

Relações de gênero entre escolares de duas escolas de ensino fundamental I

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Amanda Delgado Ribeiro de Souza

Como citar: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUZA, Amanda Delgado Ribeiro de. Relações de gênero entre escolares de duas escolas de ensino fundamental I. *In*: BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (org.). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 277-296. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p277-296>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

13.

RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE ESCOLARES DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I: reflexões para a ressignificação de práticas sexistas e heteronormativas

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Amanda Delgado Ribeiro de Souza

Pronomes de tratamento, placas de banheiro e a própria gramática da Língua Portuguesa já demonstram a diferenciação entre os gêneros, masculino e feminino. A palavra, antes pertencente às aulas de Ciências ou Língua Portuguesa, está hoje muito mais ligada às questões humanas como um todo, e também por isso é digna de surgir em qualquer disciplina.

Sendo uma palavra polissêmica, gênero inicialmente significou a classificação por caracteres em comum, conforme sua etimologia (CUNHA, 1982), para depois passar a também ser utilizada na classificação de obras artísticas (CAMPOS-TOSCANO, 2009), em que estão os gêneros musicais, literários, poéticos, teatrais, etc., e por fim, utilizada na linguagem, para classificação dos substantivos pelos gêneros masculino e feminino (CARVALHO, 2011), conforme o emprego dos artigos “o” e “a” na Língua Portuguesa.

Contudo, gênero também dispõe de um outro conceito, um outro significado, e que foi atribuído a essa palavra apenas mais recentemente,

ainda no último século: o significado de construção social. Esse conceito de gênero surgiu na década de 1970 para distinção entre sexo (biológico) e gênero (social), antes compreendidos como sinônimos e complementares, sendo o primeiro referente aos aspectos biológicos que constituem o corpo e, o segundo, referente aos aspectos sociais que são construídos cultural e historicamente em torno desses aspectos biológicos, com base nas diferenças sexuais.

Primícias desse significado já vinham sendo teorizadas desde antes de sua conceituação, tal como a partir da obra “O segundo sexo”, de 1949, de Simone de Beauvoir, que traz a simbólica expressão: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” (BEAUVOIR, 2016, p. 11). Foi a partir disso que o conceito de gênero foi aderido enquanto categoria de análise, desde quando surgiu na década de 1970, pelas teorizações do Movimento Feminista a nível global, em razão de sua potência para a análise das relações estabelecidas entre homens e mulheres nas sociedades e, assim, para explicar e analisar as iniquidades que as mulheres vivenciaram historicamente. Posteriormente, sob influência da formação do Movimento Gay mundial (hoje conhecido por Movimento LGBT³⁵), formação simbolicamente marcada com o evento *Stonewall Uprising* em 1969, esse conceito de gênero foi expandido nas teorizações feministas para também contemplação das pessoas LGBT.

Cabe, então, diferenciar algumas dessas iniquidades que historicamente atingiram mulheres e LGBTs em específico: o sexismo, o androcentrismo e a heteronormatividade. O sexismo se trata da

³⁵ Adota-se aqui, em certa conformidade com Vianna (2012), a sigla LGBT para representar a diversidade sexual e de gênero, população referida em sua totalidade com a sigla LGBTQIA+, a qual inclui as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais, etc., sendo a primeira sigla mais usual para a representação dessa população.

discriminação baseada nas diferenças entre os gêneros, isto é, entre homens e mulheres, de modo a exaltar ou superiorizar a figura masculina em detrimento da feminina ou de qualquer aspecto que constitua o universo feminino. O androcentrismo, por sua vez, reside na base do sexismo, é um pensamento que “[...] consiste em considerar o homem como centro do universo, único apto a governar, a determinar leis e a estabelecer justiça” (RIBEIRO; PÁTARO, 2015, p. 158) e que, dessa forma, leva ao sexismo e outras formas de discriminação. Dentre essas outras formas está a heteronormatividade, que se refere aos mecanismos sociais – a norma social – que exigem e asseguram por meio de discursos de poder e sanções a manifestação plena do gênero masculino e feminino, tal como foram construídos cultural e historicamente de acordo com o sexo biológico, e do desejo heterossexual (SILVA, 2018).

