

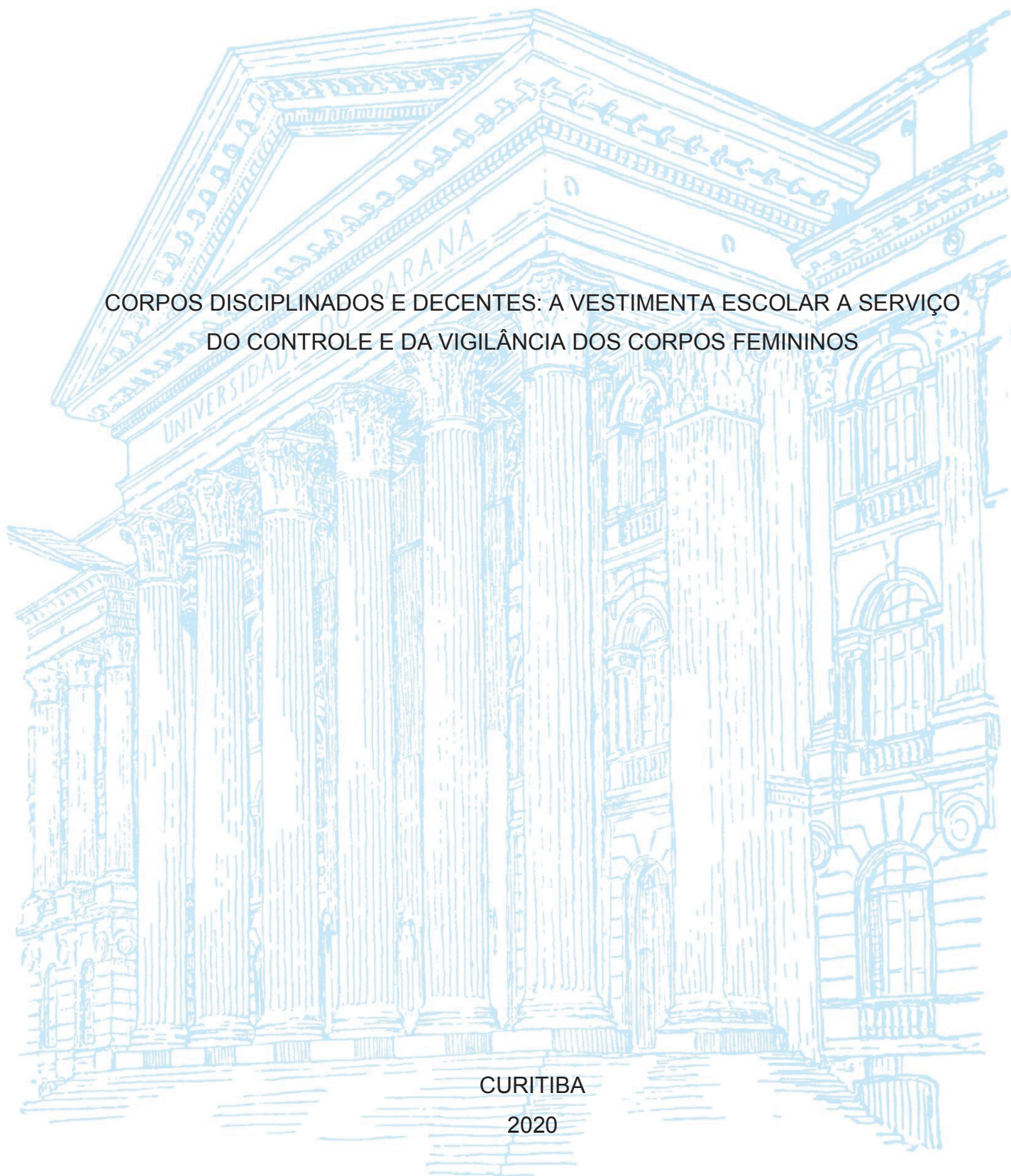
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANI VIEGAS DA ROCHA

CORPOS DISCIPLINADOS E DECENTES: A VESTIMENTA ESCOLAR A SERVIÇO
DO CONTROLE E DA VIGILÂNCIA DOS CORPOS FEMININOS

CURITIBA

2020



MARIANI VIEGAS DA ROCHA

CORPOS DISCIPLINADOS E DECENTES: A VESTIMENTA ESCOLAR A SERVIÇO
DO CONTROLE E DA VIGILÂNCIA DOS CORPOS FEMININOS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rita de Assis César

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rocha, Mariani Viegas da.

Corpos disciplinados e decentes : a vestimenta escolar a serviço do controle e da vigilância dos corpos femininos / Mariani Viegas da Rocha, 2020.

108 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Rita de Assis César

1. Uniformes escolares. 2. Estudantes – Conduta. 3. Mulheres – História. 4. Gênero. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



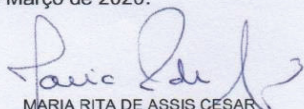
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

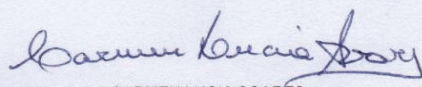
TERMO DE APROVAÇÃO

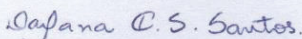
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARIANI VIEGAS DA ROCHA**, intitulada: **CORPOS DISCIPLINADOS E DECENTES: A VESTIMENTA ESCOLAR A SERVIÇO DO CONTROLE E DA VIGILÂNCIA DOS CORPOS FEMININOS**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA RITA DE ASSIS CESAR, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 05 de Março de 2020.


MARIA RITA DE ASSIS CESAR
Presidente da Banca Examinadora


CARMEN LUCIA SOARES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)


DAYANÁ BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Para todas as alunas que cruzaram o meu caminho.

Para as que ainda cruzarão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida orientadora, Maria Rita de Assis César, pela oportunidade, apoio e confiança dada a mim e ao meu trabalho durante esses dois anos de mestrado. Obrigada por transformar esse processo, que para muitas é frustrante, em leveza e segurança, sem perder o rigor acadêmico. Grata pelos valiosos ensinamentos, pela generosidade intelectual e pela partilha desse caminho.

Aos meus pais, Claudia Viegas da Rocha e José Divino Santos da Rocha, e ao meu irmão, Douglas Viegas da Rocha, agradeço profundamente por acreditarem em mim, por todo apoio e incentivo sempre regado com muito amor. Obrigada por incentivarem os meus voos e por sempre me acolherem nos meus pousos. Sem vocês, nada disso seria possível e os meus sonhos não seriam minimamente alcançáveis.

À minha banca de qualificação, professora Célia Ratusniak e professora Dayana Brunetto Carlin dos Santos, obrigada pelas valiosas contribuições e pela oportunidade de aprender com vocês. Agradeço à professora Carmen Lúcia Soares por, junto à professora Dayana, compor a banca de defesa. Obrigada pela leitura atenta e generosa, pelas sugestões e críticas que enriquecem não só este trabalho, mas também o meu caminho como pesquisadora. Grata a todas pelas contribuições e pelas palavras de incentivo. Agradeço, também, ao professor André Macedo Duarte por se disponibilizar como membro suplente.

A todas as amigadas que construí, a todas e todos que me acolheram. Às professoras e professores e às e aos colegas da linha Diversidade, diferença e desigualdade social deste programa. Obrigada pela companhia nos momentos bons e ruins, de fracassos e sucessos com a escrita.

Ao LABIN, Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação, pelas leituras e discussões que foram de grande importância para a construção dessa pesquisa e, também, pelos muitos cafés com bolo depois das reuniões nos dias nublados e chuvosos de Curitiba. Com o LABIN, nos mantemos aquecidas, vivas e atentas em momentos difíceis para educação e para pesquisa no país.

Obrigada Amanda da Silva, Carolina Langnor de Sousa Lisboa e Karina Veiga Mottin pelo acolhimento e amizade. Grata, especialmente, à Karina por ser uma ótima

companhia de simpósios e congressos e por me apresentar os bares e os restaurantes veganos da cidade.

Agradeço à Marcielly Cristina Moresco pela ajuda com os contatos para a realização do trabalho de campo.

Aos que ainda me devem uma visita: ao meu amigo, Lucas Costa Grimaldi, e às minhas amigas, Clara Maduell Gómez, Luísa Dornelles Briggmann e Marluce Dias Fagundes, por se fazerem presentes mesmo distantes. Grata pelo carinho, apoio e por me ajudarem com empréstimos de livros, com o Lattes, com revisão de textos, escrita de artigos e todas as outras infindáveis coisas que sempre posso contar com vocês.

Obrigada às alunas e aos alunos com quem convivi durante o meu período de docência e que me fizeram evoluir pessoal e profissionalmente. Mostraram-me o quanto é preciso acreditar na educação e ter esperança em dias melhores. Ensinaram-me tanto sobre a vida, sobre a ter empatia, afeto e acolhimento. Gratidão a vocês todas e todos que me tornaram professora.

Agradeço, especial e profundamente, às alunas entrevistadas que dedicaram o seu tempo em meio às aulas, cursinho pré-vestibular e as provas do ENEM para a construção desse trabalho. Sem vocês, essa pesquisa não seria possível.

À CAPES, por conceder a bolsa de pesquisa que possibilitou a realização do curso de mestrado.

“[...] discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue. E ninguém pode sobreviver sem, de alguma forma, ser carregado pelo discurso”

(BUTLER, 1996, p. 163)*

* Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Entrevista completa disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100009/8771>>

RESUMO

Os corpos femininos foram produzidos por uma multiplicidade de discursos a partir de diferentes instituições. Esses corpos foram construídos, marcados e atravessados pelos discursos da filosofia, da medicina, da pedagogia, da religião e da moral. A escola é uma instância pedagógica de ampla captura e sequestro dos corpos, tornando-os úteis e passíveis às diferentes tecnologias do poder. O corpo ocupa um lugar central na educação, sendo a escola responsável por educá-lo, controlá-lo, vigiá-lo e normalizá-lo. O presente trabalho tem como objetivo a análise da vestimenta escolar e sobre como essa indumentária transita entre o disciplinamento e a regulação dos corpos femininos e, também, entre a possibilidade de resistência dentro e fora do espaço escolar. Com base nos Estudos Foucaultianos e nos Estudos de Gênero, essa pesquisa se produz através das narrativas obtidas, por meio de entrevistas coletivas, com alunas do Ensino Médio de um colégio da rede pública e estadual, na região central, da cidade de Curitiba. A partir desse estudo, observa-se que a vestimenta escolar não se constitui, somente, como um mecanismo de disciplinamento e controle dos corpos femininos, mas também como uma possibilidade de resistência para esses corpos.

Palavras-chave: Corpos femininos. Vestimenta escolar. Gênero. Disciplina.

ABSTRACT

Feminine bodies were produced by a multiplicity of discourses from different institutions. Those bodies were built, marked and crossed by philosophical, medical, pedagogical, religious and moral discourses. The school is a pedagogical instance of wide capture and imprisonment of bodies, making them useful and amenable to different technologies of power. The body occupies a central place in education, being the school responsible for its education, control, vigilance and normalization. The present study aims to analyze the school uniform and how it transitions between disciplining and regulating feminine bodies and also, between possibilities of resistance inside and outside the school environment. Based on Foucaultian Studies and Gender Studies, this research produces itself through narratives obtained through group interviews with high school students from a public and state school in the central region of the city of Curitiba. From this study, it is observed that the school uniform is constituted not only as a mechanism of discipline and control of feminine bodies, but also as a possibility of resistance to them.

Keywords: Feminine bodies. School uniform. Gender. Discipline.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – <i>VESTIMENTA VOCACIONADA MASCULINA</i>	33
FIGURA 2 – <i>VESTIMENTA VOCACIONADA FEMININA</i>	35
FIGURA 3 – <i>NORMALISTAS</i>	36
FIGURA 4 – <i>UNIFORME MASCULINO COLÉGIO LICEU</i>	37
FIGURA 5 – <i>TURMA DO PRIMÁRIO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO</i>	39
FIGURA 6 – <i>CORPOS VESTINDO A PÁTRIA</i>	42
FIGURA 7 – <i>UNIFORME COLÉGIO PEDRO II</i>	43
FIGURA 8 – <i>ALUNAS DA FUNDAÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO</i>	44
FIGURA 9 – <i>O COLORIDO DOS UNIFORMES</i>	45
FIGURA 10 – <i>UNIFORME UNISSEX</i>	46
FIGURA 11 – <i>UNIFORME COMO RESISTÊNCIA</i>	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	16
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ALIANÇA	- Aliança pelo Brasil
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP	- Escola Sem Partido
LGBT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MDH	- Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
PL	- Projeto Lei
PNE	- Plano Nacional de Educação
PSL	- Partido Social Liberal
PT	- Partido dos Trabalhadores
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A PERSPECTIVA QUE ESSA DISSERTAÇÃO VESTE	22
1.1 O (DES)TECER METODOLÓGICO	25
2 FARDA, UNIFORME E VESTIMENTA: UM BREVE HISTÓRICO DO UNIFORME ESCOLAR NO BRASIL	30
2.1 SÉCULO XIX: A <i>VESTIMENTA</i> VOCACIONADA	31
2.2 SÉCULO XX: OS CORPOS <i>VESTINDO A PÁTRIA</i>	37
2.3 PARA ALÉM DOS PRESSUPOSTOS DE SEGURANÇA E IGUALDADE: O UNIFORME ESCOLAR COMO UM DISPOSITIVO DISCIPLINAR	46
3 GÊNERO, CORPO E EDUCAÇÃO	50
3.1 A SEGUNDA ONDA DO FEMINISMO E O CONCEITO DE GÊNERO	50
3.2 OS CORPOS E A ESCOLA	57
3.3 A EDUCAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS.....	65
4 A VESTIMENTA ESCOLAR E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA	72
4.1 A ESCOLA E A EMERGÊNCIA DOS FEMINISMOS JOVENS	72
4.2 A VESTIMENTA ESCOLAR FEMININA E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UM DISPOSITIVO DISCIPLINAR E BIOPOLÍTICO.....	80
4.3 SOBRE UNIFORMES E CORPOS FEMININOS: OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA A PARTIR DAS RELAÇÕES DE PODER.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	105
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	106
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA	107

INTRODUÇÃO

A prioridade é ensinar para o ENEM e vestibulares, entendemos. Mas a educação social e política não pode ser deixada de lado. É por meio dela que construiremos uma geração melhor que a anterior; é por meio dela que criaremos um mundo onde mulheres não serão julgadas e humilhadas pelas roupas que escolhem vestir, pela forma que tem ou por quantas pessoas já transaram; é por meio dela que acabaremos com a realidade de que, a cada 2 minutos, 5 mulheres são espancadas no Brasil e, a cada 11 minutos, 1 é estuprada; é por meio dela que criaremos um mundo onde cotistas não precisarão ouvir que “roubaram a vaga” de alguém que estudou a vida inteira em colégio particular; um mundo onde mães de crianças negras tenham certeza de que, no fim do dia, seus filhos voltarão pra casa; um mundo onde não perderemos mais vidas para a Guerra Às Drogas; onde mulheres não morrerão em clínicas clandestinas de aborto; onde a religião e a política não se misturarão; onde o capital não será mais importante do que a vida; onde os problemas de hoje serão solucionados.¹

Em 2016, em meio ao cenário das ocupações das escolas e as resistências jovens feministas, alunas do Colégio Anchieta - instituição privada, de ordem religiosa, localizada na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul - publicaram um manifesto a partir do episódio “Vai ter shortinho sim”. No texto, as alunas reivindicavam o direito de usar *shorts* nas dependências da instituição, contrariando o regimento da uniformização escolar obrigatória. O movimento “Vai ter shortinho sim”, como ficou conhecido, defendeu bandeiras com as seguintes frases: “o machismo não decide a minha roupa” e “vestida ou ‘pelada’, quero ser respeitada”. Situando-se em seus lugares de privilégio socioeconômicos as meninas trouxeram não somente questões do(s) feminismo(s)², mas também outras questões políticas como racismo, xenofobia, discurso de ódio, ações afirmativas.

Não muito longe do Colégio Anchieta, a poucos quilômetros de Porto Alegre, algo semelhante acontecia na escola em que eu lecionava. As alunas de uma pequena escola pública, da região metropolitana, não estavam isentas dos olhares de vigilância sobre os seus corpos. Com o início do verão e, conseqüentemente, com a chegada

¹ Trecho retirado do manifesto de autoria das alunas do Colégio Anchieta (Porto Alegre, RS). O texto completo pode ser acessado por meio do link: <<http://www.sul21.com.br/jornal/alunas-do-anchieta-protestam-pelo-direito-ao-short-o-machismo-nao-decide-a-minha-roupa/>>

² Sugiro o uso do termo feminismos no plural, para reconhecer “[...] o conjunto diverso de experiências e acepções possíveis que remetem ao enunciado”, conforme Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro (2015, p. 248), no *Dicionário Crítico de Gênero*, organizado por Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi.

das temperaturas mais elevadas foram estabelecidas algumas regras, tidas como básicas, sobre a vestimenta “adequada” para os dias quentes. Regras fixadas nas paredes de todas as salas de aula, murais e corredores. Entretanto, as regras de vestimenta eram destinadas apenas às meninas, havendo controle sobre os corpos das alunas, diferente dos alunos que estavam desobrigados de vestimenta “adequada” para o espaço escolar.

A partir desses casos, é possível observar que a uniformização é direcionada aos corpos femininos, para exercer uma forma de controle. A tentativa de controlar esses corpos por meio da vestimenta escolar percorre as esferas do ensino público e do ensino privado, do religioso e do laico como se vê nos dois eventos descritos. O Colégio Anchieta trata-se de uma instituição religiosa e privada. A escola onde lecionava, uma instituição pública e laica. Todavia, em ambos os casos, as regras tinham como alvo apenas as meninas.

Pensar essa pesquisa também é pensar na minha trajetória. O que me move, implica e sensibiliza como mulher, feminista e professora. No ano de 2015, um ano depois de ter me formado assumi, como professora de história nessa pequena escola, seis turmas dos dois anos finais do Ensino Fundamental. Por mais que a licenciatura tivesse me dado todo o suporte e embasamento teórico-metodológico e científico, foi a sala de aula que me tornou professora. Durante a minha docência e o curso de bacharelado em história e, posteriormente, na Especialização em Ensino de História e Geografia, ambas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tive uma maior aproximação com o(s) feminismo(s) e os Estudos de Gênero. Com isso, refleti sobre formas de contribuir com o espaço em que eu estava inserida: a sala de aula. Assim, me desloquei da História para Educação e de Porto Alegre para Curitiba em busca dessa empreitada.

A partir de tais inquietações do meu cotidiano docente é que pude pensar essa pesquisa, assim como a sua relevância para a educação a partir dos Estudos de Gênero. Tendo como questionamento principal as formas como a vestimenta escolar constitui um mecanismo de controle e disciplinamento dos corpos femininos e quais os impactos desses processos na produção das subjetividades.

Para a produção deste trabalho, inicialmente, realizei uma pesquisa sobre o uniforme escolar. Esse levantamento bibliográfico se deu a partir da busca de artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses em duas bases de

dados: o portal de periódicos CAPES³ e o SciELO⁴. A busca foi realizada com base nos seguintes descritores, conforme a tabela abaixo:

TABELA 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos encontrados
	Periódicos CAPES	SciELO
<i>Corpo AND gênero AND sexualidade</i>	1.038	111
<i>Disciplinamento dos corpos</i>	73	5
<i>Educação dos corpos femininos</i>	216	1
<i>Controle AND vigilância dos corpos femininos</i>	25	0
<i>Uniforme escolar feminino</i>	77	0
<i>Movimentos feministas AND educação</i>	365	1
<i>Feminismos AND educação</i>	139	5
<i>Feminismo jovem</i>	221	2

FONTE: Mariani Viegas da Rocha, 2018.

Como se pode observar, os uniformes escolares, mais especificamente os uniformes escolares femininos, ainda se apresentam timidamente como objeto de análise nos trabalhos da área da educação. Entretanto, nas últimas duas décadas, aproximadamente, houve um esforço da história da educação em trazer os uniformes escolares para as discussões e produções acadêmicas. O tema, até então, centrava-se mais na perspectiva da infância, da moda, da customização e da cultura *fitness*.

Nesta dissertação, faço o uso do termo *vestimenta escolar*, no intuito de contemplar desde a farda e o uniforme até as regras e normas informais do que é ou não é permitido usar nas dependências das escolas. De forma mais objetiva, procura-se com esse trabalho investigar como a construção da *vestimenta escolar* se deu historicamente no Brasil e quais suas mudanças e permanências; analisar os discursos, históricos e contemporâneos, produzidos sobre os corpos femininos; identificar os impactos da *vestimenta escolar* na produção das subjetividades das alunas a partir das relações de poder; refletir sobre como a escola está atravessada pelo contexto que a envolve, pelo cenário político e pelos movimentos feministas e secundaristas.

³ Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>

⁴ Disponível em: <<https://www.scielo.org/>>

Com esse estudo, penso também como se dá a relação da vestimenta escolar com a produção dos corpos na contemporaneidade. As resistências dos movimentos feministas se fazem cada vez mais presentes no cotidiano escolar, na busca pelo empoderamento feminino, na libertação de preconceitos e na quebra de tabus⁵ que envolvem o corpo e a sexualidade de jovens e mulheres.

Falar em vestimenta escolar implica falar de corpos, de identidades, de gênero e de sexualidades. Essa multiplicidade abre espaço para inúmeros questionamentos e possibilidades de problematizações. Implica, ainda, pensar a relação da sala de aula e do espaço escolar frente ao seu entorno, em conjunto com o contexto social e político contemporâneo.

Antes mesmo de 2015, já se desenhava um neoconservadorismo⁶ no cenário político que se acentuou após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), em agosto de 2016. Ruralistas, latifundiários e o fundamentalismo religioso representado por evangélicos, católicos e outras, ocuparam cada vez mais espaços políticos resultando na eleição do candidato da extrema-direita, Jair Messias Bolsonaro (sem partido)⁷, a presidência da república (Ester Solano GALLEGO, 2019).

Os reflexos do neoconservadorismo incidem, diretamente, nas discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito educacional. Nós pesquisadoras e pesquisadores⁸ do tema estamos sob a mira dessas e desses neoconservadores já há algum tempo. Gênero e sexualidade têm sido centrais nos exaustivos debates sobre educação. Mesmo não sendo de ordem legal, professoras e professores vêm

⁵ Empoderamento, libertação e quebra de tabus são expressões usadas pelos movimentos feministas. Ressalto que a perspectiva teórica que adoto não opera a partir desses conceitos.

⁶ Ester Solano Gallego (2019) demonstra que o neocorservadorismo emerge no Brasil, principalmente, com as evangélicas e os evangélicos, em 2002, trazendo o discurso anticomunista e a visão de ameaça à família tradicional, bem como a necessidade de recuperá-la. Segundo Gallego (2019), o neoconservadorismo em âmbito global foi responsável pela efervescência do que ela chama de a “direita alternativa”. Com as eleições estadunidenses, em 2016, a “direita alternativa” foi revelada mundialmente com Donald Trump na presidência. Entre as suas características estão a legitimação do discurso de ódio, o combate às questões identitárias, as narrativas que estimulam o descrédito político, a utilização de *fake-news*, a política antipluralista e o combate ao discurso científico.

⁷ Até o momento da defesa deste trabalho, em 05 de março de 2020, o presidente Jair Messias Bolsonaro se encontrava sem nenhuma filiação partidária. Em novembro de 2019, o presidente efetivou sua desfiliação do Partido Social Liberal (PSL) na tentativa da criação do partido Aliança pelo Brasil (ALIANÇA). Entretanto, a organização partidária não conseguiu validar as assinaturas necessárias em tempo hábil para sua fundação.

