsa ideia de que promover a igualdade é tratar todo mundo igualmente (Santos, 2011, p. 36).

De todo modo, as meninas “mais adultas” eram constantemente chamadas atenção pela professora da turma, que em diversas situações comparava – de forma negativa – a indisciplina das mesmas com o “bom comportamento” dos meninos da turma (Diário de campo em: 12/03/2012; 26/03/2012; 02/04/2012; 28/05/2012).

Retratamos falas de dois alunos sobre esta questão:

Lá na sala acontece direto dos meninos ficarem quietos e das meninas fazerem bagunça o tempo todo. A professora fala assim: “Eu nunca vi isso, os meninos quietos e as meninas bagunceiras. Vamos começar a se comportar, meninas” (aluno Bruno).

A professora falava mesmo: “Meninas, se comportem igual aos meninos, que estão quietos” (aluno Marcos Vinícius).

A professora regente tinha consciência da diversidade entre os grupos de meninas e justificava esta questão no amadurecimento biológico individual de cada uma, na fase de pré-adolescência, em que, segundo ela, algumas alunas estavam e outras não:

Aqui nesta turma temos esta questão. Meninas mais quietas, mais na delas... e meninas mais indisciplinadas,

com interesses em meninos, em namoro... isso é da fase. Umas já são mocinhas, têm mais idade e outras não, ainda são crianças mesmo... (professora regente).

Todavia, as meninas dos dois grupos apresentavam idades que variavam entre 10 e 12 anos, não havendo interferência da idade para que uma ou outra fizesse parte de determinado grupo, ou seja, nos dois grupos constavam meninas de idades distintas, e conseqüentemente o desenvolvimento físico era variável entre as mesmas. Desta forma, levando-se em consideração que as identidades dos sujeitos na contemporaneidade são híbridas e constituídas dentro de discursos sociais específicos (Hall, 2006), não seria apenas o desenvolvimento fisiológico a justificativa para que as meninas apresentassem feminilidades diversas, pois as questões socioculturais tinham grande presença nas escolhas e atitudes das mesmas, sobrepondo a questão biológica da idade. As feminilidades – assim como as masculinidades – são sempre produto de processos grupais (Paechter, 2009).

Conflitos e situações de exclusões dentro dos diferentes grupos femininos também faziam parte do dia a dia das meninas no espaço escolar, conforme relatos retirados do diário de campo e reproduzidos a seguir:

Durante aula de português, Jaqueline percebe que sua borracha sumiu da mesa e questiona as meninas que estão próximas quem pode tê-la pego. A borracha estava sob a posse da aluna Sandra, que estava sentada atrás dela, e a avisa que estava com o objeto. Jaqueline, agressivamente, vira pra trás pega no rosto da colega, segurando pelo queixo e afirma: “Pra pegar minhas coisas tem que pedir, vagabunda”, tomando sua borracha de volta e finaliza: “Vê se não olha pra minha cara hoje” (Diário de campo, 28/05/2012).

A aluna Daniele é surpreendida pelas colegas, escrevendo um coração no caderno com o nome dela e de um menino chamado Fábio. Marcela, uma das colegas, prontamente lhe pergunta se este Fábio é algum aluno da escola ou é outro Fábio, frequentador da igreja evangélica das mesmas. Daniele rasga a folha e não responde a pergunta de Marcela, que insiste no assunto constantemente durante o dia, sem obter a resposta da colega. Após o recreio, Daniele pede à professora que possa sentar em algum outro lugar, longe de Marcela e das outras colegas, sendo então permitido. A professora, que observara desde o início toda a cena, repreende Marcela e as colegas pelo ocorrido (Diário de campo, 04/06/2012).

De acordo com os dados apresentados, as exclusões se mostraram presentes também dentro dos grupos femininos, através dos conflitos existentes entre as alunas. Embora haja a participação das meninas dentro dos diferentes grupos socioculturais, conforme seus interesses e afinidades, esta não foi uma questão que eliminou a existência de processos de inclusão/exclusão nos grupos. Estes continuaram a ocorrer nas relações interpessoais entre as alunas no dia a dia escolar. Através da competitividade, pautada nos moldes sociais vigentes, travamos relações em que temos que estar sempre à frente do outro, mesmo que esta questão implique passar por cima das pessoas – conforme os relatos apresentados – promovendo situações de exclusões nas diversas e mais variadas situações (Santos, 2011).