Portanto, a questão de gênero – ou seja, a questão da construção social sobre como homens e mulheres devem ser/viver – está incutida nas relações humanas, é parte constitutiva da cultura e da nossa vida em sociedade. Essas construções sociais, das quais se originam os referidos ideais de masculinidade e feminilidade, são reafirmadas a quase todo momento por discursos de poder disparados por instituições de saber, como se problematiza a partir de Foucault (2014), tais como a religião, a ciência, a educação, o senso comum, entre outros produtores de discursos disciplinadores.

A disciplinarização de gênero, seja baseada no sexismo ou na heteronormatividade, fica ainda mais evidente quando se tem como exemplo os casos de violência. No documentário dirigido por Paule Zadjermann e lançado em 2006, intitulado *Judith Butler, philosophe en tout genre* (Judith Butler, filósofa em todo gênero, em tradução livre para o português), longa que conta com a filósofa estadunidense Judith Butler

como protagonista em uma série de entrevistas sobre sua vida pessoal e carreira, quando questionada pelo entrevistador sobre o porquê de estar há tanto tempo trabalhando com as temáticas de e relativas à gênero, a autora traz o relato de um conhecido caso que foi à grande mídia estadunidense há alguns anos antes da entrevista.

A autora descreve o caso de um rapaz negro residente nos Estados Unidos que desde a infância se comportou de forma feminina, dramatizando-se com sua transição para a adolescência a ponto de mexer seus quadris – rebolar – ao andar, e apenas em razão disso ele passou a sofrer discriminações constantes, a ser humilhado e perseguido pelos meninos da localidade em que morava. As discriminações culminaram, em um dia, ser assassinado por um grupo desses garotos quando o abordaram para interromper seu andar e, depois de uma briga, jogaram-no de cima de uma ponte.

Butler (2006) questiona o que havia naquele andar, o que havia na manifestação daquela corporalidade para suscitar o assassinato de uma pessoa, fato já inadmissível, mas que naquele contexto refletia mais do que isso: havia ali o desejo de apagar aquela pessoa, apagar a identidade em que ela se reconhecia e tudo o que ela representa.

Por que alguém é morto pelo jeito que anda? Por que esse jeito de andar é tão perturbador para os outros meninos que eles sentiram que deveriam negar essa pessoa? Eles apagariam os vestígios desta pessoa, eles deveriam parar aquele andar de qualquer jeito. Eles devem ter se sentido obrigados a erradicar a possibilidade daquela pessoa andar novamente. Parece, para mim, que nós estamos falando de um extremo e profundo pânico ou medo, uma ansiedade que está presa às normas de gênero. É como se alguém dissesse: ‘você deve respeitar as normas da masculinidade, pois, caso contrário, você morrerá, ou mato você

agora porque você não respeita'. Então nós temos que começar a nos questionar qual a relação entre se submeter e se adequar às normas de gênero (BUTLER, 2006, 24min35s, tradução minha).

De maneira objetiva, é possível inferir que a cultura, ainda que estudada e refletida, é por si só tão arraigada aos seres que dela partilham que a análise da mesma se torna complexa e traiçoeira. Desse modo, a proporção de nossa cultura, que define a existência de apenas dois gêneros, é tamanha que é plausível dizer que invisibilizamos a análise de diversos aspectos culturais por termos estes normalizados. Ainda assim, através da reflexão a respeito da nossa realidade é possível confrontar e tornar tais aspectos evidentes, refletindo sobre a origem de sua naturalização, mas principalmente seus efeitos que soam naturais. Mas de que cultura e relações humanas estaríamos falando propriamente?

Neste capítulo da presente coletânea, proporcionamos um olhar especial às *relações de gênero* reproduzidas na e pela *cultura escolar*, com foco na questão do binarismo de gênero (BUTLER, 2003) de matriz sexista e heteronormativa às identidades humanas, ou seja, sobre a predefinição de que apenas os gêneros masculino e feminino são formas legítimas de *ser/viver*, a qual é reafirmada pela escola, outra importante instituição disparadora de discursos disciplinadores (FOUCAULT, 2014). Apesar da potencialidade reflexiva do tema, e suas múltiplas abordagens na escola, esta questão é praticamente ignorada nesse meio, não apenas por questões de desconhecimento, mas também por receios e preconceitos, preferindo-se reproduzir o convencional.