⁸ Considero o caráter político das formas de escrita de “a/o” e “x” e “@”. O primeiro no intuito de visibilizar o apagamento feminino da língua portuguesa e o segundo de romper com o binarismo feminino/masculino. Mesmo assim, a transitividade dessa escrita se dará entre o feminino e masculino a fim de facilitar a fluidez da leitura (SIERRA, 2013; Amanda SILVA, 2017).

sofrendo ataques do programa “Escola Sem Partido” (ESP)⁹ e do suposto combate à “Ideologia de gênero”¹⁰. Falar em roupa é também falar em gênero, como se pode observar na polêmica fala da Ministra de Estado da Mulher, Família e dos Direitos Humanos (MDH), a pastora Damares Alves. Em tom de euforia e comemoração, logo após o discurso de posse do cargo, a ministra grita: “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa! Atenção, atenção: é uma nova era no Brasil. Meninos vestem azul e meninas vestem rosa!”, reforçando o binarismo de gênero.

Tais discursos conservadores, no entanto, produzem práticas como a retirada dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” do Plano Nacional de Educação (PNE) em junho de 2014 e, mais recentemente, a retirada do termo “identidade de gênero” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em abril de 2017. Amanda da Silva (2017), em sua dissertação, chama esse discurso de bio-religioso. No processo de produção desse discurso, parlamentares ancoraram-se no conservadorismo de uma narrativa biológica, natural e religiosa, usando-o como justificativa para retirar dos planos educacionais os termos que tenham alguma ligação com a diversidade relacionada a gênero e sexualidade.

Na contramão do que dizem as e os fundamentalistas religiosas, apoio-me nas teóricas Joan Scott e Judith Butler. Estas autoras contemporâneas são fundamentais para as discussões de gênero a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, pois operam com a desconstrução e desnaturalização para questionar a universalidade atribuída a esse conceito, que vigorou até a segunda metade do século XX.

⁹ Projeto Lei (PL), nº 867/15 na Câmara de Deputados e Projeto Lei (PL) nº 193/16 no Senado Federal, inscrito sob os valores morais de ordem familiar, que preveem a “neutralidade” dos educadores e educadoras, censurando posicionamentos e debates. No final de 2018, devido à forte oposição, o PL foi arquivado. Em fevereiro de 2019, no entanto, o projeto retomou à pauta e um novo texto (PL 246/19) foi apresentado pela deputada federal Bia Kicis (PSL/DF).

¹⁰ Conforme Rogério Diniz Junqueira, a “teoria/ideologia de gênero” pode ser compreendida como “uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000. Nos anos seguintes, o sintagma espraiou-se na forma de um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas. Com efeito, evidencia-se na atuação desses missionários da família natural a intencionalidade de opor-se a ações voltadas a legalizar o aborto, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento igualitário, reconhecer a homoparentalidade, estender o direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero e de promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero [...] Em tais discursos polêmicos, a “teoria/ideologia do gênero” é frequentemente denunciada como uma forma de “doutrinação neototalitária”, de raiz marxista e ateia, e ainda mais opressiva e perigosa do que o marxismo, camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26; 30).

Para Joan Scott (1995), gênero é uma categoria de análise histórica relacional que diz respeito aos homens e às mulheres, sendo “um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89). Para esta autora, o gênero não é tomado como natural e biológico. Ele é constituído ao longo da vida das sujeitas em um processo não linear, progressivo ou harmônico. A questão biológica não é negada, mas Scott (1995) ressalta que é preciso enfatizar a construção social e histórica sobre as características biológicas. Isto é, a biologia não é o fator designador do gênero e da sexualidade. O gênero não é algo dado de antemão, não é algo que se é, mas é o que se faz. Identidade de gênero é, então, tomada como uma sequência de atos. Todo sujeito é um sujeito em processo, construído no discurso, pelos atos que executa. Eles, assim como as suas identidades, não são estáveis e fixos, são “fabricados” por práticas e instituições (BUTLER, 2019; Guacira Lopes LOURO, 2018a)¹¹.

Judith Butler (2017) propõe ir além das teorizações de Joan Scott e rompe com a dicotomia sexo/natureza e gênero/cultura. Para ela, tanto sexo quanto gênero são “fabricados” e o sexo não seria o *a priori* do gênero. Para a filósofa, ambos são reiterados na sociedade performativamente através da norma. Em suma, Judith Butler e Joan Scott trazem a discussão de gênero afastando-se dos essencialismos, do natural, do fixo.

Assim como o gênero, a sexualidade também é um construto histórico e social que envolve processos culturais e plurais. Ela é construída ao longo da vida das mais variadas formas e por diferentes sujeitas (WEEKS, 2019; LOURO, 2019a). E, também, é um produto da linguagem e da cultura, muito mais do que da natureza e dos fatores biológicos.

A nossa cultura ocidental e heterocisnormativa¹² produz a sexualidade como centro da nossa experiência e tem o sexo como elemento essencial na constituição corporal das sujeitas. O sexo é visto como fator determinante de nossas identidades como se as sujeitas fossem constituídas somente a partir do seu biológico. A relação entre a biologia e o corpo é o que, supostamente, daria o destino à sexualidade e à

¹¹ Os nomes de pesquisadoras aparecem completos na primeira vez em que citado, para dar visibilidade às mulheres como cientistas.

¹² A palavra heterocisnormativa designa do conceito de heterocisnormatividade que se refere “[...] às normas de gênero e sexualidade vigentes no Ocidente pelas quais o instituído como norma é o corpo não trans e as práticas sexuais heterossexuais” (SANTOS, 2017, p. 184).

identidade. Contudo, gênero e sexualidade podem ser pensados como uma construção histórica, a partir das relações de poder envolvidas e da interseccionalidade com outros marcadores identitários.

Ressalto que a escola não se situa como um espaço alheio ao seu entorno. Ela está atravessada pelo contexto social e político e pelo cenário em que se encontra a educação. A retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” dos documentos oficiais, por exemplo, fere diretamente as sujeitas que transitam no espaço escolar, mascarando a situação existente nas escolas. Retirar esses termos da BNCC é afastar-se da discussão sobre uma sociedade LGBTfóbica, machista, sexista, misógina e racista¹³.

Entretanto, mesmo quando a escola não fala em gênero e sexualidade, ela está educando para tais relações (SEFFNER, 2017). A educação de gênero e sexualidade constitui o espaço escolar e, por vezes, passa despercebida por meio da arquitetura, da organização de filas na entrada das salas de aula, dos uniformes e dos banheiros generificados que reforçam normas e binarismos.

Portanto, a partir desse contexto e do cenário no qual se inserem as discussões de gênero, corpo e sexualidade na educação é que me posiciono como sujeita e pesquisadora, me afastando de qualquer ideia de imparcialidade e neutralidade. Conduzo essa pesquisa a partir da perspectiva pós-estruturalista, mais especificamente dos estudos de Michel Foucault, Estudos de Gênero e das teorizações feministas.

As abordagens pós-estruturalistas operam a partir da aceitação das dúvidas, das provisoriiedades e questionando aquilo que se apresenta como dado, engessado e fixo. Essa perspectiva volta-se para a problematização, a desnaturalização e para o estranhamento de saberes e significados instituídos pelas redes de poder. As pesquisas produzidas a partir dessa perspectiva consistem em abordagens teóricas e, também, metodológicas mais flexíveis. Nesse sentido, afastando-me da fixidez e dos métodos-guias é que adoto a cartografia como metodologia. Assim, pelo pós-estruturalismo e pela cartografia, busco corresponder a cada um dos objetivos propostos. Sob essa premissa o trabalho se divide em quatro capítulos.

¹³ Reforço que estes conceitos são tomados aqui a partir da perspectiva foucaultiana das relações de poder.

No primeiro, *A perspectiva que essa dissertação veste*, faço a abordagem teórico-metodológica, desenhando o percurso da pesquisa e o caminho trilhado. Desde o contato inicial com o campo até os procedimentos metodológicos utilizados, como as entrevistas coletivas com as alunas.

No segundo capítulo, *Farda, uniforme e vestimenta: o histórico da vestimenta escolar no Brasil*, discuto a contextualização histórica do uniforme escolar no país, apresentando as suas mudanças e permanências. Os uniformes escolares no Brasil foram instituídos, historicamente, sob dois pressupostos: segurança e igualdade. A fim de deslocar essa discussão, faço a abordagem do uniforme a partir da perspectiva disciplinar.

No terceiro capítulo, *Gênero, corpo e educação*, a discussão será a partir desses três conceitos. Trago a emergência do conceito de gênero com a segunda onda do feminismo, a abordagem do conceito de corpo, suas aproximações com a educação e os discursos produzidos sobre o corpo feminino pelas diferentes instituições como a igreja, a medicina e a escola.

Por último, o capítulo *A vestimenta escolar e a escola contemporânea*, analiso o material empírico e pretendo trazer a contextualização da escola contemporânea a partir da emergência dos feminismos jovens e dos movimentos secundaristas dos últimos anos. Ao pensar continuidades e descontinuidades históricas implicadas na vestimenta escolar, busco também discutir como se configura o uso do uniforme escolar feminino, contemporaneamente, e quais os processos de subjetivação produzidos pelas alunas a partir disso. Para esta análise, também me detenho aos aspectos conceituais, principalmente, a partir das teorizações foucaultianas sobre disciplina, biopolítica, poder e resistência.

1 A PERSPECTIVA QUE ESSA DISSERTAÇÃO VESTE

O convite é deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulharmos naqueles autores e teorizações nos quais encontraremos fontes consistentes para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar outra forma o que pensamos (Rosa Maria Bueno FISCHER, 2002, p. 58).

O verbo “vestir” apresenta uma variedade de sinônimos. Entrajar, enroupar, cobrir e agasalhar são alguns deles. A minha intenção não é cobrir este estudo com algo que remeta ao rígido e ao estático, mas sim, vesti-lo com uma perspectiva que me permita fluir, estranhar, interrogar. Que me permita aceitar o convite de Rosa Maria Bueno Fischer (2002). É nesse sentido que visto essa dissertação com a perspectiva pós-estruturalista, com as teorizações foucaultianas e com os estudos de gênero, deixando para trás esse “lago sereno das certezas”.

Nos estudos pós-estruturalistas, é preciso aceitar o desconforto das incertezas, ou melhor, o desconforto das certezas provisórias. Roberto Machado, na introdução de *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 2017), aponta que para fazer uma pesquisa pelo viés do pós-estruturalismo é necessário assumir, de acordo com suas palavras, que

[...] toda teoria é provisória, acidental, dependentemente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que esclarecem os dados – organizando-os, explicitando suas inter-relações, desenvolvendo suas implicações -, mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos com base em novo material trabalhado (MACHADO, 2017, p. 12).

O final da década de 1960 foi palco para uma efervescência intelectual, delineando novos sentidos e trazendo outros olhares. Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze estão entre os principais nomes quando o assunto é essa virada de perspectiva com a qual o pós-estruturalismo ganhou força. Por meio deles, conceitos como os de sujeito, alteridade e diferença passam a ocupar as discussões centrais no meio acadêmico (Heloísa Buarque de HOLLANDA, 1994).

Esses filósofos não tinham a intenção de servir de modelo teórico e metodológico para as pesquisas posteriores e insistiram em ressaltar que as suas pesquisas e estudos não se constituíam em métodos. Ainda, seus trabalhos

contribuíram de forma decisiva com as novas maneiras de se interrogar, questionar e problematizar estratégias de análise (Dagmar MEYER; Marlucy PARAÍSO, 2012).

Alfredo Veiga-Neto (2017) alerta que Foucault não tinha a pretensão de criar teorias, mas de dar liberdade à sua filosofia. Assim, as suas teorias e métodos de análise não devem ser seguidos como fórmulas remediadoras e salvacionistas. Com isso, torna-se mais apropriado falar em teorizações e metodologias foucaultianas e pensar no filósofo como um catalisador e estimulador a partir das suas ferramentas analíticas. Não só Foucault, mas Deleuze e Derrida tinham também a provisoriedade e a contingência como fios condutores para a produção científica, fazendo recusa a ideia de fixidez.

Neste contexto, o pós-estruturalismo aparece como uma nova forma de se pensar o fazer científico, distanciando-se do cartesianismo e dos preceitos iluministas, ao romper com a metafísica que já vinha sendo criticada por Friedrich Nietzsche. Os estudos produzidos a partir dessa perspectiva criticam as análises totalizantes e homogêneas, fazendo-se necessário o rompimento com o molde de universalidade proposto desde a Antiguidade Clássica (CARDOZO, 2014). Assim, o prefixo “pós” não indica superação ou negação dessas teorizações que antecederam o pós-estruturalismo. Ele funciona mais como uma crítica constante, uma reversão, uma mudança em relação às condições anteriores. Nesse sentido:

Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, Estudos *Queer*, entre outros (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.17, grifos das autoras).

As abordagens pós-estruturalistas operam com os conceitos de cultura, verdade, linguagem e poder. Assim como com a aceitação da dúvida, da provisoriedade das verdades, com enfoque na problematização e no questionamento daquilo que se apresenta como dado. Estas abordagens, como sugere Dagmar Meyer,

[...] se inscrevem e se alimentam da teoria filosófica contemporânea que faz crítica dos pressupostos da filosofia do sujeito e da consciência afirmando a centralidade da linguagem para a significação do mundo e apontando para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder. Ao mesmo tempo, elas pretendem contestar as teorizações que prometem conhecer e

explicar “a” realidade em uma perspectiva totalizante, para depois prescrever medidas e ações de intervenção homogêneas e, também, universalizantes (MEYER, 2012, p. 50).

As pesquisadoras e pesquisadores pós-estruturalistas têm o seu olhar voltado para o sincronismo ao invés do evolucionismo, distanciando-se da causa para analisar o processo e as condições, e investigar como as coisas acontecem e funcionam (LOURO, 2007). As teorizações, assim como as metodologias, estão mais voltadas para a problematização, desnaturalização e para o estranhamento de saberes, sentidos e práticas instituídas pelas redes de poder.

Os estudos que se assumem como pós-estruturalistas trabalham com o conceito de linguagem no seu sentido amplo, como lugar produtor de relações culturais (MEYER, 2012). O caráter contingente da linguagem não se refere somente àquilo que é dito/enunciado, mas também à própria prática enunciativa, ao próprio ato de dizer (VEIGA-NETO; Maura Corcini LOPES, 2007). Ela é o local de produção e de constituição do que somos e do nosso modo de viver, dependente do tempo e do espaço, funcionando como produtora de sentidos e sujeição. Nesta perspectiva, segundo Maria Simone Vione Schwengber (2004, p. 76), “[...] linguagens não são simples palavras; elas nomeiam o que somos, dão sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

A cultura aparece como produto de um conjunto de linguagens e significados atribuídos e, também, compartilhados por uma determinada sociedade. As linguagens e significados são usados para definir e regulamentar ações e condutas de um determinado grupo em relação aos demais. Compreende-se cultura como um processo pelo qual os grupos estabelecem modos diferentes de viver, assim como atribuem diferentes significados ao mesmo fenômeno (MEYER, 2012). Linguagens, saberes, significados e sujeitas estão atravessadas pelas relações de poder.

O pós-estruturalismo amplia a noção de poder até então trazida pela crítica marxista, na qual ele seria proveniente das esferas do Estado. O conceito de poder a partir do viés teórico do pós-estruturalismo, e mais especificamente, da teorização foucaultiana, opera como uma rede de poderes, sendo múltiplo, produtivo e potencialmente subversivo a si mesmo. O poder não suscita de um único ponto, ele é difuso, capilarizado e está sempre em movimento (FOUCAULT, 2015).

O poder também é produtor dos regimes de verdade, que são apresentados como aquilo que é legítimo. Entretanto, as verdades são múltiplas e são construídas,

não são fixas e imutáveis. Cada período, tempo, lugar e espaço produz suas verdades, sendo elas parciais e provisórias, podendo ser questionadas. As pesquisas de abordagem pós-estruturalista não dizem respeito a busca pela verdade essencial, universal e exterior à sujeita, mas sim a análise, a problematização, considerando a verdade dependente do tempo, do contexto e das redes de poder que a envolvem.

Os estudos pós-estruturalistas transitam pelas mais diferentes áreas de conhecimento. Eles exigem a invenção e implicam em (re)construir, desconstruir, (re)significar, estranhar, desnaturalizar modos de interrogar e questionar. A sua metodologia está na forma como se conduz a pesquisa, não havendo um método-guia. A metodologia torna-se fruto do próprio desenvolvimento, do seu próprio percurso investigativo, no qual a subjetividade da pesquisadora e do pesquisador está a serviço da investigação. Por último e não menos importante, o pós-estruturalismo mantém-se distante do rigor da objetividade. Na contramão da subjetividade como ameaça à legitimidade e validade científica, esses estudos são afastados da ideia de neutralidade e imparcialidade, reforçando a impossibilidade de separação entre a pesquisa e a pesquisadora ou o pesquisador.

1.1 O (DES)TECER METODOLÓGICO

As pesquisas a partir da perspectiva aqui adotada consistem em uma abordagem teórica e, também, em uma metodologia mais flexível. Elas buscam fugir dos essencialismos, afastando a pesquisadora e o pesquisador daquilo que é rígido. Essas pesquisas não apresentam um manual metodológico. A metodologia não está decidida *a priori*, de antemão e não está prescrita ordenadamente como um receituário.

Para Marlucy Paraíso (2012), ser uma pesquisadora implica coragem, pois ela é necessária para se fazer pesquisa na área da educação sem seguir um método previamente estabelecido. A metodologia das pesquisas pós-estruturalistas nas palavras de Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso é:

[...] um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método”. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a

própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.15)

O esforço destas pesquisas não está concentrado em possuir um método recomendado e definido. Em vez disso, busca o que nos movimenta enquanto pesquisadoras e pesquisadores, nas inquietações e interrogações que nos mobilizam. É preciso ter modos próprios de pesquisa durante a trajetória investigativa, escapando do essencial, do pronto, do engessado. Que os olhares estejam direcionados a confrontar as verdades e a “[...] multiplicar sentidos, formas e lutas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.17).

Ao encontro das possibilidades metodológicas do pós-estruturalismo e do que afirmam Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso não traço linhas, não crio moldes a serem seguidos. O método investigativo está no percurso, no trajeto, durante o caminho. A não definição antecipada de uma linearidade e de um passo a passo fez com que eu fosse questionada em diversos momentos do mestrado sobre as minhas estratégias metodológicas. A construção da pesquisa não se dá somente a partir do momento em que se adentra o campo, ela acontece, também, no antes e no depois. O seu engendramento está no movimento, no conhecer contínuo, no ato de permitir deixar que o campo, as sujeitas e as interlocutoras e interlocutores mostrem novos olhares e possibilitem novos rumos.

Durante os vinte e quatro meses de mestrado, o trabalho é tecido e destecido continuamente. Quando uma estratégia de investigação não se mostra produtiva, é preciso voltar-se para a trama, reconstruir e tecê-la mais uma vez. O tecer inicial para essa pesquisa era fazer o trabalho de campo em uma escola pública de Curitiba, na qual seriam realizadas as entrevistas e demais observações. No entanto, com o cenário neoconservador acentuado nos últimos meses - principalmente depois das eleições presidenciais em 2018 que levou Jair Bolsonaro (sem partido) ao Palácio da Alvorada - com a “caça” às professoras e aos professores progressistas e às pesquisadoras e pesquisadores que buscam discutir temas como diferença, diversidade, gênero e sexualidade decidi, com a parceria de minha orientadora, que as vias de investigação seriam outras. Com isso, foi necessário tecer novamente o processo metodológico.

Nessa nova trama de fios, o trabalho de campo ocorreu fora da escola. Depois de algumas semanas de contato com as interlocutoras, os encontros foram marcados e as entrevistas realizadas. As entrevistas foram feitas durante, aproximadamente,

trinta e quarenta dias. De forma semiestruturada, as entrevistas foram realizadas coletivamente. Durante os encontros, decidiu-se dividir o grupo em dois subgrupos com aproximadamente cinco alunas. Todas as meninas são alunas da mesma escola, a maioria com faixa etária compreendendo o período nomeado como adolescência, ou seja, entre doze e dezoito anos incompletos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

Como ferramenta metodológica, utilizei as entrevistas coletivas, também denominadas, conforme Dayana Brunetto Carlin Santos (2010; 2017), como “grupo de discussão”. O meu interesse não era ouvir as alunas de forma individual, mas sim explorar o coletivo de suas narrativas. Ao encontro da proposta de Santos (2010; 2017), busquei aproximar as narrativas e as diferentes experiências vivenciadas pelas alunas, a respeito dos seus corpos e do uso da vestimenta escolar, sem desconsiderar as suas singularidades. As narrativas implicam, a partir da perspectiva pós-estruturalista, no dito e no não dito, naquilo que é enunciado explicitamente e naquilo que ficam no implícito. Entre as coisas que são enunciadas e aquelas que permanecem nos silêncios, as narrativas também funcionam como uma situação de troca que se conecta por meio de “[...] discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda que diferem ou contemporizam” (Sandra dos Santos ANDRADE, 2014).

As questões lançadas por mim durante as entrevistas tinham por objetivo servir como disparador para as discussões das alunas, prevalecendo o debate entre e a partir delas e quando necessário eu estaria pronta para mediar ou interceder. Essa dinâmica é configurada a partir da necessidade de explorar os discursos que constituem e atravessam as narrativas juvenis dessas alunas, rompendo, ao mesmo tempo, com o esquema rígido e tradicional de pergunta-resposta (ANDRADE, 2014).

O trânsito metodológico desse trabalho diz muito do meu caminho percorrido durante os dois anos de mestrado. Um trabalho construído entre o último ano de governo de Michel Temer (MDB), em meio às eleições presidenciais e o primeiro ano de governo de Jair Bolsonaro (sem partido). Antes de realizar as entrevistas, no entanto, fiz algumas aproximações para ver em que “chão estaria pisando”. Busquei participar de eventos dos quais alunas e professoras estivessem participando, para ter uma ideia prévia de como estava a situação dentro da escola em meio ao cenário de retrocessos e de perseguições às educadoras e educadores promovidos pelo programa “Escola Sem Partido” (ESP).

Em 2018, fui a um evento promovido pela UFPR, em que foram debatidas questões sobre a Reforma da BNCC que ainda estava em curso. Na mesa deste evento, participaram algumas secundaristas e, posteriormente, algumas professoras deram seus relatos e fizeram pequenas falas. Naquele momento, percebi que haviam muitas alunas e alunos dispostos a ter esses debates, preocupadas com mudanças que estavam por vir e prezando pela educação de caráter democrático e comprometida com a diversidade. Muitas dessas alunas e alunos participaram das ocupações secundaristas dos anos anteriores, o que foi muito significativo para sua politização. Na fala das professoras, elas enfatizaram preocupações acerca da liberdade docente e temiam pelo cerceamento da autonomia de ensino dentro das escolas. Algumas delas estavam respondendo por processos e sindicâncias por abordar temas de caráter progressista nas aulas. Contudo, pude observar que as professoras e professores não seriam os obstáculos e, muito menos, uma ameaça para fazer uma pesquisa de gênero dentro da escola. Posteriormente, essas minhas percepções iniciais foram afirmadas durante as entrevistas. As alunas relataram que contavam com o apoio de uma significativa parcela do corpo docente do colégio e que a maior barreira estava entre a família e as demais alunas e alunos da instituição.