Destacaremos como análise outra expressão de feminilidade identificada no contexto da pesquisa: a aluna *Jaqueline*. A aluna em questão se encontrava próxima ao grupo das meninas “mais adultas”. *Jaqueline* era considerada uma aluna desinteressada nos estudos, partilhava de

assuntos sobre meninos e namoros, como as demais, e era também vaidosa como elas – encontramos-a algumas vezes nas observações de aulas com penteados diferentes, maquiada e sempre com o short do uniforme bem curto. Porém dentro deste próprio grupo de meninas vivia também um processo de exclusão, por transitar entre os grupos masculinos da sala, sempre participando das brincadeiras com os meninos e envolvida em brigas e confusões. A exclusão não ocorria só dentro do grupo, mas também pelas/os demais alunas/os da turma, que tratavam a feminilidade “transgressora” de *Jaqueline* com certo estranhamento. Em alguns momentos do período de observação de aulas, ouvimos da professora da turma: “*Jaqueline, comporte-se como uma menina*” (Diário de campo em: 05/03/2012; 26/03/2012; 02/04/2012; 04/06/2012) quando a mesma se encontrava envolvida em brigas. *Jaqueline* transgredia de forma dupla o padrão de comportamento “adequado” para uma menina, ao fazer parte do grupo de meninas “mais adultas” – grupo que, como mostramos, era marginalizado no espaço escolar – e transitar entre os grupos de meninos.

Abaixo citamos algumas falas dos sujeitos da pesquisa sobre o modelo de feminilidade apresentado por *Jaqueline*, exprimindo assim suas concepções e valores excludentes sobre a aluna:

A *Jaqueline* tem um comportamento muito parecido com os meninos, ela às vezes parece que quer ser um menino, mas mesmo assim gosta de se maquiar, fazer escova no cabelo, usar prendedor colorido... é estranho, né? (aluna Samara).

Eu acho que a *Jaqueline* quando crescer vai ser sapatão, porque ela é muito abrutalhada. Ela, se quiser, bate em qualquer menino (aluno Pedro).

Não me importo da *Jaqueline* ser amiga dos meninos, mas sempre que ela está lá se envolve em confusões, brigas... eu acho que fica feio pra uma menina bonita como ela (professora regente).

Quando um membro de um grupo resolve operar entre as fronteiras ou para além delas, é provável que não seja considerado participante pleno, pois, se as fronteiras forem muito largas ou fluidas, se perderá a coerência e seus membros começarão a se sentir incertos sobre seu pertencimento e sobre sua relação com a identidade de grupo (Paechter, 2009). Exemplo que ocorre com *Jaqueline*, que transita entre os grupos masculinos e entre um grupo feminino na turma, não sendo plenamente aceita em nenhum deles, por ter seu comportamento em certos momentos mais voltado para um lado e em outros momentos para o outro.

Complementamos esta discussão:

A natureza fronteira das práticas de masculinidade e feminidade dentro de qualquer grupo em particular demanda um processo panóptico de controle permanente e contínuo dos membros do grupo. Tanto para situarem suas identidades dentro de uma comunidade de prática de masculinidade ou feminidade, quanto para, assim, serem reconhecidos pelos outros membros e por estrangeiros, os participantes precisam assegurar-se de que seu comportamento é consoante às normas do grupo (Paechter, 2009, p. 47).

A desconstrução binária e polarizada de feminilidades – e masculinidades – está intimamente ligada ao reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e ao movimento pela inclusão. Desigualdades de gênero estão interligadas aos processos de inclusão/exclusão, e, através de uma visão *omnilética*, reconhecemos que a desconstrução de normas, dico-

tomias e categorias binárias sobre feminino e masculino se faz necessária, considerando a pluralização dos e nos gêneros.

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. [...] Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (Louro, 2008, p. 34).

A feminilidade “marginal” de *Jaqueline* era colocada em evidência no espaço escolar, sendo a menina excluída por alunas, alunos e professora, através das normas regulatórias do gênero, situando-a dentro dos padrões mais “adequados” a serem seguidos por uma menina. Questionamos se é necessário que *Jaqueline* se enquadre em apenas um grupo ou que se apresente num modelo “normativo” de feminilidade, para que seja aceita e incluída na instituição escolar. Pautando-nos na perspectiva *omnilética* de inclusão, com certeza chegaremos à conclusão que não: a aluna deve ter o direito de inserção ao grupo que quiser e à expressão de gênero que melhor lhe convir.

Outra questão presente no cotidiano escolar investigado, que trazemos para análise neste trabalho, é o uniforme escolar. Alunas – assim como os alunos – eram cobradas constantemente sobre o uso do uniforme na escola, sendo observadas pela direção e coordenação durante a entrada, ou mesmo questionadas pelas professoras em sala, quando não estavam devidamente uniformizadas. Alguns casos específicos

como entrar na escola de chinelo ou de sandália eram levados em consideração conforme a questão social de determinada/o aluna/o, mas o que não era admitido de forma alguma, havendo vigilância total de direção, professoras e algumas funcionárias de apoio, era qualquer forma de “adaptação” do uniforme feminino, composto por uma blusa e um short-saia.