Contudo, conforme ressaltam Marques, Tavares e Menin (2017, p. 11):

Mesmo que a escola não assuma a responsabilidade pela formação moral das crianças e dos adolescentes, é sabido que ela transmite valores; só que pode não ter controle sobre isso. Esse fato é muito preocupante, porque a escola pode estar fortalecendo, sem ter consciência, valores relacionados ao desrespeito, à violência, à injustiça e que ferem o modo de convivência democrática, em que o diálogo é a ferramenta principal para a solução de conflitos. (MARQUES, TAVARES E MENIN, 2017, p. 11)

Assim, são aqui expostas e analisadas três experiências testemunhadas pelo presente autor e autora no cotidiano de duas escolas municipais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sendo uma escola que fez parte do projeto “Participação, sistematização e avaliação de um projeto de formação continuada para ressignificação da educação, prática pedagógica e relações interpessoais na escola.” (BATAGLIA, et al., 2018; BIDÓIA, 2020) no qual participamos, desenvolvido desde 2018 em uma pequena cidade próxima à cidade de São Paulo, e outra escola que não fez parte desse projeto.

Essas experiências giram em torno das seguintes questões: participação em grupos segundo o gênero, organização dos estudantes em filas segundo o gênero e escolha de personagens para homenagem segundo o gênero. Para preservar a identidade das escolas, das turmas e dos(as) alunos(as), não serão revelados nomes, séries e idades, bastando saber que as crianças envolvidas estavam matriculadas nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Gênero e o Trabalho em Grupo

Na primeira escola, participante do projeto, as filas para os ônibus escolares são mistas, divididas por região onde as crianças vivem e não por gênero. Porém, no contexto da sala de aula, esse quadro é diferente. Os grupos de trabalho, que são formados entre as crianças para realização das atividades em sala, variam segundo o gênero. Nas turmas que tivemos contato, percebemos que geralmente há a maioria de meninas em determinados grupos, em outros, predominam os meninos, como ressaltam Mariano e Altmann (2016, p. 418) sobre grupos formados no contexto escolar serem “um tanto quanto ‘generificados’, ou seja, refletem concepções dominantes de masculinidade e feminilidade”. Assim, o primeiro caso testemunhado, e aqui discutido, envolve a formação de grupos generificados espontaneamente pelas próprias crianças.

Em uma das turmas mais mistas que a segunda autora deste texto esteve presente, foi notado o desconforto de uma aluna que era a única menina em um grupo de trabalho. Essa garota pediu à presente autora para trocar de grupo, reclamando que não entendia as razões de ser a única que estava em um grupo de meninos, e que sua mãe a proibiria de estar ali.

Naquele momento não foi possível levar esse caso à professora da turma, por ela estar ocupada com a turma superlotada, com alunos(as) precisando e solicitando auxílio a todo momento, além de estarem muito agitados(as). Esses fatores tornaram a conversa com a garota algo breve, em que foram discutidos os motivos pelos quais ela se sentia mal. Esse caso foi deixado para ser tratado com a professora em momento mais oportuno. Na aula seguinte, a garota conseguiu apontar à professora quais atitudes os garotos tinham, que segundo ela atrapalhavam seus estudos: eles faziam desenhos que a assustavam e não executavam as atividades propostas ao grupo.

Nesta ocorrência há incutido alguns aspectos a serem considerados. O primeiro é a respeito de como se deve trabalhar a integração de ambos os gêneros em uma cultura que os segrega, sem que haja uma imposição dessa relação sem um trabalho prévio e, no caso, sem que a garota reclamante se sinta acuada na situação de estar com uma maioria de meninos, bem como o sentimento de não pertencimento do grupo. De acordo com Silva e Brabo (2016, p. 133), desde muito cedo, geralmente primeiro pela família e em seguida pela escola, são determinados espaços, brinquedos, roupas ou qualquer outro instrumento que as crianças podem frequentar de acordo com o seu gênero:

[...] eles com carrinhos, dinossauros e soldados de brinquedo, preparando-se e assimilando-se à autonomia, à liderança e à agressividade; elas com miniaturas de utensílios domésticos, bonecas e pôneis, ajustando-se ao âmbito doméstico e resignado, à natureza, simulando a maternidade. (SILVA E BRABO, 2016, p. 133)

Desse modo, tanto a garota quanto as demais crianças já se encontram inseridas nesse contexto que deixa explícito os lugares que devem ocupar, que não no mesmo espaço com o outro gênero. Também é interessante considerar que ainda que houvesse aspectos específicos para a garota reclamar, ela primeiramente apontou para a questão de diferenciação de gênero, que não deveria estar naquele grupo por ser menina, e somente depois apontando os motivos pelos quais não gostaria de continuar no grupo. Ademais, também notório é o seu apelo de que a quando ressalta que sua mãe lhe proibiria de estar lá, o que é muito simbólico quanto à imposição dessas normas de gêneros pela família.