Diante das inseguranças e incertezas com o trabalho de campo, a decisão tomada foi que as entrevistas seriam fora da escola. Busquei, inicialmente, o contato com algumas meninas estudantes de uma escola em específico. Essas meninas foram contatando outras alunas até, então, fechar um número significativo de meninas para serem entrevistadas. Em nenhum momento, participei da escolha e da organização das alunas. As meninas organizaram-se entre si, criando um grupo no aplicativo de celular *Whatsapp*, do qual eu não fiz parte, para facilitar a sua organização interna. Entre encontros e desencontros, erros e acertos, disponibilidades e indisponibilidades, as entrevistas foram realizadas ao longo dos meses de setembro e outubro de 2019.

O caminho percorrido foi construído como uma, segundo Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010), “cartografia das experiências” das alunas com os seus corpos e com o uniforme escolar. Sobre a cartografia como metodologia, ela foi desenvolvida com Gilles Deleuze a partir de indicações de Michel Foucault (FILHO; Marcela Montalvão TETI, 2013). Deleuze afirmava Foucault como um novo cartógrafo, um cartógrafo do poder que não se detinha aos limites, explorando novas fronteiras e ao

deslocar o olhar para as bordas e para as sujeitas às margens. De acordo com livro Cartografias de Foucault (2011), no capítulo de Antonio Basílio de Menezes:

Ao termo cartografia, arte de compor cartogramas, cabe também o significado de tratado dos mapas, guardada a ambivalência do que designa ou o duplo de um saber que se faz sobre si no transcurso próprio daquilo que efetiva. A ideia de um Foucault cartógrafo, em meio aos muitos possíveis, desenha ao pensamento aquele que faz cartogramas, traçando por meio de pontos, figuras e linhas a extensão do poder, mapeando-lhe nas redes as áreas de ocorrência dos fenômenos, dinâmica e evolução, até as singularidades (MENEZES, 2011, p. 27).

A cartografia é conhecida como um conceito da geografia, entretanto, ela não se refere aos territórios, mas aos campos de forças e relações. A partir desses dois autores, Deleuze e Foucault, a cartografia faz referência aos movimentos mais que às posições fixas, desdobrando-se no tempo e também no espaço, incorporando os métodos históricos de Foucault – o eixo saber-poder-subjetividade – a cartografia se apresenta como método de análise de dispositivos (FILHO; TETI, 2013). Cartografar diz respeito às inúmeras possibilidades de olhares, de deslocamentos, de ampliação da compreensão espacial do pensamento sobre os mais variados temas (JÚNIOR; VEIGA-NETO; FILHO, 2011).

A cartografia, nas palavras de Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010, p. 24), “se aproxima mais de uma forma de experimentação como modo de produção do conhecimento do que de uma maneira pré-estabelecida, com contornos fixos e engessados a obedecer para obtenção dos resultados desejados”. Essa metodologia pode ser entendida como um desenho sempre em (re)construção. Mais que apresentar um resultado final, um produto engessado, o método cartográfico busca pensar nos caminhos, no percorrer, no problematizar.

Em suma, como demonstra Guacira Lopes Louro (2007), a perspectiva na qual opera o pós-estruturalismo mostra que é preciso lidar com as provisoriiedades e com as contingências, desestabilizando verdades e certezas. A cartografia, como metodologia, indica que o pesquisar está sempre em movimento, é uma tarefa incompleta, sendo o conhecimento contínuo. As inúmeras incertezas que surgem no decorrer do trabalho da pesquisadora e do pesquisador não são negativas, são produtoras de estímulos e potencialidades. O cartografar, no âmbito da pesquisa em educação, é afastado do prescrito, do preestabelecido e desloca os olhares para o caminho trilhado, tornando-o mais importante do que cruzar a linha de chegada.

2 FARDA, UNIFORME E VESTIMENTA: UM BREVE HISTÓRICO DO UNIFORME ESCOLAR NO BRASIL

O uniforme escolar ainda precisa ser produzido como um tema de pesquisa. A história dos uniformes ainda se apresenta de forma precária em bibliografias e pouquíssimo explorado por historiadoras e historiadores e demais pesquisadoras e pesquisadores. Para Alice Rigoni Jacques e Raphael Castanheira Scholl (2012, p. 04), “[a] função social do uniforme é tema recente de pesquisas em História da Educação no Brasil”. Os estudos acerca do tema, em sua maioria, limitam-se às linhas de pesquisa sobre moda e ao estudo de Fúrio Lonza, autor do livro intitulado *História do Uniforme Escolar no Brasil*, lançado no ano de 2005, pelo Ministério da Cultura.

A obra de Fúrio Lonza figura como uma narrativa linear que descreve o processo de criação, institucionalização e uso dos uniformes escolares de algumas escolas brasileiras. Com o apoio de historiadoras e historiadores, o autor registrou a uniformização de escolas públicas e privadas, mais precisamente, do estado do Rio de Janeiro e São Paulo, desde o século XIX ao século XXI.

Neste momento da dissertação, não faço o recorte de gênero. A fim de contextualizar suas continuidades e descontinuidades históricas, trato da vestimenta escolar feminina e masculina abordando, brevemente, a *vestimenta vocacionada* e os corpos *vestindo a pátria*¹⁴. Essa indumentária está presente há três séculos na cultura escolar com mudanças e permanências, de tecidos, cores, cortes, modelagem e significados. As suas mudanças e permanências não recaem somente sobre a sua materialidade, mas também sobre a sua simbologia, seus métodos e formas de uso e a atribuição de significados.

Existe uma variável entre roupa, vestimenta em geral e os uniformes escolares. O ato de cobrir o corpo, conforme Carmen Lúcia Soares (2011), é uma característica fundamental de civilização, pois distingue os seres humanos de outros seres e da natureza. A vestimenta nos difere dos animais, nos diferencia entre si e entre períodos históricos e, também, protege os corpos, preservando o pudor e a saúde (SOARES, 2011). As roupas apresentam as suas especificidades, correspondendo a determinadas funções e necessidades. Nesta perspectiva, para Sandra Corazza:

¹⁴ Expressões utilizadas por Dinah Quesada Beck (2012).

Uniforme é definido como aquilo que só tem uma forma. Uniforme é também dito de farda ou fardamento, como vestuário padronizado de uso regular de uma corporação, classe ou instituição, criado para tornar seus integrantes iguais, idênticos, semelhantes. Uniformes são vidas, criaturas, condutas, sensações consideradas monótonas, regulares, constantes, imutáveis (CORAZZA, 2004, p. 55).

Como se pode ver, a partir de Sandra Corazza, a definição sobre uniformes não se aplica, somente, aos uniformes escolares. O uniforme serve para caracterizar padrões e, ao mesmo tempo, distingui-los dos demais. Essa aproximação e distanciamento entre sujeitas por meio da vestimenta está presente em times de futebol, trabalhadoras e trabalhadores de fábricas, militares de uma mesma patente, membros de uma instituição religiosa e alunas e alunos de uma mesma escola.

Apesar da linearidade temporal que apresento neste capítulo, não pretendo lançar uma lógica linear sobre o uniforme escolar no Brasil. Não procuro evocar a ideia de superação e evolução do seu uso, nem mesmo buscar pela sua origem em estado de perfeição e de verdade (VEIGA-NETO, 2017; FOUCAULT, 2017). A partir do entendimento que os uniformes escolares são datados, históricos, contingenciados e produzidos em meio às relações de poder, interessa saber como, de que maneira e o porquê do uso, pensando no processo de suas continuidades e discontinuidades.

2.1 SÉCULO XIX: A VESTIMENTA VOCACIONADA

Ao pensar em uniformes escolares, chega à minha mente um universo de fotografias antigas, ainda sem o uso das cores. Fotografias clássicas dos antigos álbuns escolares, nos quais aparecem meninas e meninos organizados nas escadarias da escola, com a bandeira ao fundo, todas e todos enfileirados e estáticos.

Para Dinah Beck:

Fardamentos e trajes militares, saias plissadas e *evasée*, calças curtas, hábitos, batinas, camisas de gola, ternos, paletós, guarda-pós, vestidos, aventais, emblemas e brasões, bordados, babados, meias, sapatos, gravatas, broches, laços de fita, chapéus, bonés, luvas, crucifixos, entre outros adereços, sempre em tons sóbrios, certamente, povoam nossos pensamentos quando fazemos referência aos uniformes utilizados desde o final do século XIX até meados do século XX. De um modo talvez semelhante, o uso de bermudas, minissaias, calças *legging* e *skinny*, camisetas *baby look's*, shorts, casacos, meia calça, bandanas, sandálias, tênis, abrigos e agasalhos esportivos, entre outros, de variadas cores, tonalidades e padronagens, tendo espaço para combinações, composições e

customizações, caracterizam algumas de nossas referências quando o assunto é o uniforme utilizado nas escolas contemporaneamente (BECK, 2012, p. 198, grifo da autora).

As palavras da autora remontam o imaginário acerca dos uniformes escolares dos últimos séculos e na contemporaneidade. A autora demonstra que estes, que sofreram mudanças e permanências atravessadas pela indústria têxtil, pela moda e pelo contexto político, permanecem produzindo referências em nosso pensamento no presente.

Antes da imersão no século XX, para uma compreensão interessada da institucionalização do uniforme escolar no país, proponho retroceder temporalmente ao século XIX. Os primeiros sinais de uma uniformização escolar aparecem com a expansão das escolas de ordem religiosa no Brasil¹⁵ destinadas ao ensino de meninos. Com o propósito de educar os estudantes de forma cívica e moral a partir dos ensinamentos religiosos cristãos e na tentativa de desviar os jovens alunos dos pecados da carne, é que se encontra a vestimenta de caráter vocacional, ou seja:

[...] composição de uniformes semelhantes às roupas usadas pelos padres: longas batinas pretas. Tais uniformes podem ser interpretados como aqueles que buscavam garantir no desenvolver do processo pedagógico-pastoral jesuítico a difusão da religiosidade através da norma, da obediência, da severidade e da austeridade como requisitos na produção de identidades masculinas desviando, ainda, os jovens dos pecados da carne (BECK, 2014, p. 139).

Essa descrição de Dinah Beck pode ser ilustrada pela seguinte fotografia¹⁶:

¹⁵ No Brasil, os jesuítas foram os pioneiros na educação a partir de preceitos cristãos. Eles chegaram no país ainda no período colonial por meio da Companhia de Jesus, conhecida também por Ordem dos Jesuítas. A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa, católica, romana, fundada por Santo Inácio de Loyola, na França, em 1534. (Maria Isabel de Moura NASCIMENTO, 2006, *on-line*).

¹⁶ As fotografias utilizadas são apenas para fins ilustrativos, não as tomo como objeto de análise neste trabalho. Compreendo que elas são fontes históricas fabricadas e que expressam a presença e o silêncio, mostram e escondem os desejos de determinado grupo e de determinada época. As fotografias são construídas pelas sujeitas e, nem sempre, representam as diferentes realidades existentes naquele tempo e espaço.

FIGURA 1 – VESTIMENTA VOCACIONADA MASCULINA



FONTE: LONZA, F. (2005, p. 31)

LEGENDA: Turma de alunos do Colégio Caraça, Minas Gerais, em 1888.

Os uniformes femininos percorreram uma longa trajetória, desde as saias longas com camisas de mangas compridas, até chegar os dias atuais com trajes mais variados. Neste percurso, a indumentária feminina não ficou isenta também dos aspectos da *vestimenta vocacionada* (BECK, 2012) do século XIX. Os trajes das alunas se assemelhavam aos hábitos de freiras e contavam com a presença do crucifixo. A vestimenta escolar tinha por intuito reiterar uma imagem “[...] dócil, servil, obediente, religiosa e maternal àquelas que desejavam seguir sua ‘vocação profissional’ como professoras e cuidadoras de crianças, estendendo para a escola atribuições femininas desenvolvidas no lar” (BECK, 2012, p. 203).

As escolas femininas ensinavam a serem boas donas de casa e, respectivamente, boas esposas. O colégio Fundação Evangélica de Novo Hamburgo, fundado ainda do século XIX, sendo umas das instituições mais antigas do Rio Grande do Sul em educação para moças, atuava nesses modelos. A Fundação Evangélica de Novo Hamburgo foi objeto de pesquisa de Claudia Schemes e Ida Thön (2010). Para as autoras, até a virada do século XX, as alunas confeccionavam suas roupas e uniformes nas aulas de costura, sendo essa uma das disciplinas fundamentais para ser uma boa dona de casa e esposa.

Nos anos seguintes, o uniforme adotado pela Fundação Evangélica de Novo Hamburgo se assemelhava com o utilizado pelos demais colégios do país. As alunas geralmente tinham dois trajes, sendo o do dia a dia um vestido com gola de fita e avental branco e, o de gala, que consistia em saia azul marinho pregueada (que deveria ficar a 40 cm do chão), blusa branca com gola de marinheiro, gravata, bóton da instituição, meias e sapatos pretos sem salto. Havia um rigoroso código de vestimenta e uma rigorosa fiscalização feita diariamente, logo na entrada das salas de aula. O traje deveria estar completo, caso contrário, era necessário voltar para casa e trocar de roupas. O tecido para confecção do uniforme tinha que ser comprado apenas na escola, para que não existisse diferenças de tonalidade, sendo o avental branco a única peça que poderia conter diferenciais como rendas, fitas e bordados (SCHEMES; THÖN, 2010).

As famílias abastadas almejavam uma educação francesa para suas filhas. A postura exigida na Fundação Evangélica de Novo Hamburgo - mesmo não sendo uma instituição francesa - não era um acontecimento isolado. Isso também ocorria em outras instituições escolares como o Colégio Nossa Senhora de Sion, uma das escolas mais emblemáticas na educação de meninas. Fundado pelas irmãs Sion, na virada do século XIX para o XX, o colégio tinha instalações na cidade de Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro. Nestes colégios, as meninas aprendiam, além da língua francesa, como serem educadas, cultas, devotas e fiéis aos ensinamentos cristãos (LONZA, 2005).

A vestimenta escolar buscava cumprir com o papel de reiterar esses ensinamentos, principalmente com a presença do crucifixo, como se pode ver na fotografia a seguir:

FIGURA 2 – VESTIMENTA VOCACIONADA FEMININA



FONTE: LONZA, F. (2005, p. 58)

LEGENDA: Uniforme diário do Colégio Nossa Senhora do Sion em São Paulo, em 1901.

Indumentária utilizada na virada do século XIX para XX.

Diante de uma perspectiva genealógica, não busco pela origem do uso do uniforme escolar no Brasil, mas sim pensar nas suas continuidades e descontinuidades históricas e como surgiram a partir de discursos e dispositivos de regulação. Entretanto, julgo importante trazer algumas contribuições de Mônica Marcon (2010), em sua dissertação *Aspectos históricos do uso dos uniformes escolares: reflexões no campo da educação e da moda*, na qual ela afirma que os uniformes escolares passaram a ser utilizados a partir do advento da Escola Normal¹⁷, em meados de 1800, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Para a autora, portanto, os uniformes surgiram no movimento, na transição dos séculos.

No século XIX, não havia uma uniformização de forma institucionalizada, mas as vestimentas escolares já se encaminhavam para este processo. O conjunto “saia azul e blusa branca” exigido às normalistas, já mostrava uma padronização de cores e uma exigência de cortes. Nesta perspectiva:

¹⁷ “O Curso Normal foi criado em 1835 e tinha o objetivo de formar professores para atuar no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio)” (Marlene dos Anjos Silva SCHAFFRATH, 2006, *on-line*).

Como a roupa era confeccionada em casa ou na costureira, os volumes das saias eram diferentes, os tecidos utilizados mostravam vários tons de azul e as blusas brancas eram verdadeiras peças artesanais, com babados (jabôs), bordados, rendas (LONZA, 2005, p. 45).

Apesar das particularidades de cada vestimenta, devido às suas formas de confecção e a variedade de tecidos e tonalidades, na imagem a seguir as normalistas já aparecem vestidas com uma certa uniformidade:

FIGURA 3 – NORMALISTAS



FONTE: LONZA, F. (2005, p. 45)

LEGENDA: Normalistas da Turma da Escola Normal de São Paulo, final do século XIX.

A necessidade de caracterizar as alunas e alunos de cada instituição de ensino passou a ser uma questão importante, conforme Lonza (2005), pelo aumento gradativo das escolas e colégios no país. Os primeiros passos para institucionalização do ensino gratuito – por meio do artigo 179 da nossa primeira constituição, em 1824, que previa instrução primária e gratuita para todos os cidadãos¹⁸ - também foi fundamental para esse processo de identificação e caracterização de alunas e alunos. Com a chegada do período republicano, em 1889, houve uma mudança gradativa na

¹⁸ Importante pensar quem eram “todos os cidadãos”, em 1824, visto que o Brasil ainda era uma sociedade escravocrata.

perspectiva da vestimenta. A pátria começava a ser inscrita nos corpos das e dos estudantes abandonando-se, aos poucos, o caráter vocacional.

2.2 SÉCULO XX: OS CORPOS VESTINDO A PÁTRIA

Com a instauração da República e com início do processo de publicização da educação, por meio das primeiras escolas sob administração dos poderes públicos, na década de 1880, é que começa a se desenhar a história do uniforme escolar como elemento institucionalizado. Nesse contexto, o uniforme escolar no Brasil já emerge com os pressupostos de segurança e identidade. Para Lonza (2005, p. 41), “[a] intenção era garantir a identificação, organização e segurança dos alunos e manter estreita ligação com os ideais republicanos de ordem e progresso”.

Na transição do século XIX para o XX, já existiam instituições em que a uniformização era praticamente idêntica aos trajes militares. A semelhança se dava, no caso do Rio de Janeiro, por exemplo, com a farda dos soldados da marinha, tal como na fotografia que segue:

FIGURA 4 – UNIFORME MASCULINO COLÉGIO LICEU



FONTE: LONZA, F. (2005, p. 56)

LEGENDA: Alunos do Colégio Liceu Coração de Jesus, Rio de Janeiro, em 1897.

Dentro desta lógica de fardamento é que apareceram os primeiros uniformes escolares a partir da República de 1889. Tais uniformes foram inspirados nas fardas militares, sendo o exército uma das primeiras organizações a utilizar um tipo de vestimenta padrão e igual para todos os militares designados pela mesma patente, os uniformes masculinos eram compostos, geralmente, por um terno de calças curtas. Eram peças de caráter militar com brasões, botões dourados, túnicas, bonés, luvas brancas e as cores variavam entre vermelho, azul marinho e cáqui. Os trajes na cor cáqui eram os do internato, todo no mesmo tom, com botinas de couro cru, diferenciando-se do uniforme do dia a dia e do de gala (BECK, 2012; LONZA, 2005). O motivo pelo qual os ternos eram compostos por calças curtas, indiferente do clima, era que historicamente os joelhos nus indicavam virilidade, e cobri-los seria um sinal de fraqueza. Assim, a mentalidade da lógica militarizada e de guerra foi aplicada às vestimentas escolares dos meninos. A pátria estava inscrita nos corpos dos alunos por meio das cores e dos brasões. Dinah Beck evidencia que:

[...] as escolas que iniciaram o processo de uniformização dos alunos por meio da utilização dos trajes/fardamentos militares, ao final do século XIX receberam a conotação de terem adentrado o século XX *vestindo a pátria* nos corpos dos meninos. A intenção em garantir identificação e segurança, mantendo vivos os ideários republicanos de ordem e progresso, possibilitou que modelos e réplicas de uniformes inspirados nos fardamentos militares do Exército Nacional (adiante inspirados nos da Marinha do Brasil), fossem amplamente utilizados. Juntamente atrelado a esse fator percebe-se que por meio do uso dos uniformes a escola buscava constituir (e garantir) uma identidade estritamente vinculada a atributos social e culturalmente preconizados como masculinos: força, altivez, virilidade, patriotismo, nacionalismo (BECK, 2012, p. 202, grifos da autora).

A uniformização escolar foi atravessada pelos contextos políticos e pelas mudanças ocorridas na educação. Com a Escola Nova¹⁹, as classes sociais menos privilegiadas puderam frequentar as escolas. Ainda neste mesmo período, foi publicada a brochura: “*Uniformes Escolares – Districto Federal*”. Tal documento descrevia como deveriam ser os uniformes das escolas públicas, mas ainda não os

¹⁹ Inspirado no filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, a Escola Nova defendia a universalização da escola pública, gratuita e laica como mudança pedagógica. Conforme Maria Rita de Assis César, “[o]s ideais da *Escola Nova* no Brasil vêm ao encontro das novas necessidades sociopolíticas que começaram por se estabelecer no Brasil dos anos 20. Modernizar era a chave de entrada para o Ocidente. A partir desse discurso modernizador, a escola precisaria ser revista, travando-se uma luta entre a escola tradicional, arcaica e retrógrada, e a escola moderna (*escola nova*)” (CÉSAR, 2004, p. 79, grifo da autora).

tornava obrigatórios. Sobre os uniformes femininos das Escolas Primárias, Fúrio Lonza afirma que:

A blusa é branca, de mangas compridas, de tecido não transparente, com punhos abotoados ou com pressões, tendo um bolso do lado esquerdo. Largura: golas, punhos e bainha com 6 cm de fio direto. O monograma é bordado no bolso com linha D.M.C. azul-marinho, em ponto cheio. A saia é de tecido azul-marinho escuro, com 3 pregas de cada lado. A gravata é feita de uma tira comprida do tecido da saia, de 5 cm de largura, tendo as extremidades presas à blusa por botões e alças (LONZA, 2005, p 91).

Poucas alunas aparecem na fotografia cumprindo algumas das exigências descritas, como é possível perceber:

FIGURA 5 – TURMA DO PRIMÁRIO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



FONTE: LONZA, F. (2005, p. 91)

LEGENDA: Alunas e alunos do primário do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, década de 1920.

No primeiro momento da Era Vargas, de 1930 a 1934, com Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, houve o processo de democratização do ensino que implicava a ampliação da educação para as classes

menos privilegiadas, na educação mista nas escolas públicas e, também, na homogeneização do vestuário escolar, havendo uma tentativa do governo em fornecer uniformes para os mais pobres (MARCON, 2010). Esse processo de democratização do ensino foi responsável pela difusão e obrigatoriedade do uso do uniforme escolar nas escolas públicas do país. A elite conservadora de 1930 sentiu-se ameaçada, uma vez que “[a]lém de colocar ricos e pobres no mesmo barco, proporcionou uma mistura ainda mais perigosa: a de meninos e meninas. A Escola Nova era vista no afã de dissolver a família e perverter moralmente as crianças” (LONZA, 2005, p. 101).

Reunir alunas e alunos abastados e menos privilegiados sob o mesmo teto e com a mesma vestimenta gerou desconforto na elite da época, pois “[...] não era mais possível distinguir com facilidade a qual grupo social cada aluno pertencia” (SCHEMES; THÖN, 2010, p 4). Com isso, é possível compreender que os uniformes escolares também eram indicativos de *status* social e econômico, sendo sinônimo de pertencimento cultural, social e intelectual. Indicavam distinção perante as outras escolas, demonstravam o nível socioeconômico e o poder aquisitivo, e comprometiam as alunas e alunos com o dever de honrar a sua instituição por meio do uniforme e da sua postura (SCHEMES; THÖN, 2010; MARCON, 2010).