Seguem na sequência três excertos retirados do diário de campo que exemplificam esta questão:

Ao subir para a sala de aula voltando do recreio, algumas meninas são chamadas atenção por uma das funcionárias de apoio, responsável pela limpeza da escola, sobre o tamanho do short-saia que elas vestem: “Se a diretora ver vocês assim com esse short enrolado pra cima vai mandar todo mundo pra sala dela”. As meninas fingem não ouvir e voltam para a sala de aula rindo da chamada feita pela funcionária (Diário de campo, 18/05/2012).

Em sala de aula, Tamara está circulando pela sala com a blusa do uniforme levantada com um nó, mostrando a barriga e o short-saia enrolado. A professora a repreende e fala: “Tamara, tire o nó da camisa e abaixe o short”. A aluna faz o que a professora pede, mas em pouco tempo depois já está novamente com a blusa levantada com o nó e o short-saia enrolado. A professora chama atenção mais uma vez e avisa que na próxima descerá com ela para a sala da direção. Tamara se justifica: “Tia, está muito calor e eu só sei andar desse jeito. Dentro de casa só ando assim”. A professora fala: “Sim, mas dentro da escola a regra é usar o uniforme de forma decente” (Diário de campo, 25/05/2012).

Durante a entrada na escola, Jaqueline é chamada atenção pela diretora da escola em relação ao tamanho do seu short-saia do uniforme. A diretora pede que ela desça um pouco o short-saia para que possa entrar na escola.

Ela faz o que a diretora pede, mas ao virar as costas e entrar na escola fala: “Se for pra usar uniforme de escola tem que ser curto”. Outras meninas também são chamadas a atenção sobre o uso do uniforme neste dia, em específico sobre o uso do short-saia curto ou enrolado acima da cintura (Diário de campo, 25/06/2012).

Nos três excertos apresentados, a vigilância em relação ao uniforme feminino era uma preocupação constante, fazendo parte da política instituída pela escola de não permitir que as meninas introduzissem qualquer “marca pessoal” no uniforme, ou seja, não permitir, em especial, mudanças no modo de se usar o short-saia, que deveria estar num comprimento decoroso e de acordo com as normas. O uso de modelos de saias pelas meninas no uniforme é uma forma das instituições escolares restringirem a liberdade de movimentos em comparação com os meninos (Shilling, 1992 *in* Paechter, 2009). O uso do uniforme escolar atende alguns objetivos específicos que muitas vezes se fazem implícitos:

Essa é uma forma de regular o corpo no sentido de tornar os jovens tão parecidos quanto possível com o objetivo claro de forjar uma identidade coletiva. Espera-se que cada um possa sentir orgulho da performance pública do “bom aluno de uma boa escola”, por meio da qual as divisões sociais e econômicas sejam obscurecidas (p. 128).

Vindo ao encontro desta discussão, destacamos a chamada “dessexualização do espaço escolar” (Louro, 2000, p. 71), que seria o controle no uso do uniforme, em específico na atenção que as instituições educacionais dão ao uso do uniforme escolar pelas meninas. A autora, fazendo uso de suas lembranças do tempo de escola, quando, como

aluna também subvertia as regras do uso do uniforme, afirma que o olhar panótico ia muito além das fronteiras do prédio escolar, pois, quando eram descobertas em qualquer lugar da cidade com “alterações” no uniforme, por alguma funcionária ou professora da escola, tornavam-se alvo de repreensões individuais ou coletivas, sendo a situação imediatamente comunicada aos pais, mães e responsáveis.

Segundo ela:

A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajés das suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada quotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral. Apesar de submetidas ao seu uso obrigatório, a maioria de nós tentava introduzir alguma marca pessoal que pudesse afirmar “esta sou eu” (Louro, 2000, p. 71).

Para a maioria de alunos e alunas, a adaptação do uniforme escolar possui um significado de resistência à disciplina escolar, e, desta forma, professores e funcionários das escolas tornam-se guardiões da função disciplinar, na vigilância dos uniformes (Paechter, 2009). No caso específico desta análise, direção, professoras e funcionárias são guardiãs de qualquer manifestação que considerem mais exacerbada sobre a sexualidade feminina dentro do espaço da escola, mantendo uma atenção redobrada no uso do uniforme pelas meninas.