Diante desse caso, vê-se a possibilidade de a professora da turma trabalhar essa questão em momentos futuros oportunos, principalmente pelo caso ter vindo à tona espontaneamente, isto é, por se tratar de uma demanda local, dos(as) próprios(as) alunos(as), além de que ações desse tipo contribuem com a construção de “uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 10), tal como se espera na educação ressignificadora promovida pelo projeto que a escola em que esse caso ocorreu participa.

Fila de Meninas e de Meninos?

No caso da escola municipal de Ensino Fundamental não participante do projeto de ressignificação, as filas são sempre divididas entre meninos e meninas, tanto dos ônibus escolares quanto internamente na escola, nas filas organizadas pelos(as) docentes como meio das turmas se locomoverem de um espaço para outro. Nas aulas ministradas pela segunda autora, os(as) alunos(as) estranham a maneira pela qual as filas são organizadas, pois não seguem essa lógica de separação pelo gênero, ainda que haja a permissão de eles se organizem livremente. A maioria deles mantém a organização usual. Este segundo caso aconteceu durante uma aula-passeio fora desta escola, envolvendo a organização das filas.

Nessa ocasião, a fila formada pelas crianças da turma era única, porém, as meninas estavam na frente, e os meninos logo atrás. Um garoto, que já costumava criar situações difíceis entre seus colegas, fez uma indagação em voz alta quando uma menina tentou entrar em sua frente na fila, colocando-se atrás da última menina enquanto ele a empurrava para

ela não entrar. A autora estava lá para ajudar na organização e precisou interferir.

Foi perguntado: “O que está acontecendo aqui?”. O garoto, ao invés de explicar, rebateu: “Por que as meninas precisam ficar na frente?”. Foi pedido para que ele não empurrasse sua colega e a deixasse entrar na fila, mas que quando retornassem à escola conversariam sobre o assunto. Para aquele momento, foi explicado que a fila não foi organizada propositalmente, ficou a critério das próprias crianças, mas o garoto não queria escutar. Revirava os olhos enquanto ouvia a professora falar e, também devido ao barulho no local, não foi possível desenvolver um diálogo construtivo. Embora tenha se sentido ouvido, ele estava nervoso e desinteressado.

Contudo, um de seus colegas, que estava logo atrás do garoto, estava escutando e fez diversas perguntas à professora sobre o assunto. Com isso, a conversa continuou a ser desenvolvida e o garoto pôde compreender a situação e pareceu ficar muito satisfeito com o diálogo. Ainda que brevemente, foi exposto que mesmo que homens e mulheres mereçam tratamento igualitário, existe uma história que os afasta disso de imediato.

A respeito do ocorrido, é necessário ressaltar que o contexto dificultou a abordagem devida com o aluno, que deveria ser mais cautelosa. Porém, ao final foi enriquecedor, pois sua indagação permitiu um diálogo que já deveria ter ocorrido previamente entre docentes e a turma e também revelou que em certas ocasiões as indagações não provêm de um interesse real, mas sim de uma contestação de privilégio ou direito por interesse individual. Esse caso revelou a necessidade de se estar mais preparado para o levantamento de tais questões e, inclusive, de levantar questionamentos de privilégios e direitos com os(as) estudantes.

Quanto às filas, Finco (2008) argumenta que mesmo que elas sejam justificadas pelos(as) professores(as) como facilitadoras para a organização e locomoção em grupo, também são uma forma de reafirmar os lugares previamente estabelecidos que devem ocupar, em relação ao seu gênero. Da mesma forma, Pereira (2004) questiona que as professoras “[...] trabalham dividindo alunos(as) por sexo principalmente para minimizar os problemas que surgem durante o convívio entre meninos e meninas, e as crianças acabam por reproduzir este comportamento durante suas interações com os colegas” (PEREIRA, 2004, p. 70).