A democratização do ensino com a Escola Nova também pode ser tomada como controvérsia. Ao mesmo passo que ampliava a educação para as sujeitas pobres, ela também exigia uniformização obrigatória para todas e todos. Indiretamente, essa exigência servia para a manutenção da elite escolar, já que as estudantes e os estudantes mais humildes não tinham como adquirir a vestimenta completa. A tentativa do governo de distribuição do uniforme escolar não foi amplamente efetivada nesse contexto. Assim, o uniforme e, especificamente, os sapatos – o item mais caro da composição - serviram de empecilho para que essas sujeitas pudessem frequentar a escola. Para Katiene Nogueira da Silva e Denice Barbara Catani (2016, p. 717), “[o]s sapatos eram algo muito raro, a população rural nem mesmo estava habituada a usá-los, poucos lugares o fabricavam no Brasil”. Foi neste mesmo contexto que, posteriormente, surgiu o tênis congá, que era um calçado de material sintético e de custo mais baixo, produzido pela São Paulo Alpargatas S.A., sendo mais acessível para aquisição das classes menos providas economicamente.

No terceiro momento²⁰, conhecido como Estado Novo²¹, de 1937 a 1945, o governo Vargas assume seu caráter ditatorial. As ligações com o fascismo europeu da época, então, passaram a ser evidentes nos uniformes escolares, nas cores, cortes e posturas exigidas às alunas e aos alunos. Os uniformes faziam parte de toda uma simbologia de igualdade, disciplina e homogeneidade manifestada pelo Estado Novo. Em 1940, inspirada na Juventude Hitlerista alemã, na Juventude Fascista italiana e na Mocidade Portuguesa, foi fundada a Juventude Brasileira. Para Cristiane Antunes Stein, “[...] compreende-se a ‘Juventude Brasileira’ como uma manifestação de uma cultura educacional própria a um período da história brasileira que denomi[namos] de cultura cívica” (STEIN, 2008, p. 39). A Juventude Brasileira foi oficializada por meio do Decreto-lei número 2.072²², em 8 de março de 1940. Conforme o Artigo 5, do Capítulo 2:

É fundada uma instituição nacional, que se denominará Juventude Brasileira, destinada a promover, dentro ou fora das escolas, a educação cívica, moral e física da juventude, assim como da infância em idade escolar, com o objetivo de contribuir para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino bem cumprir os seus deveres para com a pátria (BRASIL, 1940).

O movimento tinha caráter ideológico e cívico-patriótico e seu objetivo era a militarização dos jovens a partir da utilização da escola como espaço de atuação. Entre os seus aspectos principais estavam a disciplina e o amor à pátria, canto do hino nacional e culto à bandeira. O uniforme escolar configurava-se como elemento importante nesse processo cívico-patriótico, pois por meio dele era possível inscrever nos corpos estudantis os ideais de saúde, beleza, força, disciplina, obediência e conduta que deveriam ser referência para a sociedade da época. O uniforme

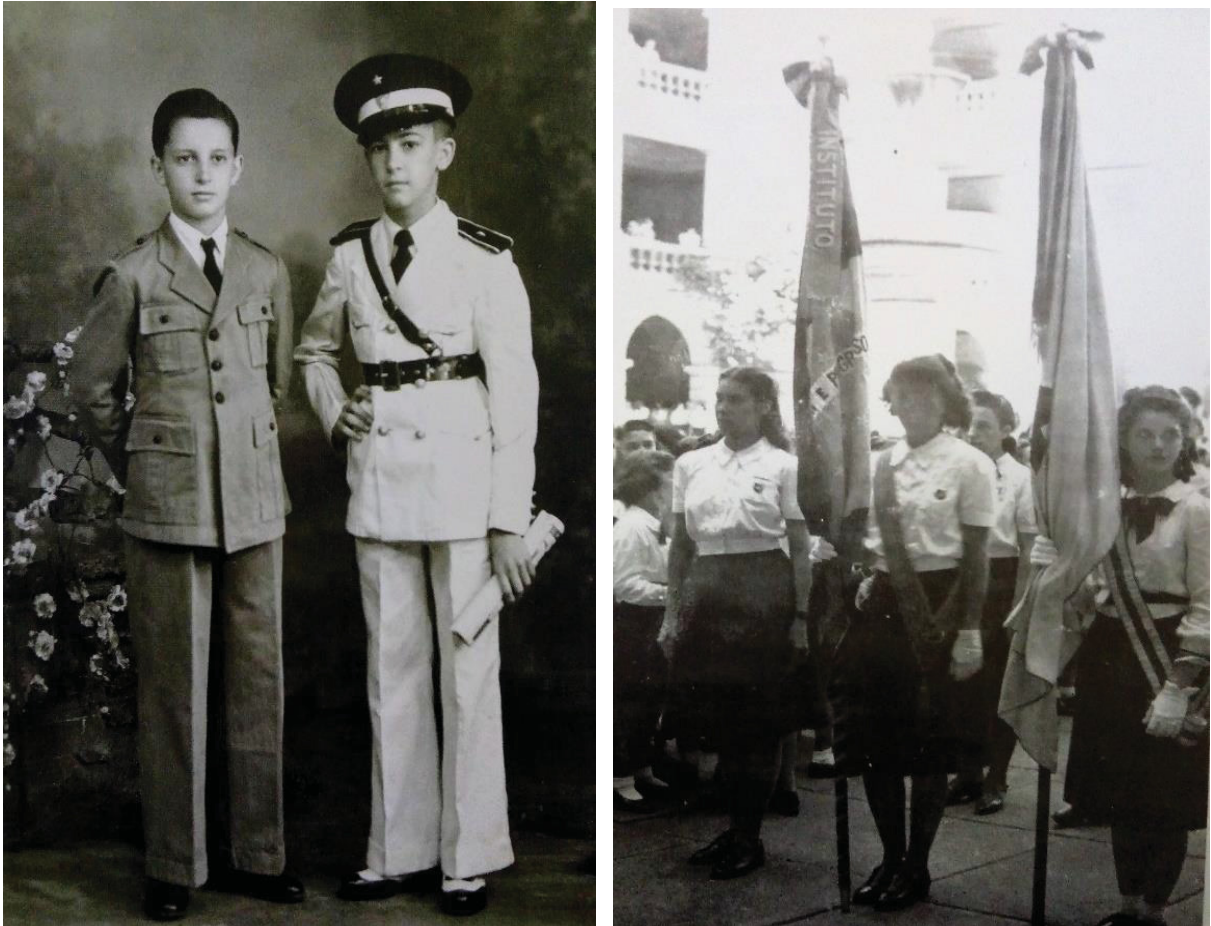
²⁰ A Era Vargas compreende três fases: o Governo Provisório, de 1930 a 1934; o Governo Constitucional, de 1934-1937; o Estado Novo, de 1937 a 1945.

²¹ O Estado Novo, de Getúlio Vargas, teve seu início no final da década de 1930. Este período caracterizou-se pela política nacionalista e na centralização do poder estatal. O plano de governo apresentado por Vargas tinha como base o progresso, investimentos nacionais, o fortalecimento industrial e urbano. De acordo com Azilde Lina Andreotti, “[e]sse contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar foi considerado um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores quanto para uma ampla parcela da população que almejava uma colocação nesse processo. Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, somam-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social (ANDREOTTI, 2006, p. 105).

²² Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>>

militarizado, as posturas e os símbolos, como a bandeira, o estandarte e o hino, podem ser vistos nas duas imagens a seguir:

FIGURA 6 – CORPOS VESTINDO A PÁTRIA

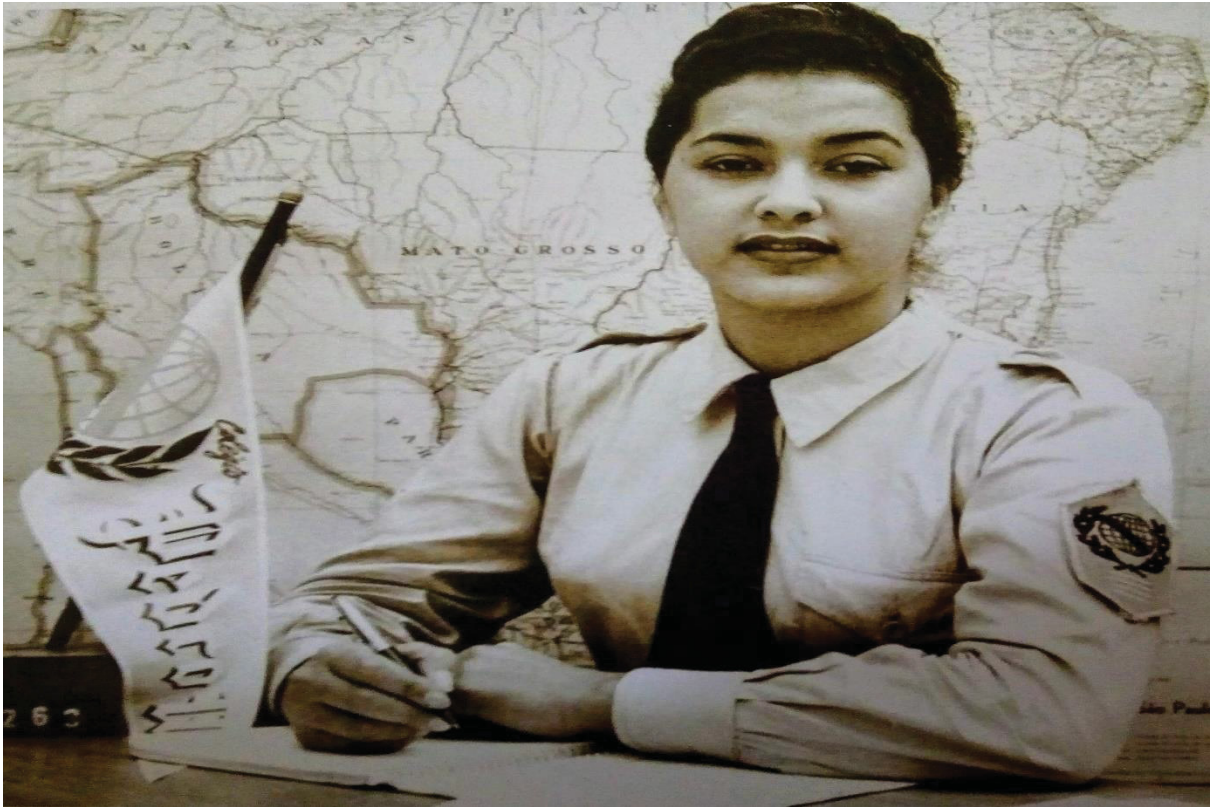


FONTE: LONZA, F. (2005, p. 104; 117)

LEGENDA: Alunos com uniforme diário e de gala, em 1945 (esquerda). Alunas em solenidade cívica, em 1942 (direita).

Antes de o Brasil entrar no período de ditadura militar, em 1964, o país passou pelo curto governo de Eurico Gaspar Dutra e, novamente, no início da década de 1950 Getúlio Vargas volta a ocupar a cadeira presidencial. Os uniformes escolares permaneceram com os aspectos de sobriedade e austeridade das décadas anteriores, com camisas de manga comprida e gravata preta, como mostra o uniforme diário da aluna do Colégio Pedro II:

FIGURA 7 – UNIFORME COLÉGIO PEDRO II



FONTE: LONZA, F. (2005, p. 142)

LEGENDA: Uniforme de 1957, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

Nos anos seguintes, no início da década de 1960, os uniformes escolares sofreram tímidas mudanças com o aparecimento da helanca e houve um leve encurtamento das saias. No entanto, na mesma década, o Brasil passou pelo período de ditadura militar a partir de 1964 e as mudanças do início dos anos de 1960 não se consolidaram. Como se pode observar na fotografia abaixo, as roupas se mantinham em tons sóbrios e as saias com o padrão de comprimento nos joelhos.

FIGURA 8 – ALUNAS DA FUNDAÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO



FONTE: SCHEMES, C; THÖN, I. D. (2010, p. 08)

LEGENDA: Normalistas em desfile cívico em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, na década de 1960.

A ditadura militar foi um período de controle e censura estatal sobre a sociedade brasileira. Esses reflexos também se projetaram sobre as vestimentas das alunas e alunos, sendo que a confecção dessas indumentárias foi controlada e fiscalizada pelo Estado. Durante este momento da história do Brasil, tal como destacado por Fúrio Lonza (2005), foi proibido que os uniformes escolares acompanhassem as tendências da moda no mundo, como o *jeans* e a minissaia, por exemplo. Com isso, houve um distanciamento entre moda e uniforme que, até o início do século, ainda era presente na sua confecção. Entretanto, não significa que não tenham ocorrido tentativas de subversão. Nas palavras de Guacira Lopes Louro (2019a, p. 22), tem-se um exemplo de como as alunas subvertiam o uso da saia: “[a] saia mantida como ‘decente’ no interior da escola, era suspensa ao sair dali, enrolada na cintura de forma a conseguir um estilo mini”.

Em suas análises das revistas esportivas e de domínio da Educação Física da primeira metade do século XX, Carmen Lúcia Soares (2016) afirma que o uso de roupas de modelo esportivo foi um processo que lentamente foi ganhando espaço

entre as décadas de 1920 e 1940, mas que só foi se afirmar posteriormente quando se instalou a indústria de materiais e roupas esportivas no Brasil. Contudo, o reflexo dessa produção esportiva só vai efetivar-se na escola, de forma mais abrangente, a partir dos anos 1980. Nesse período, as escolas começaram a variar as suas vestimentas, incorporando cores e acessórios aos trajes que ganharam caráter unissex, eram mais confortáveis para o dia a dia escolar e, também, para a prática da Educação Física como moletons, abrigos, *cotton-lycra*, *suplex*, helanca, *baby look's*, calças *skinny's*. As peças de roupa mais confortáveis e destinadas à prática de esportes receberam influência da moda atlética e do *boom* das academias de ginástica neste mesmo período (BECK, 2012, LONZA, 2005). Características da moda da época eram, também, as roupas de marcas importadas com seus logos no maior tamanho possível. Isso se refletiu nos uniformes escolares, sendo eles marcados pelos logos em tamanhos exagerados. A imagens a seguir exemplificam a variedade de cores e tecidos e os uniformes de caráter unissex, com logo em tamanho grande:

FIGURA 9 – O COLORIDO DOS UNIFORMES



FONTE: MARCON, M. (2010, p. 102)

LEGENDA: Uniforme usado pelas alunas e alunos do Colégio La Salle Carmo, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, em 1985.

FIGURA 10 – UNIFORME UNISSEX



FONTE: LONZA, F. (2005, p. 199)

LEGENDA: Uniforme usado pelas alunas e alunos do Colégio Sion, São Paulo, na década de 1990.

A partir do século XXI, a indumentária escolar é configurada, conforme evidenciado por Schemes e Thön (2010, p. 11), como as “variações de algumas peças utilizadas pelos jovens em seu cotidiano e, atualmente, observa-se que o uso dos uniformes fora da escola é natural, podendo-se encontrar, frequentemente, grupos de jovens nas ruas”. Essa variedade de cores, texturas e tecidos das últimas duas décadas é reafirmada com a chegada dos anos 2000 e o uniforme se aproxima daquilo que as jovens e os jovens usam fora dos muros da escola.

2.3 PARA ALÉM DOS PRESSUPOSTOS DE SEGURANÇA E IGUALDADE: O UNIFORME ESCOLAR COMO UM DISPOSITIVO DISCIPLINAR

A partir da República, instituiu-se o uniforme escolar no Brasil e dentro dos ideais republicanos – ordem e progresso – se tinha a intenção de garantir a identificação e a segurança das alunas e alunos por meio da vestimenta. A história do

uniforme no Brasil já se inicia com os pressupostos de segurança e identificação. Posteriormente, na primeira metade do século XX, no processo de democratização do ensino é que se soma o pressuposto de igualdade. Vestiam-se todos os corpos de forma igual para que as diferenças socioeconômicas não ficassem aparentes (SILVA, 2006).

A ideia de que o uniforme é um mecanismo de segurança e igualdade permeia a mentalidade social. Para Sandra Corazza (2004), as mães, os pais e responsáveis por alunas e alunos, sempre que questionadas sobre o uso do uniforme respondem que são favoráveis, argumentando sobre a igualdade e segurança proporcionada por essa indumentária. Ou seja, por meio do seu uso, é possível que as estudantes e os estudantes não sofram preconceitos, já que todas e todos estariam vestindo a mesma roupa, impossibilitando identificar qual a sua condição econômica. Entretanto, essa igualdade é mais estética do que efetiva. Só a vestimenta escolar, obviamente, não é suficiente para superar questões sociais, apenas torna as diferenças menos visíveis. Por meio do uniforme, também, é possível identificar quais alunas e alunos pertencem à determinada escola, caso alguém esteja perdida, por exemplo. Katiene Nogueira da Silva e Denice Barbara Catani problematizam que, mesmo nesses momentos, os uniformes escolares operam como dispositivo disciplinar, sendo:

[...] uma maneira de identificar as crianças que estavam frequentando a escola e exercer domínio sobre elas, sendo que, onde quer que se encontrassem, vestindo o traje escolar, as crianças estavam obrigadas a obedecer às regras e as autoridades escolares (SILVA; CATANI, 2016, p. 712).

Além desses pressupostos, a partir de uma abordagem genealógica do uniforme escolar, penso que se constitui como um dispositivo disciplinar, ou seja:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2017, p. 364).

É nesse sentido que o dispositivo disciplinar opera, combinando discursos e estratégias de regulação e controle dos corpos dentro do espaço escolar. O uniforme é um dispositivo criado para que a escola se torne um “[...] aparelho de aprender onde

cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2014, p. 162).

O corpo passa a ser objeto de práticas disciplinares a partir da invenção da escola moderna. A disciplinarização dos corpos, para Foucault (2017), ocorreu em diferentes instituições como: fábricas, oficinas, conventos, quartéis, prisões, hospitais, escolas. A disciplina passou a organizar o espaço, o tempo, a arquitetura, registrando e individualizando os corpos. A disciplina implica em:

[...] uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Para Inés Dussel (2000), em seu trabalho sobre os guarda-pós nas escolas argentinas, a uniformização marca as sujeitas e os seus corpos como uma incisão cirúrgica, sendo um meio poderoso de regulação dos corpos estudantis. O surgimento do uniforme escolar no Brasil foi semelhante ao da Argentina. Eles foram inscritos, conforme Dussel (2000, p. 127, tradução minha), “[...] em uma história das formas de regulação de poder e disciplinamento dos corpos que se mistura com a formação de imaginários nacionais e levanta noções de identidade e diferença”²³. A forma militarizada como se instituiu o uniforme escolar no Brasil, sob os ideais de nacionalidade, vai ao encontro desta “mistura” indicada por Dussel. O disciplinamento dos corpos sempre esteve presente, explícita e implicitamente, porém, aparece como aspecto secundário. Para Fúrio Lonza, a uniformização:

[...] visava, em primeiro lugar, a segurança [...] Em segundo lugar vinha a disciplina: era a condição *sine qua non* que o aluno começasse a se engajar no contexto social através da aceitação de imposições regulamentares, para que se acostumassem desde logo a obedecer às regras de convívio em sociedade (LONZA, 2005, p. 22, grifos do autor).

A função disciplinar dessa vestimenta é historicamente invisibilizada por meio dos seus pressupostos primários. O uniforme escolar, dentro dessa lógica disciplinar,

²³ “[...] en una historia de las formas de regulación del poder y disciplinamiento de los cuerpos que se entremezcla con la formación de imaginarios nacionales que plantean nociones de identidad y diferencia” (DUSSEL, 2000, p. 127).

marca sujeitas, corpos e subjetividades. Os uniformes não devem ser reduzidos a uma mera materialidade, pois eles também educam e escolarizam os corpos que transitam pelo espaço escolar, sendo parte integrante dessas relações de poder que controlam os corpos. É preciso questionar o que está dado, o que está posto. A problematização se faz necessária para que se enxergue além dos pressupostos de segurança e igualdade.

3 GÊNERO, CORPO E EDUCAÇÃO

Para este capítulo, proponho discutir questões conceituais implicadas em gênero, corpo e educação. Primeiro, faço uma breve abordagem da segunda onda feminista da década de 1960 e sobre como esse evento foi desdobrado nos Estudos de gênero, lembrando que o objetivo não é pensar no movimento enquanto origem, mas nas suas continuidades e descontinuidades históricas. Para a discussão conceitual sobre gênero, detenho-me às teorizações das filósofas contemporâneas Joan Scott e Judith Butler.

Nos subcapítulos seguintes, abordo o conceito de corpo. Inicialmente, faço a discussão conceitual sobre corpo e de como a escola, como instituição disciplinar, responsabiliza-se pela produção de corpos dóceis, submissos e úteis. A escola ocupa um lugar privilegiado na captura e socialização dos corpos. A instituição escolar é responsável por educar, controlar, vigiar e normalizar os corpos, gêneros e sexualidades que nela transitam.

A seguir, trago a discussão de corpo a partir do recorte de gênero, ou seja, o corpo feminino. Os corpos femininos foram produzidos por uma multiplicidade de discursos a partir de diferentes instituições. Esses corpos foram construídos, marcados e atravessados pelos discursos da filosofia, da medicina, da pedagogia, da religião e da moral. Os corpos das mulheres foram e, ainda são, alvo de uma educação constante por meio de diferentes tecnologias do poder. Nessa perspectiva, trago as mudanças e permanências dos discursos que produzem esses corpos.

3.1 A SEGUNDA ONDA DO FEMINISMO E O CONCEITO DE GÊNERO

A ressignificação do conceito de gênero, no sentido político que se conhece atualmente, foi dada pelas feministas a partir da década de 1980. Entretanto, o conceito, para a filósofa francesa Elsa Dorlin (2009), não é uma “invenção” do feminismo. Ele foi popularizado na segunda metade do século XX pelo médico psiquiatra Robert Stoller. O médico propôs que gênero fosse usado como uma categoria para diferenciar a anatomia (sexo), da identidade psíquica (gênero). O conceito de gênero aparece a partir do contexto médico para distinguir o sexo

biológico da identidade sexual das crianças intersexo²⁴. O desafio da medicina da época era designar para estas crianças, por meio de tratamento químico e cirúrgico, o que Dorlin (2009) chama de um “bom” sexo. Um “bom” sexo nada mais era do que um sexo em conformidade com o comportamento sexual, ou seja, heterossexual.

No histórico do movimento feminista, é possível compreendê-lo em diferentes fases²⁵. A primeira está localizada no século XIX quando as demandas consistiam na luta contra a subordinação feminina em relação ao casamento e a desigualdade de direitos de propriedade e contratuais. Essas demandas foram desdobradas na virada do século XIX para o século XX (Maria Elizabeth Ribeiro CARNEIRO, 2015), quando se tem, conhecidamente, a chamada primeira onda do feminismo. Em tal período, houve a expressiva luta das mulheres para conquista do direito ao voto, movimento conhecido como sufrágio. A luta pelo sufrágio foi estendida a vários países ocidentais, mas aconteceu primeiro em países europeus.

O sufrágio estrangeiro serviu de inspiração para as brasileiras, agregando não só a luta pelo direito ao voto, mas também outras reivindicações. Direito às condições dignas de trabalho, à educação e ao exercício da docência estavam entre as pautas. Mesmo naquele momento referido no singular como movimento feminista, a conjuntura já apresentava uma multiplicidade de vertentes políticas. Havia, basicamente, um feminismo burguês, engajado na luta pelo direito ao voto e ao acesso das mulheres ao Ensino Superior; um feminismo aliado aos movimentos socialistas que tinham como pauta melhores condições de trabalho e salário e a formação de sindicatos; e um feminismo de caráter anarquista que se articulava entre o direito à educação e o direito de decidir sobre o corpo e a sexualidade (MEYER, 2018).