Regras e normatizações no uso do uniforme escolar feminino, dentro das instituições de ensino, representam uma política tradicional, generificada e excludente, pois objetiva não apenas reprimir a sexualidade feminina, mas impor na educação de meninas um controle sobre seu corpo, a partir de ideais de decência, passividade e submissão. Entretanto-

to, conforme constatado nos dados apresentados, pode-se perceber que a resistência feminina frente a estas questões é sempre permanente nas escolas.

Considerações finais

As diferenças entre as alunas denotavam a existência de múltiplas feminilidades e a pluralidade das e nas identidades de gênero, sendo permeadas pelos processos de inclusão/exclusão de forma constante durante o desenvolvimento da pesquisa, conforme apresentamos. Numa primeira análise, percebemos grupos socioculturais distintos nas divisões de amizade entre as meninas, grupos que se excluía mutuamente. Posteriormente percebemos que os processos de inclusão/exclusão faziam-se presentes também dentro dos grupos, mostrando o quanto a imprevisibilidade e variabilidade do fenômeno exclusão se faz presente no nosso dia a dia. Situações de exclusões mais tradicionais, que esperávamos visualizar no contexto escolar, também ocorreram, como a marginalização do grupo de meninas “mais adultas”, assim como a não aceitação da expressão de gênero da aluna *Jaqueline* e do controle no uso do uniforme feminino.

Neste contexto, reconhecemos que chegar a um estado inclusivo final é uma tarefa bem difícil, pois novas configurações de processos exclusionários sempre surgirão em torno daquelas e daqueles que

não se enquadram nos modelos hierarquizados e instituídos como normatizantes. Enquanto o reconhecimento de diferenças entre os sujeitos – como as variadas formas de feminilidades – não for de fato uma prioridade nos direitos e deveres em nossa sociedade, a luta contra as desigualdades, discriminações e exclusões será infinita.

Por outro lado, tendo em vista uma perspectiva *omnilética*, questionamos se seria mesmo o caso de desejar que em dado momento culturas, políticas e práticas se cristalizem de um jeito “certo”, já que a definição de “certo” sempre será relativa aos espaços-tempos, sempre dialéticos e complexos, em que se manifesta a humanidade. Interrogamo-nos se não seria mais prudente, em tempos de fluidez, hibrididade, rapidez, virtualidade e tantas outras características que demarcam nossa (pós) modernidade, entendermos, não em sentido resignado, mas em sentido *omnilético* (o qual permite entrevermos a contínua ressignificação dos fenômenos humanos e sociais como a provável única certeza de nossa condição humana) e, portanto, transformador e emancipador, que a inclusão e o respeito às diferenças são um caminho eticamente viável para um mundo de mudanças, tanto no espaço escolar como na sociedade como um todo.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. 2009. *A etnografia da prática escolar*. 16ª ed., Campinas, Papirus, 128 p.

- BORDIEU, P. 2009. *A dominação masculina*. 6ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 160 p.
- FREITAS, J.G. de O. 2009. Inclusão e Gênero. In: M.P. dos SANTOS; M.P. de S. da FONSECA; S.C. de MELO (org.), *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba, Editora CRV, p. 145-172.
- HALL, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 104 p.
- LOURO, G.L. 2000. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto, Editora Porto, 112 p.
- LOURO, G.L. 2006. Feminilidades na pós-modernidade. *Labrys Estudos Feministas*, 10(1):1. Disponível em: <http://www.labrys.net.br/labrys10/riogrande/guacira.htm>. Acesso em: 06/03/2014.
- LOURO, G.L. 2008. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10ª ed., Petrópolis, Vozes, 184 p.
- PAECHTER, C. 2009. *Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades*. Porto Alegre, Artmed, 192 p.
- PERROT, M. 2013. *Minha História das Mulheres*. 2ª ed., São Paulo, Contexto, 192 p.
- PIERUCCI, A.F. 2008. *Ciladas da diferença*. 2ª ed., São Paulo, Editora 34, 224 p.
- PINSKY, C.B. 2013. Apresentação. In: M. PERROT, *Minha História das Mulheres*. 2ª ed., São Paulo, Contexto, p. 9-11.
- SANTOS, M.P. dos. 2013. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba, Editora CRV, 88 p.
- SANTOS, M.P. dos. 2011. Inclusão, diversidade e diferença. In: M. RANGEL (org.), *Diversidade, diferença e multiculturalismo*. Niterói, Intertexto, p. 23-42.
- SCOTT, J. 2011. História das Mulheres. In: P. BURKE (org.), *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora UNESP, p. 63-95.

Submetido: 06/03/2014

Aceito: 15/07/2015

Leandro Teofilo de Brito
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rua São Francisco Xavier, 524, Grupo 12.037-F, 20550-013, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Mônica Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250, fundos, 2º andar, Campus da Praia Vermelha, 22290-240, Rio de Janeiro, RJ, Brasil