As pessoas que mais sofrem com esse tipo de prática são aquelas que não se ajustam com tais padrões, com as identidades de gênero impostas e reafirmadas pela escola em sua organização – nomeadamente LGBTs e diversas outras pessoas que, mesmo não se enquadrando nesse público, transitam entre as fronteiras de gênero. Esse caso das filas vai ao encontro de uma das memórias de infância relatadas por Miskolci (2016, p. 9) ocorridas na escola pública que frequentou durante o período da ditadura militar na década de 1970:

No pátio, tínhamos que formar filas: duas para cada sala de aula, uma de meninos e outra de meninas. Começavam aí as ‘brincadeiras’, nas quais os meninos mais robustos empurravam os mais frágeis para a fila feminina, espaço desqualificado em si mesmo [...], sempre à espreita para exercitarem sua ‘valentia’ quando não havia nenhum funcionário por perto. [...] A masculinidade se confundia com a violência, em um jogo injusto e cruel para as meninas, mas também para os meninos que, como eu, não gostavam de futebol, tampouco queriam emular o comportamento dos adolescentes que, com 18 anos, adentravam na vida adulta vestidos em seus uniformes do serviço militar obrigatório. Foi nele que vi um de meus primos, antes amoroso, ser brutalizado até se tornar o que se compreendia como homem de verdade: aquele que

dominava as mulheres e desprezava as ‘bichas’. Um ‘homem de verdade’, hoje percebo, era o que impunha seu poder aos outros e a si mesmo à custa de sua própria afetividade. Daí meu primo, desde o uso do uniforme, ter deixado de ser carinhoso para adotar expressões de afetividade que sempre terminavam em pequenas torturas, como se um abraço ou um carinho entre homens tivesse que resultar em uma luta, um soco ou um machucado. (MISKOLCI, 2016, p. 9)

Apesar dessa memória se inserir há cinco décadas atrás, essa mesma conjuntura ainda pode ser testemunhada na escola de hoje, mesmo com menor incidência do clima autoritário institucional característico do período ditatorial em questão. A próxima experiência que se segue neste texto ocorreu nesta mesma escola.

Ícones Femininos: uma escolha para meninos

Todos os anos a segunda autora deste texto trabalha em suas aulas com os eventos culturais brasileiros, tais como o Carnaval, a Festa Junina, o Dia das Crianças, entre outros, de maneira tradicional como solicitado no currículo formal da escola, de modo a trabalhar com as crianças a sua história e os aspectos culturais envolvidos. Apesar disso, também se amplia a essências desses eventos, como no Carnaval, que leva adiante a ação de homenagear ícones, bem como trazer temáticas atuais de maneira contestadora. Assim, esses estudos geralmente ocorrem com turmas a partir do segundo ano, trazendo histórias de crianças que transformaram o mundo e que foram corajosas para mudar suas realidades.

Nas primeiras aulas, os(as) alunos(as) se envolvem com atividades biográficas de contação de histórias para futuramente, após conectados com tais indivíduos, decidirem se gostariam de homenageá-los na época

do Carnaval. As histórias contadas inicialmente foram da jovem Malala Yousafzai (1997-) e de Iqbal Masih (1983-1995), ambas crianças paquistanesas, uma menina, e um menino, de gerações bem diferentes, com causas variadas, mas vítimas de uma cultura repressora e com grandes discrepâncias socioeconômicas.

Como expõe Winter (2014), Iqbal era uma criança que foi vítima da servidão e do abuso laboral. Para pagar as dívidas de sua família, ele passou a trabalhar dia e noite, sem alimentação, banheiro ou sono devidos, em uma empresa de tapetes, desde os seus quatro anos de idade. Quando completou 10 anos, durante uma movimentação na rua, ele escutou conversas a respeito da ilegalidade das condições de trabalho em que ele vivia e, a partir disso, tentou fazer denúncias e reclamar seus direitos. Iqbal foi espancado por policiais e devolvido ao seu “patrão”. Contudo, conseguiu escapar do seu algos e convencer diversas outras crianças a protestarem contra o trabalho precário e infantil. Chamando a atenção de todo o mundo ele se tornou famoso e foi aberto um fundo de apoio contra o trabalho infantil em seu nome, além de que viajou por diversas regiões do mundo falando de sua vivência. Infelizmente, quando voltou ao Paquistão, foi assassinado.