Conforme Carolina Langnor e Sousa Lisboa (2017), em sua dissertação de mestrado, o direito ao voto feminino foi alcançado em diferentes países na primeira metade do século XX. Com essa conquista jurídica, novas pautas começaram a ganhar investimento do movimento feminista como um todo. O investimento em novas demandas se desdobrou na segunda onda do feminismo. A partir da década de 1960, atrelado ao cenário da contracultura e das emergências contestatórias, o movimento feminista ganhou dimensões ainda mais abrangentes (LISBOA, 2017).

²⁴ Em meados do século XX, usava-se o termo “hermafroditas”.

²⁵ Apesar de fazer referência ao movimento feminista em fases e ondas, a ideia não é engessá-lo de forma arbitrária em uma temporalidade, mas pensá-lo a partir das suas descontinuidades históricas.

Inicialmente, a segunda onda feminista foi fortemente influenciada por movimentos de esquerda de base marxista. Essa aproximação se deu a partir de uma vontade comum de construção do sujeito livre do raciocínio do capital (LISBOA, 2017; Margareth RAGO, 2013). Essa influência de movimentos e partidos de esquerda se deu tanto no Brasil quanto no exterior. O novo feminismo da segunda onda apresentava objetivos distintos dos que haviam mobilizado as militantes anteriores. As reivindicações estavam além das demandas educacionais, políticas e econômicas. As bandeiras levantadas estavam ligadas não somente, segundo Joana Maria Pedro, “[...] ao corpo e à sexualidade, a liberdade de expressão, participação no mercado de trabalho e educação igualitária (2012, p. 251), mas “[...] o trabalho doméstico historicamente visto como encargo feminino também passou a ser questionado” (2012, p. 251).

O movimento de segunda onda foi acentuado no Brasil na conjuntura de 1964. O seu processo se desenrolou no contexto das ditaduras militares na América Latina, sendo marcado de forma significativa pela oposição e contestação à ordem política governamental. Ao encontro das reivindicações colocadas por Joana Maria Pedro, Cynthia Andersen Sarti enfatiza que

A presença das mulheres na luta armada, no Brasil dos anos 1960 e 1970, implicava não apenas se insurgir contra a ordem política vigente, mas representou uma profunda transgressão ao que era designado à época como próprio das mulheres (SARTI, 2004, p. 37).

As hierarquias entre mulheres e homens, entre o público e o privado começavam a ser questionadas, impulsionadas pelas influências da teoria marxista. Entretanto, mesmo dentro das organizações de esquerda os militantes criticavam constantemente as feministas, reforçando a mulher como sujeita destinada apenas ao espaço privado.

Prevalecia uma proposta teórica que não apontava uma possível solução para a arbitrariedade da militância organizada, pois, segundo Carolina Lisboa,

[...] as teorias disponíveis não eram suficientes para se compreender como as experiências políticas das mulheres eram marcadas hierarquicamente mesmo nos movimentos libertários da esquerda. Através de grupos de conscientização as mulheres passaram a discutir assuntos que eram invisibilizados pela por outras alas do movimento de esquerda e que não encontravam espaço para o debate. A partir desta percepção, as feministas da “segunda onda” se empenharam a produzir formulações teóricas próprias dentro do movimento, levando seus questionamentos também para o âmbito

universitário, propiciando o surgimento da pedagogia feminista e dos estudos de mulheres (2017, p. 44).

Essa crítica às teorias disponíveis se deu também na Europa e na América do Norte. As feministas de diferentes continentes estavam preocupadas em tencionar os paradigmas existentes e formular novas teorizações. A segunda onda feminista remete à necessidade de uma consistência maior de conhecimento, pesquisas e estudos preocupados em “[...] não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (MEYER, 2018, p. 14).

É reconhecida a importância de tal movimento nesses períodos e os seus reflexos na contemporaneidade, assim como passou a ser necessário localizar quem eram as sujeitas do feminismo que falavam naquele momento, quais eram as mulheres que estavam falando na virada do século XIX para o século XX e na década de 1960. As vozes que ecoavam não eram plurais. Eram vozes singulares de mulheres brancas, de classe média e com algum nível de instrução. Por outro lado, como afirma Rachel Soibet (2012), apesar de ter sido articulado pelas mulheres de classes mais abastadas, não se pode dizer que o movimento não se empenhou em outras causas democráticas.

Nos desdobramentos emergidos com a segunda onda do feminismo, além das preocupações de caráter político e social, encontram-se as discussões teóricas a respeito do conceito de gênero. Diferentes apontamentos e definições foram dadas ao conceito a partir da década de 1970. Com a ascensão da segunda onda do movimento feminista, houve o acaloramento do debate sobre identidades, sexualidades e gênero. Para Guacira Lopes Louro (2018a, p. 19), “[...] entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos e/ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”. Joan Scott e Judith Butler foram algumas das estudiosas contemporâneas que se ocuparam e, ainda se ocupam, dessa discussão e da problematização da universalidade atribuída ao conceito de gênero.

Entretanto, o conceito de gênero ainda em meados da década de 1970 não fugia da ideia fixa e binária. Limitando-se, apenas, a noção de identidade masculina e feminina. Conforme Ana Maria Veiga e Maria Joana Pedro as [...] formulações em torno do termo baseavam-se justamente na fixidez biológica que definiria identidades, não nas configurações de poder histórica e culturalmente estabelecidas e reiteradas”

(VEIGA; PEDRO, 2015, p. 305). A mudança de décadas, 1970 para 1980, foi marcada pela emergência do gênero como categoria de análise, momento em que surgiram publicações críticas a respeito da noção dada ao conceito de gênero até então.

Sendo assim, foi lançada uma mudança na perspectiva teórica sobre o conceito de gênero. Por muito tempo, o conceito foi gramaticalmente utilizado de maneira inadequada, pois se tratava apenas da designação de traços de caráter sexual. A palavra gênero passou a ser pensada e usada pelas feministas americanas como algo distinto do termo “sexo”. Pretendia-se, tal como salientado por Scott (1995), a rejeição ao determinismo biológico, ocorrendo a insistência em atribuir gênero ao caráter social.

Joan Scott (1995) tece críticas às formulações dadas ao conceito de gênero pelas feministas americanas. O termo enfatizava aspectos normativos da feminilidade, sendo muitas vezes usado equivocadamente apenas como sinônimo de mulheres. Contudo, Scott também reconhece que a primeira aparição do conceito de gênero, que se desdobrou no sentido político que se tem hoje, foi feita por elas.

Na década de 1980, mesmo período em que Scott publicou o seu artigo *Gênero: uma categoria de análise histórica*, a historiadora destaca que era comum a substituição de “mulheres” por “gênero” nas publicações de livros e artigos. Essa utilização do termo constituiu uma estratégia na busca de legitimidade dos estudos feministas no meio acadêmico, pois, nas palavras de Scott:

Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo “gênero” inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça (SCOTT, 1995, p. 75).

Essas discussões acerca do conceito de gênero já identificavam a constituição social da relação entre os sexos. Entretanto, não apontavam a sua construção e funcionamento, restringindo-se aos temas relativos às mulheres e lidos como “femininos” como família, filhos e crianças, ficando, assim, à parte das discussões políticas, por exemplo. Ainda nas palavras de Scott, acentua-se que:

[...] o termo “gênero” é, então, um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. “Gênero” é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes (SCOTT, 1995, p. 76).

Joan Scott (1995), a partir das contribuições do conceito de poder de Michel Foucault, define gênero como uma categoria de análise histórica relacional, reforçando que o conceito deveria ser articulado como tal não só nos espaços acadêmicos, mas também nos espaços políticos. Na definição da historiadora, gênero está em conexão com duas proposições: a primeira é que “[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86) e a segunda [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, portanto, gênero é elemento estruturante na organização social.

O conceito de gênero para Joan Scott rompe com o pensamento dicotômico, ou seja, o feminino em oposição ao masculino. O gênero não é tomado como natural e biológico. Ele é um construto cultural e social produzido nas e pelas relações de poder e constituído ao longo da vida das sujeitas num processo não linear, progressivo ou harmônico. Apesar de enfatizar o caráter fundamentalmente social, Scott ressalta que a biologia não é negada, mas que é preciso destacar a construção social, cultural e histórica sobre as características biológicas. Não sendo esta última o fator designador do gênero e, também, da sexualidade (SCOTT, 1995; LOURO, 2018a).

Sem abandonar outros estudos e definições, Judith Butler (2017) se propõe ir além das teorizações levantadas por Joan Scott. Enquanto que para Scott a definição de gênero repousa sobre a dicotomia gênero/cultural e sexo/natureza, para Butler ambos são construídos cultural e socialmente. Não há um *a priori* do gênero, ou seja, o sexo não é o que antecede o gênero. Para Butler, gênero é um “[...] meio discursivo, um conjunto de atos reiterados no sentido de regular a sexualidade, seguindo padrões heterossexuais construídos para simularem uma aparência de natureza” (VEIGA; PEDRO 2015, p. 305).

Diferente de Joan Scott, para Judith Butler o sexo não ocupa o lugar do imutável e do fixo em comparação ao gênero, ele é construído culturalmente tanto quanto o próprio gênero, não havendo diferenciação entre ambos. Assim, para Butler:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não

deve ser meramente concebido como uma inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...]. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura (BUTLER, 2017, p. 27, grifos da autora).

A partir das contribuições do conceito de performatividade de John Austin (1990), de citacionalidade de Jacques Derrida (1991) e compartilhando, assim como Scott, da noção de poder dada por Michel Foucault, Butler cria o conceito de performatividade de gênero. Essa conceitualização pode ser compreendida, segundo a filósofa:

[...] não como um “ato” singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia [...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo no corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 2019, p. 195).

A performatividade de gênero formulada por Judith Butler opera sobre o eixo sexo-gênero-desejo. A materialidade do corpo deve ser apresentada em conformidade com o eixo. A performatividade de gênero irá reiterá-lo incessantemente por meio da norma que institui a heterossexualidade como única possibilidade viável, ou seja, a heteronormatividade. Tal como Guacira Lopes Louro salienta:

Uma lógica heteronormativa rege a sequência que presume que, ao nascer, um corpo deva ser designado como macho ou como fêmea, o que implicará, por conseguinte, assumir o gênero masculino ou feminino e, daí, expressar desejo por alguém de sexo/gênero oposto ao seu. Um corpo viável, ou melhor, um sujeito *pensável* estão, portanto, circunscritos aos contornos dessa sequência “normal”. Uma vez que a lógica que sustenta tal processo é binária, torna-se insuportável (e impensável) a multiplicidade dos gêneros e sexualidades. Aqueles e aquelas que escapam da sequência e das normas regulatórias arriscam-se, pois, no domínio da abjeção (LOURO, 2019c, 138-139, grifos da autora).

Assim como é impossível resistir fora do que Michel Foucault conceitualizou por poder, também é impossível resistir fora da captura da norma teorizada por Judith

Butler. Entretanto, há corpos, gêneros e sexualidades que escapam e, como Guacira Lopes Louro coloca, essas sujeitas “arriscam-se no domínio da abjeção²⁶”.

O conceito de gênero já foi abordado por diferentes perspectivas e passou por variadas definições. A conceitualização de gênero aqui abordada busca o afastamento de análises reduzidas às dicotomias e binarismos. Preza-se por uma abordagem de caráter amplo, considerando instituições, normas, saberes e, também, a multiplicidade de sujeitas. A abordagem do conceito de gênero é um novo e constante exercício de revisão teórica, metodológica, estranhamento e autocrítica (MEYER, 2018; SCOTT, 1995).

3.2 OS CORPOS E A ESCOLA

Os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo. Estudaram-no no campo de uma demografia ou de uma patologia histórica; encararam-no como sede de necessidades e de apetites, como lugar de processos fisiológicos e de metabolismos, como alvos de ataques microbianos ou de vírus; mostraram até que ponto os processos históricos estavam implicados no que se poderia considerar a base puramente biológica da existência; e que lugar se deveria conceder na história das sociedades a “acontecimentos” biológicos como a circulação dos bacilos, ou o prolongamento da duração da vida. Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-o a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais. Esse investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2014b. p. 29).

Diversas áreas, a partir de diferentes metodologias, debruçaram-se sobre o conceito de corpo como a história, a filosofia e a medicina, por exemplo. Mas foi Foucault, com o seu método genealógico, que trouxe o corpo para uma outra perspectiva. Michel Foucault (2014b), em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, convida a pensar o corpo a partir dos investimentos das relações de poder que o

²⁶ Conforme Judith Butler, a sujeita abjeta ou a abjeção é a inaceitabilidade dada à determinados corpos por códigos de inteligibilidade e “[...] não se restringe de modo algum a sexo e a heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (PRIS e MEIJER, 2002, p. 161).

envolve, sendo no e com o corpo que o controle da sociedade incide sobre as sujeitas. O corpo para Foucault (2014b), afasta-se do limite das concepções de caráter orgânico, ele é um campo que recebe investimento e no qual operam diferentes dispositivos que visam socializá-lo e torná-lo submisso e útil.

O corpo é passível desse investimento específico a partir do século XVIII, na modernidade, com a invenção das instituições disciplinares. Desde a Época Clássica, o corpo já era objeto e, também, alvo de poder. Contudo, é com a sociedade moderna ou sociedade disciplinar, como é chamada por Foucault (CÉSAR, 2004), que o corpo recebe investimento a partir de novas técnicas. Sobre ele é exercida uma coerção incessante no intuito de mantê-lo ativo e produtivo (FOUCAULT, 2014b).

O filósofo francês afastou-se da conceitualização de corpo das teorizações tradicionais que o tomavam apenas no seu caráter natural e biológico. O corpo não é algo dado *a priori*, ele é produto da linguagem, fabricado pelos discursos de diferentes instituições. A sua produção implica em processos históricos, culturais e sociais. Para além de um dado natural e de sua materialidade, “[...] o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc” (Silvana Vilodre GOELLNER, 2018, p. 30).

A linguagem institui parâmetros de saúde, de beleza e de normalidade sobre o corpo. A linguagem não é mera reflexão da existência do corpo, ela própria faz com que ele seja criado (GOELLNER, 2018). Ainda nas palavras de Silvana Goellner, observa-se que:

Um corpo não é apenas um corpo, é também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos e vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2018, p. 31).

O corpo carrega uma série de marcas, significados e símbolos. Vai além do biológico, do que se vê fisicamente. O corpo não é somente definido pelas características biológicas que ele apresenta, mas pelas marcas culturais, históricas e sociais que a ele foram atribuídas, não sendo fixado em único tempo e espaço, passando por mudanças e intervenções implicadas na sua provisoriidade. Ao falar de

corpo também se fala em identidade. Ele se constitui como referência que a ancora, sendo, aparentemente, a materialização do que somos e do que possivelmente nos tornaremos, atuando como referência central de nossas possíveis identidades (LOURO, 2019a; WEEKS, 2019).

Espera-se que o corpo seja evidente por si, que dite a identidade - sexual, de gênero, classe, nacionalidade - e que esta não seja ambígua e inconstante. Entretanto, ela se dá no âmbito da cultura e da história e todas nós somos sujeitas de identidades transitórias, inconstantes e contingentes. Os corpos não são tão evidentes como se pensa e as identidades não são uma decorrência fiel e direta evidenciada por esses corpos. As identidades sexuais e/ou de gênero que não condizem com o corpo são consideradas uma alteração que atinge a “essência” da sujeita (LOURO, 2019a). Teme-se aquilo que é desconhecido, ou seja, as sujeitas que não apresentam uma identidade fixada pelo corpo. Entretanto, esse estranhamento e desnaturalização se fazem necessários. Segundo Guacira Lopes Louro:

Treinamos nossos sentidos para receber e decodificar essas marcas (de identidade) e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas que se expressam (LOURO, 2019a, p. 17).

Os corpos são significados pela cultura e, também, por ela alterados. Há um investimento feito sobre eles, com o objetivo de adequá-los aos modos dos grupos sociais aos quais pertencem. As alterações corporais são incentivadas direta e indiretamente pelo seu meio social. Essas alterações se dão das mais variadas formas, por meio de mudanças de alimentação, de prazeres, hábitos, intervenções médicas e tecnológicas.

A produção dos corpos está implicada com o coletivo e com o individual. Ao mesmo tempo em que um corpo é único, ele é também partilhado, sendo, então, similar aos demais corpos produzidos neste mesmo tempo e espaço, pela mesma cultura (GOELLNER, 2018). Ainda assim, Silvana Goellner (2018) reforça que tomar o corpo a partir da dimensão da cultura não corresponde negar a sua materialidade biológica, mas compreender que ela não é a definição central do corpo. Judith Butler (2017) também faz esse alerta para que não se caia no reduto do determinismo cultural. Para a filósofa, o corpo não é determinado pelo biológico, mas não é, também, um simples meio passivo onde a cultura se inscreve, ou seja, o corpo não deve ser

“[...] representado como um mero *instrumento* ou *meio* com o qual um conjunto de significados culturais é apenas externamente relacionado. Mas o ‘corpo’ é em si mesmo uma construção” (BUTLER, 2017, p. 30, grifos da autora).

Diferentes instituições disciplinares foram analisadas por Foucault em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, tais como hospitais, quartéis, prisões, escolas e fábricas. Para o filósofo francês (2014b), a disciplina se configura como um tipo de poder, não como uma instituição. O poder disciplinar comporta todo o conjunto de técnicas e de procedimentos que envolvem níveis de aplicação; a disciplina é uma tecnologia, uma anatomia do poder. Nesta perspectiva, a escola aparece como uma instituição de ampla captura e sequestro dos corpos (FOUCAULT, 2014b). A escola, em comparação com as outras instituições disciplinares, constitui-se como o espaço privilegiado para as técnicas de disciplinamento e práticas de socialização dos corpos. Com base nas análises de Foucault, Maria Rita de Assis César reforça que:

[...] a instituição escolar constituiu o paradigma moderno da disciplinarização e do governo dos corpos, pois foi o lugar privilegiado de medidas educacionais, higiênicas e morais destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças (CÉSAR, 2009, p. 4).

A instituição escolar pode ser compreendida como uma dobradiça eficiente que articula o poder e o saber, sendo uma poderosa instituição moderna que opera de forma ampla e, ao mesmo tempo, minuciosa (VEIGA-NETO, 2017; 2000). Para construção do corpo dócil, útil e produtivo a escola se utilizou de técnicas disciplinares. Objetivou-se o adestramento dos corpos minimizando a sua força política e maximizando a sua força útil (CÉSAR, 2004) a partir de um sistema de esquadramento temporal e espacial. O seu funcionamento pode ser melhor detalhado por meio das palavras Foucault:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento de classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber e das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (FOUCAULT, 2014b, p. 144).

A partir desse conjunto de técnicas, a escola deixa marcas nos corpos e ensina a usá-los de determinadas formas. Marcas que não se referem apenas aos conteúdos, mas às práticas e experiências. As marcas da escolarização se inscrevem nos corpos das sujeitas e estão ligadas com o processo de construção de suas subjetividades (LOURO, 2018a).

Ao escolarizar, a escola também distingue os corpos femininos e masculinos, magros e gordos, brancos e negros, héteros e não, trans e cis²⁷. Por meio da escola, os corpos são escolarizados e disciplinados. Nesse sentido,

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2019a, p. 25).

A instituição escolar figura como uma potencial reguladora e normalizadora de corpos. Ao mesmo tempo que os distingue e os segrega, ela também os controla, colocando cada um no seu lugar, separando-os por meio da sua arquitetura, das atividades, dos espaços, dos conteúdos e da uniformização. O exemplo prático dessa distinção, segregação e controle na arquitetura escolar pode ser observado a partir dos banheiros e vestiários, visto que os meninos desde cedo aprendem a conviver com a nudez coletiva. O mesmo não se aplica as meninas. A arquitetura dos banheiros femininos é voltada para a privacidade individual, para proteger os corpos dos olhares, para que as meninas não se vejam nem mesmo entre elas (GOELLNER, 2018; LOURO, 2019a).

Assim como a arquitetura, atividades, espaços e a uniformização, algumas matérias e conteúdos também são produtores desta segregação dos gêneros, corpos e sexualidades, sendo a educação física, por exemplo, uma das disciplinas construídas dentro dessa cultura que desprivilegia as meninas. Considera-se, dentro desta ótica misógina e machista, o esporte como um fator “natural” e “instintivo” da

²⁷ O termo cis ou cisgênero faz referência ao antônimo de trans, ou seja, corpos cisgênero são corpos em conformidade com o gênero atribuído ao nascimento (JESUS, Jaqueline Gomes de, 2012). Conforme Beatriz Pagliarini Bagagli, “[c]isgênero” é uma palavra composta por justaposição do prefixo ‘cis’ ao radical ‘gênero’. O prefixo ‘cis’, de origem latina, significa ‘posição aquém’ ou ‘ao mesmo lado’, fazendo oposição ao prefixo ‘trans’ que significa ‘posição além’ ou ‘do outro lado’” (BAGAGLI, 2015, p. 13).

masculinidade e destinado apenas aos meninos (GOELLNER, 2018). Esse discurso de privação e delimitação do corpo feminino se constitui desde a infância, pois

[...] tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um 'espaço corporal muito limitado', desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de 'timidez corporal' (LOURO, 2018b, p. 80).

A escola exige dos corpos em geral: postura, vestimenta, comportamento e alinhamento. No entanto, a exigência que recai sobre as meninas, sobre os corpos femininos, é específica. Exige-se postura ao sentar-se, vestimenta “adequada”, “comportamento de menina”, que não grite, que não levante a voz, que tenha a caligrafia impecável, que tenha notas altas (GOELLNER, 2018; LOURO, 2019a). Fica evidente a existência de uma exigência de adequação dos corpos femininos. Na forma regulatória, essas exigências pressupõem que esses corpos não devam portar-se de forma “inadequada” ou de maneira “masculinizada”. Há uma preocupação recorrente em disciplinar os corpos femininos na escola. As imposições históricas, culturais e sociais sobre os corpos femininos se fazem presentes de forma marcante dentro da sala de aula, sendo estes corpos historicamente marcados e atravessados pelos discursos das instituições regulatórias como a igreja, a medicina, a moral e, obviamente, a escola.

A escola é uma instância pedagógica disciplinar que pratica a pedagogia da sexualidade, regulando e vigiando os corpos, gêneros e sexualidades que ali transitam. A escola institui uma verdade sobre a sexualidade e sobre o corpo, sendo uma instituição que “[...] com suas práticas, se encontra envolvida nessas redes de vigilância e regulação” (MEYER, 2018, p. 11).

Assim, a escola opera a partir do que Michel Foucault chamou de dispositivo da sexualidade. Em a *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (2015), Foucault apresenta uma característica específica da sociedade moderna ocidental, a *scientia sexualis*, ou seja, a produção de uma “verdade” sobre o sexo. Essa “verdade” intenta gerenciar e o controlar a população, proliferando uma multiplicidade de discursos e administrando a produção dos corpos e das subjetividades em um regime do aparato poder-saber-prazer.

Na contramão de uma *hipótese repressiva*, não há para Foucault (2015) uma repressão e censura do discurso sobre sexo. A história da sexualidade não tem por

característica um regime de silêncio, ao contrário, o que ocorre é o um incitamento ao discurso sobre ele (WEEKS, 2019). Esse incitamento ao discurso está sempre em constante expansão operando sobre o controle da população e na produção dos corpos e não por meio da negação ou da proibição do sexo. Nesse sentido, a sociedade capitalista em desenvolvimento no século XVIII, segundo Michel Foucault:

[...] não reagiu ao sexo com uma recusa em reconhecê-lo. Ao contrário, instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele. Não somente falou muito e forçou todo mundo a falar dele, como também empreendeu a formulação de sua verdade regulada. Como se suspeitasse nele um segredo capital. Como se tivesse necessidade dessa produção de verdade. Como se lhe fosse essencial que o sexo se inscrevesse não somente numa economia do prazer, mas também num regime ordenado de saber (FOUCAULT, 2015, p. 78).

Dessa forma, o dispositivo da sexualidade se configura em conjunto com as técnicas do poder disciplinar e com as novas tecnologias do biopoder²⁸. Com essa nova combinação de técnicas, a sexualidade figura como crucial, buscando por meio do dispositivo da sexualidade o controle da sociedade moderna de forma mais abrangente, estando ele preocupado com a população mais do que com a individualização da sujeita, como era no poder disciplinar. Assim, “[...] o dispositivo da sexualidade se junta a uma série de novas tecnologias de regulação, capturando o corpo e a sexualidade e instaurando um controle sobre as populações (SILVA, 2017, p. 76).

Mesmo quando a escola não fala enunciadamente sobre gênero e sexualidade, ela está educando para isso. Essa educação generificada está imbricada no espaço escolar passando, por vezes, despercebida. Fernando Seffner ressalta que:

[...] não vale esquecer que a organização das filas na entrada das aulas e dos banheiros escolares só encontra justificativa em termos de gênero e sexualidade. Não há artefato cultural que não pode ser lido em termos de gênero ou sexualidade (SEFFNER, 2017, p. 28).

A escola é atravessada pelo gênero e pela sexualidade, sendo uma instituição generificada produtora de alunos e alunas, que diz respeito não somente a quem a

²⁸ “O biopoder é uma atuação específica do poder caracterizada mais pelo poder da norma do que pelo poder da lei. O biopoder, diferente do poder disciplinar, não é centrado na produção de um indivíduo dócil e útil, mas no gerenciamento calculado da vida do corpo social” (André Macedo DUARTE, 2019, p. 41).

frequenta e está no seu interior, mas também focaliza aqueles que não participam e que estão externos a ela (LOURO, 2018a). A escola não somente é espaço de produção e transmissão de conteúdos como:

[...] ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através das relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão (LOURO, 2018a, p. 89, grifos da autora).

O espaço escolar também se faz local de silenciamento e ocultamento, legitimando determinados corpos e marginalizando outros. As sujeitas LGBT²⁹ são colocadas em domínio da abjeção, como corpos que não importam, corpos que estão situados em “[...] zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social” (BUTLER, 2019, p. 197). A escola como instituição disciplinar e biopolítica lê esses corpos como borrimento das fronteiras da matriz da heterocisnormatividade. Assim, conforme Maria Rita de Assis César:

Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido (CÉSAR, 2009, p. 48).

A escola investe na produção de corpos civilizados, coerentes, de acordo com a sociedade e dentro de uma normativa civilizatória ocidental do saber-poder da instituição. Essa normativa é expressamente marcada pela imagem da aluna e do aluno heterocisnormativo. A escola sempre teve a heterossexualidade como referência e reitera isso performativamente como norma (BUTLER, 2017). No entanto, “[...] afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2018b, p. 44). Se afastar dessa norma é permitir o estranhamento, é pensar fora do centro, problematizá-lo. Não se trata apenas, conforme Louro (2018b), de inverter os espaços, é também apontar o caráter construído no centro e a sua consequência sobre a margem.

²⁹ “Mesmo considerando que a sigla LGBT não engloba a totalidade da população que se identifica com ou milita neste movimento [...] uso nesta dissertação por ser a sigla mais utilizada, inclusive oficialmente, por organizações internacionais que atuam em prol dos direitos humanos, como a ONU e a Anistia Internacional” (MOTTIN, 2019, p. 13).

3.3 A EDUCAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS

A escola enquanto instituição disciplinar, como discutido anteriormente, é um espaço privilegiado de captura, controle e vigilância dos corpos. Entretanto, ela não foi a única instituição que se encarregou da educação dos corpos, outras instituições também desempenharam essa pedagogia sobre eles. Os corpos femininos, especificamente aqui abordados, foram produzidos por uma multiplicidade de discursos de diferentes instituições.

A filosofia, a religião, a medicina, a pedagogia, a psicologia e as instâncias jurídicas foram responsáveis pela construção desses discursos que, com suas continuidades e descontinuidades históricas, perpassam os séculos. Mesmo a escola sendo uma instituição pedagógica de ampla captura, a educação dos corpos está para além dela, o processo educativo dos corpos é mais do que isso. De acordo com Carmen Soares:

O corpo também é educado pela comida, pelas religiões, pela mídia, pelas diferentes práticas convencionadas como mais ou menos adequadas para “cuidar” do corpo. Falar em uma educação do corpo, portanto, é falar de um lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade, da tolerância ou intolerância por atitudes e práticas humanas, de consideração cada vez mais eloquente que confere ao corpo uma importância sempre mais alargada. Ele é o texto que revela trechos bem marcados da história de uma sociedade (SOARES, 2007, p. 166).

Os corpos femininos são construídos por uma diversidade de narrativas, marcadas por diferentes temporalidades e espacialidades, em um lento processo histórico. Várias instituições foram responsáveis por instituir uma “verdade” sobre os corpos femininos, com base em concepções de caráter natural e biológico, promovendo, a partir das relações de poder, as disparidades de gênero. Os discursos filosóficos, médicos, pedagógicos, religiosos e jurídicos foram acionados e postos em circulação por àqueles cujos os corpos enunciados não os pertenciam, ou seja, discursos construídos por homens. Desde a antiguidade clássica, os corpos femininos são produtos dos discursos masculinos. Assim, os corpos das mulheres foram construídos, segundo a historiadora Ana Maria Colling, “[...] em uma linguagem feita por outros, vivendo em um espaço desenhado por outros, em uma trama de razões que outros pensaram” (COLLING, 2014, p. 15).

O corpo é o local de inscrição primária, a sociedade ocidental encarou a mulher, historicamente, a partir do seu corpo, destinando-o apenas a sua suposta natureza biológica. A produção desses discursos aprisionou a mulher a procriação e ao seu órgão por excelência, o útero. No discurso grego de Aristóteles, Platão e Hipócrates, na antiguidade, a inferioridade de *status* social das mulheres foi justificada a partir dessa noção de “essência” e “natureza feminina”. O útero, o tamanho do cérebro e as características fisiológicas dos corpos foram tomados como principais argumentos. A centralidade na anatomia do corpo colocou o “útero errante”, como matriz para a incapacidade feminina (COLLING, 2014; Mary Del PRIORE, 2010). Assim, as mulheres eram capazes de produzir seres humanos, enquanto os homens eram os produtores do intelecto. Para Platão, por exemplo, as mulheres eram responsáveis por procriar as filhas e filhos, já os homens procriavam o “espírito”, ou seja, o conhecimento. Hipócrates, médico e filósofo, argumentava que, conforme Jane Felipe:

[...] as mulheres eram mais frias, fracas e úmidas, não possuindo calor suficiente para cozinhar o sangue e assim purificar a alma, sendo por isso mais indolentes. Já os homens, por serem considerados mais quentes e secos, eram mais ativos (FELIPE, 2003, np.).

O corpo hipocrático, nomeação dada a essa definição, relacionava hierarquicamente o corpo feminino como fraco, incompleto, o corpo a ser “semeado” por outro; o homem como o corpo forte, ativo, o produtor, a “semente”. O corpo feminino era visto sempre como o corpo doente, o passivo, o “animal errante”, sendo o útero a matriz de todos os males (COLLING, 2014; FELIPE, 2003). Essa construção discursiva dos corpos femininos foi firmada, de forma binária e dualista, em comparação ao masculino. Desse modo, os corpos femininos ocuparam, no discurso da antiguidade clássica, o polo negativo, o lugar do desprivilégio e da incompletude.

A narrativa produzida pelo pensamento clássico grego foi incorporada, mais a frente, ao pensamento medieval. O discurso eclesiástico da idade média sobre os corpos femininos tinha a sua centralidade na figura da Virgem Maria e na virgindade. Portanto, a mulher luxuriosa, fonte do pecado e de todos os males devia ser contida (COLLING, 2014).

Os discursos filosóficos, eclesiásticos e médicos sobre os corpos femininos se aproximaram em vários momentos na história do Ocidente. Michel Foucault, em a *História da sexualidade III: o cuidado de si*, aborda essa proximidade discursiva entre

essas três instituições. A medicina desde a antiguidade clássica não era, conforme o filósofo francês:

[...] simplesmente concebida como uma técnica de intervenção que, em caso de doença, empregaria remédios e operações. Ela também devia, sob a forma de um *corpus* de saber e de regras, definir uma maneira de viver, um modo de relação refletida consigo, com o próprio corpo, com o alimento, com a vigília e com o sono, com as diferentes atividades e com o meio. A medicina teria a propor, sob a forma de um regime, uma estrutura voluntária e racional de conduta (FOUCAULT, 2014a, p. 128, grifos do autor).

A filosofia e a medicina aliadas a moral religiosa investiram na educação dos corpos das mulheres pautadas no pudor e na vergonha. No século XVI, o discurso médico vinculado ao religioso fez com que o corpo feminino fosse visto “[...] como um palco nebuloso e obscuro no qual Deus e Diabo se digladiavam” (PRIORE, 2010, p. 78). O corpo da mulher, tanto para medicina quanto para religião, surtia sentimentos mistos que oscilavam entre o medo e a curiosidade.

No século seguinte, houve um tímido esforço da medicina para desvendar os mistérios do corpo feminino descobrindo os chamados “ovos nos testículos femininos” (COLLING, 2014; PRIORE, 2010). Apesar das pequenas descobertas médicas, o discurso sobre o corpo feminino continuava fiel ao estatuto biológico e às crenças de procriação, sendo um assunto destinado ao campo do Divino. Além disso, centrava-se no entendimento de que os órgãos sexuais femininos eram uma versão mal-acabada, incompleta e invertida em comparação aos órgãos masculinos, não existindo, nem mesmo os termos como vagina, útero, vulva, lábios e clitóris. A literatura médica ocidental manteve esse discurso, sem muitas revisões, até o século XVII (FELIPE, 2003).

Com essa condensação de discursos ligados à medicina, o corpo feminino transformou-se em uma simplista fisiologia, atuando de forma incompetente no que dizia respeito às suas curas. Nessa lacuna deixada pelas ciências médicas, as mulheres buscaram no interior de seus lares as suas soluções medicinais por meio de ervas e plantas ou de benzedeiras. Muitos desses saberes sobre as curas a partir de ervas e plantas medicinais foram transmitidos oralmente, atuando como uma medicina informal exercida pelas mulheres. Essa medicina informal, o saber-curar, saber-fazer das mulheres foi alvo de perseguições tanto pelas autoridades científicas quanto pelas autoridades eclesiásticas (PRIORE, 2010). Entretanto, apesar das perseguições sofridas, muitas delas resultadas em morte, o saber-curar das mulheres foi um dos

fatores que impulsionaram o rompimento lento e gradativo com as instâncias científicas e eclesiásticas durante o século XVIII.

Os corpos femininos foram construídos por meio de todos esses discursos e instituições que visavam educá-los a partir da moralidade, do pudor, da submissão e da vergonha. As mulheres estavam sempre localizadas à margem social, ao silenciamento e a invisibilidade. Na medida em que o útero começou a ser “descoberto”, não mais como referência da incompletude, mas como órgão com suas funções próprias, foi necessário encontrar outro meio para justificar a inferioridade feminina (FELIPE, 2003). O tamanho do crânio retoma como argumento, justificando a incapacidade intelectual das mulheres. Assim, o corpo feminino continuava sendo educado e condicionado ao âmbito doméstico, a procriação, a maternidade, ao lar, sendo limitado apenas ao espaço privado e a não participação no espaço público. Essa educação também se prescreveu nas escolas, por meio da inclusão de técnicas e disciplinas como economia doméstica e puericultura, objetivando a preparação feminina para às funções domésticas e maternas e, também, tendo em vista uma educação das mulheres para além delas, como uma função social de educadoras das filhas e filhos, as e os futuros cidadãos (LOURO, 2010; FELIPE, 2003).

No século XVIII, conforme Michel Foucault (2014b), num primeiro momento da modernidade o corpo foi alvo da disciplina e, obviamente, das suas respectivas instituições disciplinares que visavam controlar o corpo no individual, tornando-o passível de socialização. Com a ascensão do capitalismo e da sociedade burguesa no mesmo século, a disciplina desdobrou-se em um outro poder e no seu novo conjunto de técnicas que tinham por objetivo controlar o corpo no coletivo, ou seja, o que Foucault (1999; 2008; 2015) denominou de biopoder. Nesse período, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, mais uma vez, a medicina se mostrou uma importante instituição nesse processo que tinha por intuito o controle da população. Como fora evidenciado pelo filósofo francês, prevalece:

[...] uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população (FOUCAULT, 1999, p. 291).

A medicina ancorada em teorias higienistas, entre o século XIX e o século XX, tinha como propósito higienizar os corpos femininos, assim como toda a população,

não só de forma orgânica, mas também de forma moral. Nessa virada de século, a sociedade acompanhou o surgimento de uma cultura do perigo (SOARES, 2019), campanhas higienistas e eugenistas foram lançadas, centralizadas no medo das doenças e da degeneração social, familiar, sexual e racial. Desse modo, segundo Carmen Soares, foi necessário “[...] proteger, alertar, prevenir os perigos que o corpo desencadeia, mas também acarreta, dos perigos aos quais se expõe e é obrigado a expor-se” (SOARES, 2019, p. 74).

O higienismo moral que recaia sobre os corpos das mulheres estava implicado no padrão de beleza física feminina e no casamento. Dizia-se que as jovens de boa família, jovens “decentes” não deviam se pintar, que pinturas não combinavam com as mulheres e que isso não as favorecia na busca por um “bom marido” (Denise Bernuzzi de SANT’ANNA, 2012). Não só no rosto e na maquiagem se centravam as privações em torno do corpo feminino, mas também em relação ao volume corporal. A magreza não era bem vista no final do século XIX, sendo sinônimo de miséria, pobreza ou doença.

O padrão corporal feminino, no Brasil, por exemplo, sofreu mudanças com a chegada do século XX, mais precisamente com década de 1920, impulsionado pela vida urbana, pelo cinema e pelos automóveis que tomavam as ruas metropolitanas. O cinema reinventou o padrão de beleza, sendo um importante propagador das novas maneiras de cuidar do corpo (SANT’ANNA, 2012). O cotidiano urbano exigia dos corpos um padrão corporal pouco volumoso e cortes de cabelos mais curtos, sendo este último visto como um ato de autonomia feminina. Contudo, na época, a maquiagem ainda não era bem vista socialmente, principalmente para os médicos.

O mundo urbano que emergiu na transição entre os séculos XIX e XX também trouxe o aparecimento dos sistemas ginásticos. A ginástica transformou os modos de educar os corpos, prescrevendo uma educação física e higiênica, em diferentes espaços e instituições. Nesse alargamento da sociedade urbana, o corpo tornou-se objeto de intervenção de diferentes áreas. Desse modo, a ginástica constitui-se como uma tutela da medicina, sendo entendida “[...] como um conjunto de forças capaz de pôr em movimento determinações precisas, conter e reprimir desejos, preservar energia” (SOARES, 2000, p. 43). Assim, seguindo a lógica de um corpo útil, saudável, enérgico e produtivo para o sistema capitalista. A partir disso, a educação dos corpos que ainda se apresentava de forma sutil e difusa até o final de século XVIII, passou,

então, com os sistemas ginásticos, a se mostrar de forma mais concentrada e explícita (SOARES, 2007).

O discurso médico pautado no higienismo e na ginástica marcou o culto à magreza na chegada do século XX. Nesse período, conforme Carmen Soares (2007), a “estética da magreza” se impõe, de forma evidente, sobre os corpos femininos. A educação dos corpos femininos, no século XX, prevalecia sobre o imperativo da magreza, do embelezamento, do corpo atlético e sempre jovem.

A mídia também foi, e ainda é, uma importante pedagogia que intentava não só educar os corpos femininos como, também, fabricar as aparências. O século passado foi marcado pelos aconselhamentos das revistas, prescrevendo como as mulheres deviam “manter a linha” (SANT’ANNA, 2012). O “manter a linha” configurava o regramento dos corpos femininos para a vida social que incluía: higiene, embelezamento, cuidados com os cabelos, com o peso e com a pele e, também, a educação moral sobre o corpo, quando se preservava o ideal de esposa fiel ao marido em prol das filhas, filhos e da família.

As revistas, em grande maioria destinada exclusivamente ao público feminino, trouxeram a “pedagogia da boa forma”, funcionando como um manual na tentativa de disciplinar e educar os corpos à uma alimentação saudável e à uma rotina de exercícios físicos (CÉSAR, 2019). Essa pedagogia não se manteve apenas nos espaços como as academias, as revistas e os consultórios médicos. Ela também adentrou as instituições disciplinares, sendo comum encontrar escolas privadas, hoje, por exemplo, que mantêm convênios com academias de ginástica (SOARES, 2007). Assim, observa-se que, entre as pedagogias que visam educar os corpos femininos a escola e a medicina sempre estiveram na linha de frente e, em determinados momentos, agiram de forma conjunta.

O final do século XX trouxe de forma enfática o corpo feminino turbinado, definido e a beleza atlética. Os corpos femininos deveriam se mostrar saudáveis, jovens e sedutores, sendo reforçado sistematicamente através da mídia, principalmente pelas revistas (SANT’ANNA, 2012). Por meio de cirurgias plásticas, implantes, próteses e aplicações estéticas buscava-se o rejuvenescimento e a sensualidade. A linguagem da beleza tornou-se, assim, cada vez mais o foco das atenções da imprensa e um importante meio de educar os corpos.

Os corpos femininos equilibram-se num fio tênue entre o controle e o incentivo, ou seja, ao mesmo tempo em que a sociedade intenta controlá-lo e vigiá-lo,

ela, também, o incentiva tencionando a sua utilidade e produtividade. Toma-se como exemplo a objetificação dos corpos femininos nas revistas masculinas, nos comerciais de cerveja e estampando demais produtos destinados ao público masculino. Nesse sentido, o mesmo corpo que busca ser contido pela moralidade é, também, o corpo feminino útil para a mídia e para a indústria pornográfica.

Os investimentos da sociedade moderna sobre os corpos femininos, que visavam a sua normalização, ainda se mantêm em voga na sociedade contemporânea. As instituições, a partir de diferentes tecnologias do poder, investem na educação dos corpos femininos para que eles permaneçam sempre jovens, belos, limpos, atléticos e saudáveis. Essa pedagogia está além das instituições aqui abordadas, adentrando as academias de musculação e ginástica, as diferentes mídias e redes sociais com as chamadas *digitais influencers* que compartilham minuto a minuto as suas rotinas de exercícios físicos, *skincare* e alimentação saudável. Assim, observa-se que a pedagogia da boa forma, da aparência e os corpos sem volume são investimentos ainda feitos sobre os corpos femininos e traduzidos para o mundo contemporâneo, de acordo com Carmen Soares, por meio de:

[...] uma infindável variedade de regimes alimentares, medicamentos, de cosméticos, de chás milagrosos, de ginásticas rejuvenescedoras, de roupas apropriadas para caminhar, correr, fazer ginástica, de maneiras de se obter mais prazer no sexo (SOARES, 2007, p. 169).

A partir das continuidades e discontinuidades históricas, os discursos sobre os corpos das mulheres centralizados apenas no útero e seus males se deslocaram para outros segmentos. O discurso das ciências médicas e também da mídia, por exemplo, foram ampliados para outras áreas, como a estética e a cosmetologia, produzindo uma normativa e estimulando o autodisciplinamento dos corpos femininos. Nessa retórica, ocorreram também permanências. Esses novos discursos continuaram produzindo “verdades”, investindo e produzindo ideais regulatórios sobre os corpos femininos, com investimentos de poder que os atingem cada vez mais cedo como na infância e na adolescência.

4 A VESTIMENTA ESCOLAR E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, proponho a discussão da vestimenta escolar a partir do material empírico e, também, retomo discussões conceituais. Aqui me detenho à análise das narrativas coletivas das alunas secundaristas. A estrutura do capítulo se dá através das emergências que surgiram durante o trabalho de campo. Primeiro, discuto os feminismos jovens que afloraram durante e após as ocupações secundaristas, no ano de 2016, no estado do Paraná. Esses feminismos já não se configuram em um movimento de caráter institucional de mulheres adultas e universitárias. As secundaristas fortaleceram-se como produtoras de pautas e discussões dos feminismos que contemplam diferentes gerações, classes, raças e sexualidades.

Abordo, aqui, pensando nas continuidades e descontinuidades históricas implicadas na vestimenta escolar a discussão de como, contemporaneamente, opera o uniforme escolar sobre os corpos femininos. O uniforme escolar é um mecanismo que opera a partir do poder disciplinar e da biopolítica e, também, transita a partir da produtividade do poder, entre a captura e a resistência dos corpos. Antes do trabalho de campo, o uniforme escolar se apresentava como um mecanismo negativo, apenas no sentido da captura, ou seja, de disciplinamento e controle dos corpos das alunas. Entretanto, no decorrer das entrevistas, ouvindo as alunas, o uniforme também foi apresentado como uma possibilidade de resistência para esses corpos.

4.1 A ESCOLA E A EMERGÊNCIA DOS FEMINISMOS JOVENS

A escola tem se mostrado, entre disputas e tensionamentos, um importante palco para as discussões feministas. As ocupações secundaristas que ocorreram nos últimos anos foram constituídas como um disparador na busca por esses debates. As mobilizações das ocupações secundaristas reforçaram como a escola está atravessada pelo contexto social e político e, também, como os movimentos sociais são partes do processo educativo.

Estes dois pontos, os feminismos jovens e as ocupações secundaristas, foram levantados pelas alunas entrevistadas durante o trabalho de campo. Nem todas estiveram presentes nas ocupações, ocupando de fato a escola, mas a maioria as

acompanhou, fosse por meio de amigas, de colegas e até mesmo de membros da família, como irmãs, irmãos, primas e primos. O que pude perceber é que participando ou não, ocupando ou não, as ocupações foram vivenciadas por todas as alunas de diferentes formas, a partir de diferentes sujeitas e narrativas.

No final do ano de 2015, em São Paulo, em resposta às medidas do governo do estado, alunas e alunos ocuparam as primeiras escolas do país. Contudo, as ocupações secundaristas não ficaram restritas apenas ao estado de São Paulo. Dentro de um ano elas já tinham se espalhado por Goiás, Mato Grosso, Espírito Santo, Ceará, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná. Segundo Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo (2019), o Paraná foi o estado com maior pico de ocupações, somando quase oitocentos e cinquenta colégios, o que foi considerada a segunda maior mobilização de ocupação de escolas no mundo.