Conforme Winter (2014), o desfecho da história de Malala soa menos trágica. Essa menina paquistanesa se revoltou com os bombardeios e proibições que um grupo radical de seu país estava promovendo. Esse grupo coibia principalmente a liberdade de mulheres e queria proibir as meninas de frequentarem a escola. Com isso, Malala, cujo pai professor questionava seus privilégios em relação às suas irmãs, ensinou para sua filha a importância da educação, e quando Malala percebeu os riscos culturais que estava correndo começou a denunciar os crimes em um *blog*, que mostrava para todo mundo os abusos destes radicais em seu país. Devido

a isso, ela foi perseguida e dentro do transporte escolar levou um tiro em seu rosto. A intenção era tirar sua vida. Malala foi levada para Inglaterra, recebeu asilo, e o Paquistão nunca mais foi seu lar. Foi a mais jovem a receber um prêmio Nobel e mais recentemente ela se formou na Universidade de Oxford, na Inglaterra.

Nas aulas, quando tratadas ambas biografias, são mostradas fotos, desenhos e registros dessas crianças. A partir disso, foram feitos diversos trabalhos e um deles, no Carnaval, seria escolher homenagear Malala ou Iqbal, decorando e pintando seus retratos. A intenção era de desvendar tais grupos, ver como se comportariam na escolha das histórias ou dos gêneros dos personagens. No início da atividade, foi explicado o que é homenagear e que todos estão livres para escolherem aquele que achassem que a história era mais interessante, ressaltando tudo menos o gênero dos indivíduos antes que a própria turma trouxesse tal questão. No ano em que ocorreu esse caso relato, a mesma atividade foi aplicada em cinco turmas diferentes, sendo apenas uma delas na escola do projeto de ressignificação e as demais na outra escola, inclusive na turma onde ocorreu o caso.

Nessa turma, a fala enfática na homenagem possibilitou que muitos dos garotos se motivassem a escolher a Malala, ainda que a maioria não fossem meninos. Além disso, a professora passava em cada mesa com os dois blocos de imagem e eles poderiam pegar livremente, tinham a possibilidade de escolher de maneira discreta, não declarada, o que facilitou para os meninos que estavam selecionando a Malala. Para muitos tal situação pode soar como natural, mas nestes ambientes na maioria das vezes os meninos estão condicionados a selecionar o que é dito de menino e as meninas ao que é dito de meninas.

Por isso, ao escolherem, alguns alunos e alunas demonstraram conflito. Em momento em que a professora observava como ocorria a

escolha dos meninos à Malala, um aluno chamou seu colega de “menininha” após ele ter feito a escolha pela Malala. Diante disso, a professora chamou a atenção das garotas da sala e pediu a elas que dissessem o que elas achavam disso. Também perguntou ao aluno autor do comentário por que dizer que alguém é uma menina seria uma ofensa ou engraçado, bem como perguntou se se fazer uma homenagem para alguém mudaria quem somos “Se caso eu homenageasse meu pai, eu me tornaria menino?”. O aluno ficou silencioso e o garoto, para quem o seu comentário tinha sido direcionado, ficou mais calmo. A conversa com a turma a respeito da situação continuou e as meninas da sala se sentiram participantes do momento.

Sobre isso, Neto (2015, p. 33, grifos do autor) ressalta que:

[...] quando um menino é chamado de ‘*mulberzinha*’ dentro do espaço escolar, é fundamental que fique claro que ser mulher não é ofensa, é parte da identidade de muitos indivíduos. Portanto, em relação à nomenclatura, mais do que proibir que alunos ou até mesmo professores usem tais vocábulos como ofensas é importante o debate sobre tal uso. [...] Silenciar ou repreender o/a aluno/a ou o/a professor/a que diz tais palavras não seriam suficientes no que diz respeito à tolerância à diversidade. (NETO, 2015, p. 33, grifos do autor)

Dessa forma, a discussão proporcionada pela professora coletivamente junto a classe foi muito positiva, tendo em vista que a repreensão pode apenas silenciar o preconceito momentaneamente, sem combatê-lo (NETO, 2015).

Todo o trabalho prévio sobre a força de Malala se revelou quando as meninas se sentiram fortes para enfrentar o termo pejorativo. A partir de tal acontecimento, a professora optou por explicar nas outras turmas, que participaram da atividade, que as meninas e o meninos tinham liberdade para escolher quem quisessem, perguntando o que achavam disso, abrindo o diálogo e aliviando o peso dessa escolha.