Entre as demandas das ocupações, existiam pautas regionais específicas e pautas em comum de âmbito nacional que se centravam, principalmente, na resistência à MP 746³⁰ e à PEC 95³¹. De forma geral, as e os estudantes criticavam a arbitrariedade das políticas governamentais dos diferentes estados. Resumidamente, elas podem ser exemplificadas sob três aspectos:

1) o *conteúdo* (majoritariamente liberal-econômico e minoritariamente moral-conservador) de determinadas reformas educacionais (como a “reorganização escolar” em SP; as propostas de terceirização em GO, MT e RS; o projeto de lei “Escola Sem Partido” no RS; e a reforma do ensino médio nos casos de PR, MG e ES); 2) a *forma* de política educacional, marcada por imposições autoritárias e a falta de diálogo e participação democrática (em praticamente todos os estados); 3) a *precariedade* da educação pública, agravada pelos efeitos ainda mais deletérios de medidas de austeridade fiscal (principalmente nos casos de CE, RJ e RS, mas também em SP). (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 21, grifos dos autores).

³⁰ Medida Provisória, do ano de 2016, responsável pela reforma do Ensino Médio no Brasil. Conforme Veridiana Vilharquide Firmino e Mácio Moretto Rineiro: “[...] a MP torna opcional as matérias que desenvolvem o pensamento crítico (artes, filosofia e sociologia), sendo que alguns apontam que essa medida foi tomada para cortar gastos e outros sugerem que há um projeto para manter a população acrítica e sem reivindicar seus direitos; estimula a formação voltada para o mercado, que foi entendida em várias ocupações (e regiões) como desejo do governo de formar ‘mão de obra barata’ ou ‘robôs’; viabilizava a implantação do ensino integral; e torna possível a contratação de professores com ‘notório saber’” (2019, p. 205).

Disponível por meio do link: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>

³¹ Proposta de Emenda Constitucional, do ano de 2016, conhecida como a PEC do teto de gastos. A proposta foi convertida para PEC 241 e, posteriormente, em PEC 55 no Senado Federal. A PEC estabelece, pelas próximas duas décadas, um teto para o aumento de gastos públicos, o que atinge diretamente os investimentos em educação.

Disponível por meio do link: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>

No Paraná, as ocupações secundaristas emergiram nesse contexto, ou seja, em resposta a reforma do Ensino Médio e a PEC do teto de gastos. Entretanto, a greve das professoras e professores em 2015, na qual ocorreu o “Massacre do Centro Cívico”³², e o protesto contra o aumento da tarifa das passagens, em 2014, desenharam, também, o cenário que impulsionou as ocupações em 2016 (FIRMINO; RIBEIRO, 2019). Não só no Paraná, mas em todos os estados onde haviam escolas ocupadas, era impossível compreender o processo deixando de levar em conta as questões e contextos locais.

A mobilização das e dos secundaristas no Brasil trouxe (re)configurações outras para os movimentos sociais. As e os estudantes tinham como dinâmica a horizontalidade, recusando hierarquias e lideranças e, também, compartilhando responsabilidades e decisões. Marcos Nobre (2019) reforça que as ocupações foram marcadas pela autogestão e a auto-organização, distanciando-se dos modelos de organizações estudantis institucionalizadas e também dos partidos políticos. Prezava-se pela manutenção da autonomia e do protagonismo estudantil. Para Medeiros, Januário e Melo:

Em todos os demais estados foi possível verificar como esta demanda de manutenção do protagonismo secundarista pautou a relação com os atores externos: toda ajuda sempre foi bem-vinda, mas qualquer tentativa de intromissão ou direção exógena seria denunciada como intolerável (2019, p. 24).

Maria da Glória Gohn (2019) afirma que, desde a chegada da década de 2010, as manifestações já apresentavam novos contornos. Manifestações organizadas por jovens em prol de uma educação de qualidade fugiam dos moldes clássicos de organização. A autora chama a atenção para esses outros modos de protestar, ocorridos entre 2013 e 2016, que se configuraram em uma nova fase política de

³² O “Massacre do Centro Cívico” foi um episódio onde “[...] um movimento de educadores – cujo estopim foi uma manobra contrária do Governo do Estado do Paraná que retiraria anualmente cerca de R\$ 1,5 bilhões dos recursos economizados pelos servidores para suas aposentadorias para cobrir um rombo na conta do estado – culminou em um ato no Centro Cívico de Curitiba no dia 29 de abril de 2015. Antecipando uma manifestação, a Assembleia Legislativa acionou a Justiça e conseguiu um interdito proibitório para impedir o acesso de servidores ao interior do prédio da Assembleia. Para garantir a decisão judicial foram deslocados cerca de 1,6 mil policiais que formaram um cerco no entorno da Assembleia Legislativa para onde se deslocaram cerca de 20 mil servidores. Os ânimos se acirraram às 15h quando os manifestantes foram informados que a votação que decidiria sobre o uso do dinheiro da Paraná Previdência começara. Durante as duas horas seguintes a polícia atacou os presentes com todo tipo de armas letais: balas de borracha, bombas de estilhaço, gás lacrimogêneo e jatos de água” (FIRMINO; RIBEIRO, 2019 p. 201).

manifestação no país, firmando uma relação ainda maior entre movimento social e educação. Entre essas novas formas de agir é possível observar o uso das redes sociais, a organização de manifestações foi, por diversas vezes, administrada e divulgada por meio de páginas *on-line* como *Facebook* e *Twitter*, por exemplo. No Paraná, as mídias digitais foram uma ferramenta indispensável para o crescimento e alastramento das ocupações pelo estado, por exemplo.

As ocupações não trouxeram apenas novas (re)configurações de atuações, mas também foi a partir das ocupações é que se pôde notar, de forma mais abrangente, os feminismos jovens. Em muitas ocupações, as meninas tomaram a linha de frente, expressão, inclusive, usada pelas estudantes (MEDEIROS, JENUÁRIO, MELO, 2019). No documentário *República do Caos*³³ - produzido a partir dos eventos políticos ocorridos em Curitiba - as meninas apontam que as ocupações começaram por elas. A decisão de ocupar as escolas, os debates nas praças, nas redes sociais e a organização em geral dentro das ocupações eram regidas por elas e que, também, foi através das ocupações que elas apresentaram o que são os feminismos dentro desse espaço (MORESCO, 2019). Com as ocupações, as meninas sustentaram que os feminismos não são apenas movimentos de mulheres adultas e de ensino superior. A existência dos feminismos jovens foi alavancada por elas - algumas jovens adolescentes secundaristas - da Educação Básica.

Atualmente, estudiosas feministas afirmam que estamos vivendo a quarta onda do feminismo ou, como sugere Margareth Rago (2004), o “pós-feminismo”. A autora entende o conceito não como pressupondo a superação do feminismo e muito menos que estaríamos vivendo posteriormente a ele. Para Rago, é possível fazer referência:

[...] ao momento atual das lutas e reivindicações feministas como “pós-feminismo”, entendendo o conceito não como um marco temporal que indicaria um tempo depois, implicando um momento pré e um pós, mas a partir da instauração de novas configurações nas problematizações e nas relações que se travam no interior desse movimento, quando um determinado patamar de reconhecimento social das questões femininas foi atingido (2004, p. 31).

De acordo com Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro, no recente *Dicionário Crítico de Gênero*, organizado por Ana Maria Colling e por Losandro Antonio Tedeschi,

³³ Disponível por meio do link:

<https://www.youtube.com/watch?v=dZA6qSUwTYg&list=PLqhUx85ve7I8NsWcdQr76PUjfbLAu6YM2>

sugere-se o uso termo feminismos no plural, para se reconhecer “[...] o conjunto diverso de experiências e acepções possíveis que remetem ao enunciado” (CARNEIRO, 2015, p. 248). Os movimentos feministas não são fixados em uma única identidade, uma vez que as noções atribuídas ao(s) movimentos(s) movem-se e estão em constante reformulação e ressignificação. Os movimentos feministas não se restringem mais apenas as mulheres adultas com ensino superior. Eles também são (re)configurados por jovens da Educação Básica, alcançando cada vez mais mulheres e diferentes gerações.

Há uma preocupação dos feminismos contemporâneos em não falar de uma única mulher, buscando falar de mulheres. Com isso, procura-se contemplar as diferentes mulheres e romper com a lógica universalizante traçada por um feminismo de caráter singular, pautado em uma única geração, sexualidade, raça e classe. Os movimentos feministas contemporâneos são compostos por mulheres brancas, negras, indígenas, cisgêneros, transexuais, travestis, magras, gordas, lésbicas, bissexuais, adultas, jovens, periféricas, do campo, da cidade, dentre outras possibilidades. Assim, compreendendo a pluralidade que envolve as sujeitas do(s) movimento(s).

As ações feministas das alunas dentro da escola têm uma ligação com os movimentos feministas. Os movimentos sociais se configuram como um espaço não escolar da educação e buscam se articular com os espaços formais como a escola e a universidade, por exemplo. A partir das teorizações de Maria da Glória Gohn, é possível refletir sobre os espaços de aprendizagens que não são, necessariamente, concretos, materiais, edificados e institucionalizados. Nas palavras de Gohn (2011, p. 333), “[...] a educação não se resume à educação escolar”, ou seja, os movimentos sociais e as ações coletivas também são espaços - não edificados - que detêm saberes e geram aprendizagens, educam e ensinam.

A partir da cultura na qual estamos inseridas, a nossa visão ainda está limitada a institucionalização dos saberes e, muitas vezes, outras formas de saber são subalternizadas. As aprendizagens também se dão no sentido inverso: do movimento social para dentro da escola e da universidade, deslocando a noção de que o conhecimento se dá apenas do dentro para o fora. As ocupações secundaristas dos últimos anos são apresentadas como um exemplo da indissociabilidade dessas duas dimensões: escola e movimento social. Aparentemente, as gerações mais jovens têm mais facilidade em fazer essa ponte entre o interno e o externo, o dentro e o fora,

buscando a reflexão sobre como o externo contribui para contestar e pensar a educação. Os movimentos feministas, por exemplo, buscam por avanços e desafios que ainda estão em pauta para a concretização da educação com vistas à equidade de gênero.

As resistências dos movimentos feministas estão cada vez mais presentes no espaço escolar. As meninas assumiram com as ocupações secundaristas um protagonismo que trouxe visibilidade e fomentou importantes debates dentro do contexto da educação como de gênero, sexualidade e dos próprios feminismos. Com as ocupações, houve uma efervecência por essas discussões e um processo de politização feminista.

A escola transformou-se no que Marcielly Moresco (2019) chamou de “laboratório político”, pois as alunas e alunos poderiam conviver sem normalizações e disciplinamentos. Esse novo “experimento” não se deu, apenas, na escolha dos temas para as discussões, mas também em outros aspectos como a forma que se vestiam dentro das ocupações e a maneira como os temas e conteúdos eram abordados e trabalhados. Aulas em forma de oficina, “aulões” pré-vestibular, filmes, produção de cartazes feitos no pátio e nas quadras de esportes ou em qualquer lugar no qual as alunas e alunos pudessem se sentir confortáveis também foram formas de tensionar e ressignificar as práticas adotadas cotidianamente nas escolas. Isso foi possível observar, durante o meu trabalho de campo, a partir da fala dessas duas alunas:

[...] esse quesito [do uniforme] não tinha. Naquele momento, os estudantes estavam sendo estudantes, sendo quem realmente eram e estavam se colocando ali na ocupação. Acho que era uma coisa que não precisava... não precisava de uniforme para legitimar os atos dos estudantes, não precisava de uma roupa (Aluna C).

Na época das ocupações... a essência das ocupações foi trazer o ensino. Lembro que tinha muita reunião, aulão... e era todo mundo deitado no chão... não se tinha o que é o porte do estudante dentro da sala de aula. Não tinha isso. As principais aulas eram nas quadras de futebol (Aluna S).

Para elas, o uniforme escolar pouco importava naquele momento. Estar ocupando o seu colégio já expressava o sentimento de pertencimento e de vínculo com a escola, sem haver a necessidade de vestir o uniforme escolar. Talvez houvesse um vínculo mais significativo, ou seja, um vínculo de identificação no seu sentido político que estaria à frente da materialidade da vestimenta escolar. Durante as ocupações, prevaleciam outras preocupações. O uniforme escolar e a forma como se

vestiam dentro da escola não tinha um peso significativo, segundo elas. Entretanto, o seu não uso também implicava transgressão do funcionamento normativo do cotidiano da escola, explorando e experimentando outras possibilidades de aulas, temas, conteúdos, organização e comportamento.

Para as meninas entrevistadas, existiam outros aspectos elencados como mais importantes. A distribuição de tarefas durante as ocupações, por exemplo, foi fundamental para um processo de desconstrução de gênero. Tanto os meninos quanto as meninas exerciam as mesmas atividades na limpeza, na cozinha, nas reformas e ajustes, na segurança, na portaria, no atendimento ao público externo, entre outras. Nas palavras de Fernando Seffner:

[...] as ocupações das escolas públicas pelos alunos e alunas nos anos de 2015 e 2016 mostraram dois vetores muito fortes: grande preocupação das culturais juvenis com as assimetrias de gênero, em particular evidentes nos modos pelos quais alunos e alunas gerenciaram a distribuição de tarefas na vida cotidiana das ocupações; e um vigoroso movimento feminista jovem, do qual o documentário “Lute como uma menina” nos dá um relato emocionado (SEFFNER, 2017, p. 23).

O protagonismo feminino foi explorado pela mídia dando origem ao documentário *Lute como uma Menina*³⁴, de Beatriz Alonso e Flávio Colombini. A proposta do documentário foi visibilizar as meninas e as ocupações escolares de forma positivada dentro do contexto de marginalização produzido pelas mídias tradicionais. O que chamou atenção dos diretores foi a luta e a liderança das meninas, dedicando o roteiro exclusivamente a elas para que, segundo Ana Paula Santos e Cynthia Mara Miranda, “[...] assumissem seus papéis de protagonismo nessa história e pudessem mostrar para outras meninas que elas também são fortes e que devem exigir seu espaço na sociedade” (2017, p. 435).

Os movimentos sociais marcados pela juventude feminista são, na maioria das vezes, organizados pelas redes sociais de forma autônoma e espontânea. As reivindicações são diversas, como a luta pelo fim da violência, do feminicídio³⁵, da

³⁴ Disponível por meio do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>

³⁵ Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. A lei é uma importante conquista na busca de justiça para as violências e mortes de mulheres causadas por motivações de gênero. No entanto, conforme os dados levantados pela Folha de São Paulo e pelo Mapa da Desigualdade Social 2019 publicado pela Agência Patrícia Galvão e pela Rede Nossa São Paulo, os casos de feminicídio aumentaram expressivamente depois da eleição do

culpabilização das mulheres pelo estupro, pela criminalização do aborto, a resistência ao machismo e a luta por uma sociedade equitária entre os gêneros.

As manifestações feministas do ano de 2015 ficaram conhecidas como “Primavera das Mulheres”, estampada na revista *Época* como os movimentos políticos mais importantes dos últimos anos no Brasil. As mulheres não só tomaram os espaços físicos como também o espaço virtual, através de campanhas e movimentos nas redes sociais, como a campanha “#MeuPrimeiroAssédio, #MeuAmigoSecreto, os movimentos “Vamos Juntas” e o “Chega de Fiu-Fiu”, por exemplo. As redes sociais figuraram como uma importante ferramenta para os feminismos na contemporaneidade. Muitos acontecimentos e pautas atuais estão presentes no cotidiano dessas jovens feministas e nas suas manifestações, sejam elas virtuais ou não.

Marcado pela juventude e pelo protagonismo feminino, a Marcha das Vadias³⁶ aparece entre as formas de resistência. Na perspectiva de Kelly Yara de Souza Mendonça, Marcielly Cristina Moresco e Maria Rita de Assis César (2018), a Marcha das Vadias funciona como uma estratégia ativista que tem o corpo como principal elemento de operação. O vocábulo “vadias” foi usado pejorativamente ao longo da história. As mulheres fizeram uma nova reapropriação do termo como instrumento de luta, operando uma ressignificação da palavra. Além do deslocamento da linguística do termo há, também, uma reterritorialização do corpo. O ativismo operado por meio da nudez do corpo feminino o ressignifica, deslocando-o dos espaços normativos e produzindo um “outro lugar” para esse corpo (CÉSAR, 2015).

então presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018. No seu primeiro ano de mandato, em 2019, houve o aumento de 7,2% nas taxas de feminicídio, resultando na morte de 1.310 mulheres no país. Mais informações disponíveis em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/femicidio-cresce-no-brasil-e-explode-em-alguns-estados.shtml>>
<<https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/femicidio/mapa-da-desigualdade-2019-mostra-aumento-de-femicidios-em-sp/>>
<<https://www.nossasaopaulo.org.br/2019/11/05/mapa-da-desigualdade-2019-e-lancado-em-sao-paulo/>>

³⁶ “A Marcha das Vadias é um movimento característico do feminismo contemporâneo que ganhou a atenção pública pelo uso recorrente do corpo feminino em diferentes práticas ativistas de caráter transgressor. As demandas, pautas e estratégias dessa mobilização tensionam debates fundamentais na dinâmica do feminismo [...] A primeira *Slutwalk* foi realizada em abril de 2011, em Toronto, no Canadá, como reação de resistência e contraconduta ao discurso de culpabilização da vítima em casos de agressão sexual. Diferentes grupos de mulheres, em diferentes países e contextos, se identificaram com a causa e, incentivadas pela difusão via internet, organizaram marchas locais. O coletivo que é autônomo, descentralizado e horizontal se mobiliza por meio da internet, assim também como utiliza desse meio para sua organização e repercussão” (MENDONÇA; MORESCO; CÉSAR, 2018, p. 124-125).

O cenário contemporâneo do país e a ação dos movimentos sociais têm reflexos dentro do ambiente escolar e essa interação também se configura como uma troca de saberes. Os movimentos liderados pelas mulheres e o protagonismo feminino dos últimos anos está presente dentro das salas de aula, nas pequenas lutas e reivindicações travadas pelas alunas no espaço escolar. Os feminismos, de forma geral, buscam ampliar o seu perímetro atingindo as diferentes sujeitas do(s) feminismo(s), diferentes espaços, diferentes sexualidades, classes, etnias e faixa etárias, bem como estão em constante reformulação e ressignificação, na tentativa de contemplar e abraçar a luta de todas as mulheres, problematizando sempre e se colocando no constante exercício de perguntar a si mesmo quais mulheres o seu feminismo contempla.

4.2 A VESTIMENTA ESCOLAR FEMININA E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UM DISPOSITIVO DISCIPLINAR E BIOPOLÍTICO

Aluna S: Lembram quando a gente chegou aqui [na UFPR]? Todo mundo nos olhou e tipo: Nossa! As estudantes secundaristas!

Aluna E: Quando a gente entrou no prédio tinha uma rodinha de gente conversando e todo mundo olhou para gente.

Aluna C: E eu entrei [sem uniforme] como uma pessoa qualquer.

Aluna E: É, poderiam até achar que você estuda aqui [na UFPR].

Os corpos vestidos com os uniformes escolares são alvos dos olhares de estranhamento quando estão fora do seu espaço, isto é, fora da escola. Foi o que ocorreu com as alunas quando elas chegaram no prédio Dom Pedro I, campus Reitoria da UFPR, local onde foram realizados nossos encontros e entrevistas. Os uniformes escolares demarcavam e evidenciavam que aqueles corpos não eram corpos acadêmicos, mas sim, corpos secundaristas. As meninas receberam, assim, olhares de estranhamento e de desconfiança, o mesmo não aconteceu com a Aluna C, pois ela não estava vestindo o uniforme. Ela passou despercebida, sem causar questionamentos naquelas e naqueles que estavam na entrada do prédio, podendo, inclusive, como mencionado pela Aluna E, ser lida como uma aluna universitária pertencente àquele espaço.

Neste pequeno diálogo entre as alunas, é possível identificar as permanências ainda presentes no uso dos uniformes escolares. A escola contemporânea e os seus

artefatos ainda apresentam marcas de períodos anteriores, marcas da escola moderna e disciplinar. A constituição da escola contemporânea está implicada em um longo e descontínuo processo, onde a própria instituição é parte integrante do processo de mudança (CÉSAR, 2004). Assim, os uniformes escolares se apresentam, ainda hoje, como parte das técnicas disciplinares das instituições modernas.

Para uma melhor compreensão, retomo alguns pontos da análise feita por Michel Foucault em *Vigiar em punir: nascimento da prisão*. Sem a pretensão de fazer uma análise das instituições disciplinares, mas sim de localizar as suas técnicas, Foucault aborda a disciplina como uma anatomia política do detalhe, responsável pela produção dos corpos dóceis e úteis. Para o filósofo, a disciplina implica uma modalidade de:

[...] coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docialidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas' (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

A disciplina não deve ser entendida como forma de apropriação e domesticação dos corpos. A disciplina configura a sociedade moderna ocidental a partir do século XVIII, buscando a fabricação de corpos submissos e exercitados. Ela é uma mecânica, uma tecnologia do poder que intenta aumentar a força produtiva dos corpos. Michel Foucault caracterizou a sociedade moderna como sociedade disciplinar, sendo que diferentes instituições de sequestro - escolas, hospitais, quartéis, fábricas e prisões - foram responsáveis por essa fabricação dos corpos dóceis. A escola se apresenta como uma instituição de ampla captura nesse processo de docialização dos corpos. As técnicas disciplinares utilizadas pela escola “[...] operam primária e necessariamente num espaço e num tempo determinados” (VEIGA-NETO, 2000, p. 12). Dessa forma, a escola ordena as alunas e alunos a partir da distribuição dos corpos no espaço-tempo, colocando cada corpo no seu lugar, os controlando por meio do horário, posicionando-os em filas, os organizando por séries, por idade e grau de conhecimento, assim como os hierarquizando por meio do currículo e do exame (FOUCAULT, 2014b).

Os uniformes escolares integram esse conjunto de técnicas, sendo um mecanismo institucional de controle e vigilância dos corpos que se apresenta de forma

sutil. Essa análise é reforçada por Inés Dussel (2007), a autora considera essa indumentária, persistente e duradoura, como parte integrante das tecnologias do corpo, que intenta moldar e controlar as sujeitas dentro e fora do espaço escolar. Por intermédio dos uniformes escolares, projeta-se um ideal de corpo desejado e “adequado”, não somente naquele espaço, mas também além dele. Isso pode ser percebido a partir da fala abaixo:

Quando eu usava uniforme, eu saía do colégio e via que as pessoas me percebiam no meio da rua. Hoje [quando estava] vindo para cá sem uniforme eu era só mais uma pessoa na rua. Mas se eu estivesse de uniforme eu era a estudante secundarista indo para algum lugar. As pessoas já iam ficar se perguntando: Onde será que ela vai? O que será que ela vai fazer? (Aluna C).

O relato da aluna evidencia a vigilância constante dentro e fora das fronteiras dos muros da escola a partir dos olhares recebidos por onde esses corpos passam. A aluna C foi aluna do turno diurno, com uniformização obrigatória, e passou para o turno noturno, sem uniformização obrigatória. Ela transitou entre as duas normas, tendo experiências diferentes do vestir e não vestir a indumentária. Essa fala também se refere à preocupação existente por parte da instituição no tocante à tradição e sua reputação. Os corpos estudantis representam a escola quando transitam nas ruas vestindo o uniforme escolar. Há um peso, uma pressão moral que recai sobre esses corpos quando eles circulam fora dos portões da instituição. Essa responsabilidade é reforçada, segundo as alunas, anualmente na aula inaugural em todo início de ano letivo. A direção alerta as alunas e alunos para tenham cuidado e cautela com o que fazem fora da escola, pois, vestindo o uniforme, elas e eles são a máxima representação da instituição.