Foi percebido que após se ter trazido esse assunto e esclarecê-lo, de que os meninos poderiam escolher pintar a Malala e as meninas poderiam escolher o Iqbal, as crianças tiveram maior liberdade para escolher quem queriam. Foram poucas as garotas que optaram por Iqbal e, sobre isso, podemos apontar a potência da história da Malala, que é um ícone da luta pela educação das mulheres e por dispor de um “final” mais feliz, como é esperado entre as crianças.

Considerações Finais

Das três situações descritas e analisadas neste texto, é possível identificar a violência que principalmente aqueles que fogem dos padrões podem vivenciar. Se não forem levantadas as questões de gênero na escola, que cotidianamente se fazem presentes nessa instituição, contribuiremos para a afirmação de uma cultura que é discriminária e excludente para com as diferenças.

Sendo mais ou menos, sempre haverá aqueles e aquelas que não se identificam com os padrões estabelecidos entre os gêneros, mas que vivem entre as fronteiras do masculino e do feminino, bem como transitam entre esses dois campos, tal como fica explícito quando se alude às pessoas LGBTs e a como elas passaram sua escolarização. A escola, portanto, necessita estar preparada para lidar tais situações.

Como ressaltam Lins, Machado e Escoura (2016, p. 790):

Uma escola acolhedora das diferenças e que lute para combater as desigualdades de gênero precisa mostrar claramente essa intenção pedagógica. E ações afirmativas e intervenções para garantir o direito à educação da população LGBT devem ser desenhadas e colocadas em prática a partir de um trabalho conjunto de toda a equipe escolar” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 79).

A escola poderá receber estudantes que já possuem tal percepção sobre si, bem como poderá encaminhar os(as) alunos(as) para o autoconhecimento e para que se sintam acolhidos e em um ambiente seguro. As abordagens que são feitas para as aulas deverão ser pensadas cautelosamente, tal como foi em relação aos alunos que optaram pela homenagem à Malala, no terceiro caso aqui analisado. Em contexto local, pode-se abordar personagens brasileiros de nossa história, como Marielle Franco, pois neste caso se entraria nas questões do feminicídio (gênero) e do racismo (raça-etnia).

Por fim, também nas palavras de Lins, Machado e Escoura (2016, p. 76), para se contemplar essa formação em gênero de escolares, a formação inicial e:

[...] a formação continuada de professoras/es, gestoras/es e toda a equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero. Em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e / preconceitos, visando construir uma escola mais acolhedora. LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 76).

Referências

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; ALVES, C. P.; LEPRE, R. M.; BORGES, G. D.; SANTOS, E. da S. dos.; RODRIGUES, C.; BIDÓIA, J. F.; SILVA, M. E. F. da. **Participação, sistematização e avaliação de um projeto de formação continuada para ressignificação da educação, prática pedagógica e relações interpessoais na escola.** (Projeto de Pesquisa) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. [entrevista]. *In*: ZADJERMANN, Paule. **Judith Butler, philosophe en tout genre.** França, 55 min, 2006.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2.

BIDÓIA, J. F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal.** 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2020.

CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abr., 2011.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FINCO, D. Socialização de Gênero na Educação Infantil. *In: Fazendo Gênero 8: Corpo, violência e poder*, 2008, Florianópolis. Anais [...]. 2008, Disponível em: www1.fapa.com.br/cienciasletras/pdf/revista43/artigo18.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014. v. 1.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?. **cadernos pagu**, v. 46, jan./abr., p.412-438, 2016.

MARQUES, C. de A. E.; TAVARES, M. R. T.; MENIN, M. S. de S. **Valores sociomoraís**. Americana: Adonis, 2017.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Ouro Preto: Autêntica, 2016.

NETO, J. N. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem atra-vés da pedagogia queer. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 168, p. 27-34, maio, 2015.

PEREIRA, S. A. M. **O sexismo nas aulas de Educação Física:** uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

RIBEIRO, A. de S.; PÁTARO, R. F. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, p. 156-175, 2015.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.

SILVA, M. E. F. da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente:** conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 752 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

VIANNA, C. P. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago., 2012.

WINTER, J. **Malala, a brave girl from Pakistan/Iqbal, a brave boy from Pakistan:** two stories of bravery. Simon and Schuster, 2014.