O uniforme escolar estende o controle desses corpos para além dos muros do colégio. Nas ruas, as estudantes são constantemente vigiadas, elas, inclusive, levam outras roupas na mochila quando ocorrem outros compromissos depois do horário da escola para não ficar sob a mira dos olhares vigilantes. Desse modo, Ivani Ribeiro e Luani Souza mencionam que:

O uniforme escolar, no contexto do lugar transitório da rua, passa a ter o efeito panoptizador. A rua não pode ser considerada um lugar panóptico por excelência, mas se caracteriza por servir como uma extensão do poder regulador que atua sobre os corpos através do uniforme escolar, uma vez que os sujeitos que o vestem (os alunos) representam a instituição através dos

trajes, dos símbolos, das cores do uniforme e da organização espacial e física (2011, p. 7).

O modelo por excelência do poder disciplinar, para Foucault, foi a composição arquitetônica multifuncional de Jeremy Bentham, conhecida como Panóptico. A arquitetura consistia em:

[...] uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar [...]. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível (FOUCAULT, 2014b, p. 194)

O panoptismo funciona a partir da assimetria da visibilidade. Isto é, quem está na torre tem ampla visão das celas, mas não há recíproca, visto que quem está nas celas não enxerga o vigilante na torre e nem as demais celas. Assim, para Veiga-Neto, “[...] pouco importa se a vigilância que emana da torre seja mesmo constante, esteja sempre ali; o que importa é que aquele que é vigiado saiba que está sempre à mercê do olhar do vigilante, ainda que não saiba exatamente quando está sendo vigiado” (2017, p. 66). Nesse sentido, quando as estudantes vão para a escola com uma roupa reserva na mochila para atividades outras fora da instituição, elas sabem que estão a mercê da vigilância. É muito mais sobre saber que podem estar sendo que, necessariamente, sobre serem vigiadas.

Os olhares recebidos das ruas também são olhares de prestígio. Isso ainda se apresenta como uma continuidade dos séculos passados, do uniforme como sinônimo de honra, de uma instituição a ser zelada por meio da vestimenta. Guacira Lopes Louro faz um relato em *O corpo educado*, sobre como isso era presente na época em que ela era aluna secundarista. Para Louro, “[...] vestidas com o uniforme escolar, nós ‘éramos a escola’! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento ‘adequado’, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento” (2019a, p. 22). O relato das alunas salienta uma característica ainda presente na contemporaneidade, inclusive, elas contam que são parabenizadas nas ruas por serem alunas da instituição.

Os uniformes escolares foram instituídos no Brasil, a partir da república, sobre os imperativos de segurança e igualdade. Isso ainda se mostra, também, como uma permanência na escola contemporânea. Para as alunas, o uniforme escolar ainda carrega o discurso de que todas e todos estão vestidos igualmente para não evidenciar as diferenças socioeconômicas. No entanto, o uniforme escolar não se apresenta como medida eficiente nesse aspecto. Utilizo aqui como exemplo o caso do menino de uma escola pública da cidade de Americana, no estado de São Paulo. Sem condições financeiras, a família do aluno teve que optar em comprar o material escolares no lugar do uniforme. Para que pudesse frequentar a aula, o aluno recebeu uma camiseta emprestada pela direção, na qual estava escrito “empréstimo” nas costas, constringendo-o e, ao mesmo tempo, ressaltando que não existiam condições econômicas para que tivesse o seu próprio uniforme escolar³⁷.

No aspecto da segurança, as alunas problematizam que o uniforme serve mais para vigiá-las fora da escola. Sabe-se que não há uma fiscalização na entrada do colégio para saber se aquela pessoa que está vestindo o uniforme escolar é realmente estudante da instituição. Elas mencionam que se a preocupação institucional fosse a segurança daquelas e daqueles que frequentam a escola, seria mais efetivo adotar outras medidas como o uso de catracas nos portões e exigência do documento estudantil. Assim, é possível perceber que sobre o imperativo de segurança no sentido de preservar a integridade física das alunas e alunos o uniforme escolar figura como pouco eficiente.

Durante os encontros e entrevistas, questionei as alunas diversas vezes se havia alguma punição ao não uso do uniforme escolar e elas sempre respondiam que não. No decorrer do trabalho de campo, em vários momentos, elas foram elencando “pequenas penalidades” aplicadas quando infringiam o regulamento do uso dos uniformes. Vale frisar que a obrigatoriedade do uniforme escolar nas escolas estaduais do Paraná está prevista na Lei número 14.361/2004³⁸. Com isso, todas as escolas precisam seguir regras específicas. Na escola, não é permitido ir com alguma peça faltando da indumentária, fazer alterações de corte e cor e vestir outras peças

³⁷ A matéria completa está disponível em:

<<https://g1.globo.com/sp/campinasregiao/noticia/2020/02/17/escola-estadual-de-americana-obriga-aluno-sem-uniforme-a-usar-camiseta-escrito-emprestimo-e-foto-viraliza.ghtml>>

³⁸ Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-14361-2004-parana-altera-a-redacao-conforme-especifica-da-lei-no-7-962-84>>

que não sejam do uniforme. O descumprimento das regras caracteriza o que Foucault (2014b) chamou de micropenalidades. São penalidades que operam especificamente a partir do poder disciplinar, punindo o que está afastado e inadequado às regras. Elas são sutis o suficiente para que nem mesmo as alunas reconheçam como tal. De acordo com o filósofo:

[...] é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2014b, p 175).

A transgressão das regras do uniforme escolar é caracterizada, tal como relatado, como indisciplina. O seu não uso e/ou alterações nas peças gera advertências, ligações para as mães, pais ou responsáveis e assinatura da ata disciplinar da escola. A responsabilidade dessa vigilância é exercida pela inspetora da escola, mas isso não significa que outras pessoas também não a exerçam. Há uma rede de vigilância, que tem por excelência a inspetora, porém, professoras, professores, representantes de turma e até mesmo as alunas entre si se encarregam de fiscalizar umas às outras. Essa vigilância contínua e funcional opera a partir de um sistema “integrado”. Para Foucault, é uma rede que “[...] sustenta o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados” (FOUCAULT, 2014b, p. 174).

É nas penalidades aplicadas que se observa as disparidades de gênero e, também, como a vigilância recai de forma específica sobre as alunas. Os corpos femininos permanecem sendo constantemente controlados e educados na escola contemporânea. Os uniformes escolares não são ofertados de forma gratuita, eles são comprados pelas discentes. As meninas reclamam que, além das peças femininas serem mais caras que as masculinas, elas, também, têm menos peças disponíveis para a compra. Desse modo, as questões de gênero aparecem desde o ato da compra do uniforme escolar com preços altos e menos peças. Às meninas, por exemplo, não são confeccionadas bermudas, apenas para os meninos. Assim, todas são privadas do conforto em dias quentes podendo usar apenas calça e camiseta de manga curta. Para elas, por um curto período foram comercializadas saias e *baby looks*, mas rapidamente as peças foram vetadas pela escola, muitas adquiriram e não puderam

usar. Carmen Soares (2011) destaca que, historicamente, as mulheres foram confinadas ao desconforto, confinadas às amarras do espartilho, à inflexibilidade de tecidos e ao salto alto. Por intermédio da narrativa das alunas, é possível observar que o conforto permanece sendo um privilégio masculino.

A vestimenta continua operando na manutenção e produção de um corpo feminino educado, disciplinado e “decente”. Por mais que tenham acontecido mudanças de cortes, tecidos, padronagem e cores, o uniforme escolar ainda atua com esse propósito. Os uniformes escolares operam no campo da moralidade, isso é, essa indumentária tem a função de proteger o corpo do olhar do outro, no momento que as meninas são privadas de determinadas peças, é a moralidade que está operando no intuito de que aqueles corpos deem conta do desejo de terceiros, ou seja, dos olhares dos outros. O uniforme escolar funciona para os corpos femininos como uma contenção desses olhares. Por meio da fala das entrevistadas, observa-se que dois aspectos são cruzados: as penalidades e o olhar do outro. Entre as narrativas das alunas está o caso de um determinado professor que comunica a direção para que elas recebam as devidas penalidades, caso estejam sem o uniforme. No entanto, as meninas percebem que elas são advertidas não pela ausência do uniforme, mas em razão das peças que estão usando no lugar da vestimenta escolar. Por exemplo, se a aluna não está de uniforme, mas está usando um decote ou uma roupa justa ele não a adverte. Ou seja, é aceitável para esse professor que a aluna não use o uniforme escolar desde que ela esteja vestindo algo que atenda aos seus olhares e desejos.

O processo de disciplinamento dos corpos é, evidentemente, mais acentuado sobre os corpos das meninas. A principal reclamação delas durante as entrevistas era sobre os privilégios masculinos dentro da instituição. Há uma recorrência do não uso do uniforme escolar entre os meninos e, na maioria das vezes, eles não são penalizados. As alunas frisaram que, dificilmente, as meninas recebem advertências por não estar usando o uniforme, porque elas cumprem essa regra. Entretanto, alteram os uniformes com cortes e customizações com mais frequência. A reclamação concentra-se no fato que as meninas vestindo o uniforme alterado, mesmo completo, são punidas em maior escala, visto que os meninos não usam, ao menos, uma peça da vestimenta.

Os argumentos usados pela direção da escola, com base no que foi ressaltado pelas alunas, é que a alteração no uniforme consiste em uma gravidade maior do que

o seu não uso, pois a alunas estão desrespeitando a tradição daquela instituição. A Aluna S exemplifica:

Mas assim, corte... e qualquer coisa que você coloque a mais é extremamente proibido. A gente teve situações esse ano [2019] com algumas meninas que cortaram a camiseta, elas fizeram regata e não usaram sutiã. Nossa! Isso deu um problemaço! Elas levaram duas notificações: uma por cortar o uniforme e outra por não usar sutiã. São coisas que acontecem lá. Há uma fiscalização sobre as meninas? Tem. Já aconteceu de pais que tiveram que ir lá... a menina ficou na direção até os pais chegarem para justificar o motivo da vestimenta dela.

[...] uma colega cortou o uniforme, chamaram os pais dela e eles tiveram que assinar um termo de que se comprometiam em comprar outro uniforme para ela. É mais fácil você ser pego pela modificação do uniforme do que pela falta de uso dele.

Esse argumento da direção, todavia, não se sustenta. Em outro momento, as meninas relatam que os meninos costumam fazer regatas, cortando as mangas das camisetas e isso, muitas vezes, passa “despercebido” pela direção. Aqui, nota-se que há uma margem do que é permitido e não permitido para determinados corpos. Os corpos femininos ocupam o lugar do desprivilégio, sendo privados dessas alterações, não só, para zelar a tradição institucional a partir da vestimenta, mas para dar conta do desejo de terceiros. Reforça-se, mais uma vez, uma educação aos corpos femininos pautada pela moral e pelo pudor.

O uniforme escolar não se configura, apenas, como uma tecnologia do poder disciplinar, ele também é operado pelas tecnologias biopolíticas. De acordo com Michel Foucault, no final do século XVIII, aparece um outro conjunto de tecnologias do poder, não mais centrada na anátomo-política e no corpo individual, mas com um novo corpo, um corpo múltiplo, ou seja, a população. Para o filósofo, a biopolítica figura como:

Um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. [...] uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos. É uma tecnologia que visa, portanto, não o treinamento individual, mas, pelo equilíbrio global (FOUCAULT, 1999, p. 290; 297).

Não há a substituição de um poder pelo outro, pelo contrário, há a articulação entre essas duas tecnologias do poder. Essa articulação se dá por meio da norma que, tal como frisado por Veiga-Neto:

[...] se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que quer se regulamentar; ela efetua a relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo [...] A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo, tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável (VEIGA-NETO, 2017, p. 74;75).

É nesse contexto que a sexualidade se torna uma importante estratégia de regulamentação. Ela se localiza entre a encruzilhada do corpo individual, dependente do controle disciplinar, e o corpo coletivo, a população (FOUCAULT, 1999). Assim, o dispositivo da sexualidade não é apenas do tipo disciplinar, ele é, também, uma biopolítica da população. O uniforme escolar opera a partir do dispositivo da sexualidade e da norma. O dispositivo de sexualidade produz e coloca em circulação o discurso que intenta instituir uma “verdade” sobre o sexo e sobre a sua possível materialidade, ou seja, o corpo.

O uniforme escolar reveste os corpos produzindo uma linguagem sobre eles, trabalhando para a “conformidade” daquela vestimenta com o sexo daquele corpo. Sendo assim, o uniforme escolar busca evidenciar um corpo em “coerência” com o eixo sexo-corpo-gênero. Uma exemplificação é o que acontece com a Aluna A, uma aluna transexual³⁹. Ela faz uso de seus direitos enquanto sujeita trans como nome social e o uso do banheiro feminino⁴⁰ na escola. Entretanto, ela não usa o uniforme feminino, ela ainda usa o masculino. Quando a questioneei sobre não usar o uniforme feminino, ela respondeu que não havia problematizado isso com a devida atenção.

³⁹ Entre as meninas entrevistadas, havia uma aluna trans. Entretanto, não havia nenhuma aluna negra. Lanço mão de algumas hipóteses: foram elas silenciadas e excluídas no momento da organização interna entre as meninas para as entrevistas? Ou não há viabilização para o acesso das mesmas na instituição? São questões para se pensar a partir da perspectiva do silenciamento como uma produção discursiva, seja na organização entre as alunas ou, anterior a isso, no acesso dessas meninas à escola.

⁴⁰ De acordo com a resolução número 12, de 16 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.asp>

Entretanto, afirmou que gostaria de usar as peças da vestimenta feminina para se sentir melhor, para se impor e se expressar.

Eu vou me sentir mais bonita se estiver usando uma calça mais justa ou se estiver usando uma saia, sabe. Eu na sala de aula fico reparando todo mundo. Eu começo a olhar todas as meninas. De vinte meninas, basicamente, dezoito estão usando uma calça bem justa. De vinte meninas, dezessete estão usando uma camiseta mais justinha. Eu fico me sentindo muito deslocada, sabe. Mas é claro que isso sempre vai entrar naquele negócio de estereótipo de gênero. Aí através do uniforme tentam reforçar isso (Aluna A).

A sutileza dos uniformes age de forma violenta sobre os corpos, como é o caso da Aluna A. Mesmo que ela faça uso de seus direitos como sujeita trans, ainda esbarra na violência do uniforme escolar em condicioná-la a “verdade” sobre o gênero atribuído ao seu nascimento. Dessa forma, o uniforme escolar é configurado como uma tecnologia disciplinar e biopolítica, utilizando do dispositivo da sexualidade e da norma, para produzir uma “verdade”, supostamente biológica, sobre aquele corpo.

A norma opera com a combinação do disciplinamento e da regulação das sujeitas. O corpo feminino é o local privilegiado da ordem e da norma e o uniforme escolar funciona como veículo para controlar, vigiar, disciplinar e normalizar constantemente esse corpo e/ou essa multiplicidade de corpos. No entanto, esses corpos não ficam apenas no campo da captura. Eles também reagem, eles resistem.

4.3 SOBRE UNIFORMES E CORPOS FEMININOS: OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA A PARTIR DAS RELAÇÕES DE PODER

O uniforme escolar não funciona apenas no movimento de captura dos corpos. É por meio dele que, também, passa a ser possível travar pequenas resistências no cotidiano escolar. As meninas modificam a materialidade do uniforme mais que os meninos, isso acarreta uma penalidade em maior escala, uma vez que elas não podem “desonrar” a tradição institucional.

A partir do poder disciplinar e da biopolítica, então, são produzidos efeitos não só negativos sobre os corpos, pois o poder também é responsável pela produção da subjetividade. O poder, tal como frisado por Foucault (2017), não é negativo e coercitivo, ele age nas minúcias, nos detalhes, sendo um poder que produz, incita e fabrica sujeitas. Esse poder não é algo que se detém, ele não emana de um centro

como o Estado, por exemplo. Ele é um poder móvel, capilarizado e difuso nos tecidos sociais (VEIGA-NETO, 2017), não sendo unitário e estável. Em suma, para Foucault, o poder não é o que se possui, mas sim é aquilo que se exerce.

O poder não opera como repressivo, ele não é puramente negativo. Nesse sentido é que o poder produz sujeitas a partir dos efeitos das suas relações. De acordo com Michel Foucault:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, a maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos (FOUCAULT, 2017, p. 239).

Com base na perspectiva foucaultiana, o poder não é vulnerável, não é algo que se encerra, ele é forte porque movimenta-se entre a captura e a resistência. Ao mesmo tempo em que ele controla, regula e normaliza os corpos e as sujeitas, ele também investe e estimula. Não há possibilidade de libertar-se desse poder e da normalização instituída por ele. Só é possível resistir dentro do poder e da norma. Ainda nas palavras de Foucault:

[...] lá onde há poder há resistência, e no entanto (ou melhor por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente 'no' poder, que dele não se 'escapa', que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto (FOUCAULT, 2015, p. 104).

Não se trata de uma resistência e de uma liberdade intocável, desejada como algo longínquo, ela é “[...] concreta, cotidiana, e alcançável nas pequenas revoltas diárias” (VEIGA-NETO, 2017, p. 22). Se a disciplina e a biopolítica instituem o uniforme como uma norma, só é possível resistir com e por meio dele. Essa resistência é observada nas pequenas subversões e transgressões do uso do uniforme escolar pelas meninas no cotidiano da escola.

Não há, conforme as alunas, uma flexibilidade da instituição em relação ao uniforme escolar. Então, elas utilizam estratégias e subterfúgios para imprimir as suas subjetividades por meio dessa vestimenta. A transgressão do uso do uniforme feminino começa pelo uso das cores. Elas não têm moletons e casacos no conjunto do uniforme, então, a escola permite que se use essas peças “externas”, mas, mesmo assim, há um regulamento das cores permitidas, que são: azul-marinho, cinza e preto.

Entretanto, elas não consideram e não fazem uso dessas cores. Ao invés disso, utilizam outras até que sejam percebidas pela inspeção escolar.

A subversão das cores é algo que dificilmente passa despercebido. Afinal, um corpo colorido em meio aos demais com padronagem de cor é identificado facilmente por aquela ou aquele que está vigiando. Entretanto, os uniformes customizados e cortados conseguem ser usados por mais tempo até que alguém perceba. A Aluna E conta que as meninas costumam cortar a gola e a barra da camiseta. Elas conseguem fazer o uso dessa peça cortada por um determinado tempo, até que se descubra, usando o cabelo para cobrir a gola e, também, um casaco amarrado na cintura para cobrir o corte na barra. Essa subversão consegue se manter por um tempo maior, contudo, como abordado no subcapítulo anterior, a penalidade é em maior grau e direcionada às meninas.

Estes são exemplos de pequenas resistências cotidianas individuais. Existem também resistências coletivas que buscam confrontar a norma e os privilégios masculinos. As meninas ficam inconformadas com o não uso do uniforme escolar entre os meninos. Diante disto, organizaram um ato coletivo no pátio da escola, tal como no relato abaixo:

Foi questionado no início do ano sobre esses alunos que vão quase sempre sem uniforme. Aí, um dia fomos todas sem uniforme, chegamos e ficamos sentadas no pátio. Aí, a direção veio questionar o que a gente estava fazendo e disseram que iam ligar para os nossos pais. Aí, a gente disse que era só pedir para os “cidadãos” usarem o uniforme que a gente ia fazer o mesmo. Eu entendo que as pessoas queiram as suas individualidades e afirmar quem são. Mas não é a roupa que vai definir. Ela é um complemento para você se expressar como você é. Mas existem situações como essa que a gente vivenciou... (Aluna S).

As meninas problematizam constantemente essa questão da isenção dos meninos a respeito do uso do uniforme. Elas concordam que não deveria haver penalidades aplicadas sobre o seu não uso, mas sentem que estão em situação desigual e desprivilegiada em relação aos meninos dentro da instituição.

As resistências coletivas não se dão apenas no interior da escola, elas também são feitas no espaço externo. Nessa resistência da rua é que o uniforme escolar se apresenta como uma face dupla, pois em determinados momentos ele é um aliado, legitimador da fala das meninas e, em outros, ele opera como desmoralizador, as deslegitimando. Isso é possível observar a partir dos seguintes relatos:

Hoje, por exemplo, tenho algumas coisas para fazer e trouxe outra roupa... Por causa da questão de você não ser levada a sério por você usar o uniforme. Sempre que você estiver usando o uniforme, você será estereotipada, a estudante que você dá risada, sabe. A gente passa por diferentes situações. Uma delas é de estar sendo exaltada e prestigiada por usar o uniforme nas ruas e no transporte público e, em compensação, em outros locais, se você estiver usando o uniforme não será levada a sério, mesmo que você tenha um bom posicionamento [...]. Por exemplo, aqui na [universidade] federal acontece uma coisa engraçada... Eu participo de um núcleo de pesquisa aqui e não fica bem eu vir para as reuniões de uniforme. Tipo assim, parece que a minha fala não tem o mesmo valor quando eu uso uniforme. Aqui eu sou só mais uma estudante secundarista (Aluna S).

Isso que você está colocando também acontece comigo. Eu ia sair para conversar com uns amigos sobre política e tal. Meu pai me olhou e falou que independente da minha postura as pessoas não iriam me levar a sério de uniforme (Aluna C).

A intermédio das falas dessas duas alunas, observa-se que os corpos vestidos com o uniforme escolar transitam além das fronteiras da escola, entre o prestígio dos olhares da sociedade e a desqualificação das suas falas e posicionamentos. O uniforme escolar carrega uma ambiguidade. Ao mesmo tempo em que as meninas recebem os olhares de crédito e admiração por representarem, por meio da vestimenta, uma instituição respeitada no estado do Paraná, elas também têm seus discursos descredibilizados, colocando-as em um lugar de imaturidade e invalidação.

No entanto, nas manifestações, greves e atos políticos que pautam a educação, por exemplo, o uniforme escolar opera de outra forma no contexto da rua. O uniforme escolar torna os corpos legítimos daquele espaço e daquele discurso. As meninas relatam, inclusive, que se sentem, até mesmo, desconfortáveis e deslocadas se vão às manifestações sem estar usando o uniforme. Tal como relatado pela Aluna S:

Se você está de uniforme em uma manifestação dos professores você é visto como: Nossa! A estudante revolucionária! No dia 29 de abril [de 2019], por exemplo... Não tem um professor que não fale: Nossa! As estudantes estavam todas lá acompanhando [a manifestação].

O uniforme escolar funciona no contexto da rua como um dispositivo que pode ser ativado intencionalmente ou espontaneamente, porém sem garantia de efeito. Isto é, ele opera de forma contingente, em determinados espaços e momentos sendo responsável por legitimá-las e qualificá-las. Já em outros, ele tem efeito contrário, desmoralizando-as. Cabe às alunas, quando possível, utilizar o uniforme escolar nos momentos em que ele pode ser operado como legitimador das suas resistências. Por

último, a fotografia a seguir representa o que as alunas entrevistadas afirmam, ou seja, o uniforme também como mecanismo de resistência e legitimação dos corpos.

FIGURA 11 – UNIFORME COMO RESISTÊNCIA



FONTE: *on-line* (2019)⁴¹

LEGENDA: Aluna do Colégio Pedro II na manifestação do dia 15 de maio de 2019, Rio de Janeiro.

⁴¹ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/os-cartazes-que-marcaram-as-manifestacoes-pela-educacao-no-dia-15-de-maio-23668779>>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho permitiu abandonar o “lago sereno das certezas” (FISCHER, 2000, p. 58). Durante um bom tempo, no período do projeto e do levantamento bibliográfico eu tive uma percepção negativada sobre a vestimenta escolar. Foi o trabalho de campo que me possibilitou olhar para ela de outra perspectiva, ou seja, olhar para os uniformes escolares com os olhos das alunas. Foi por meio delas que o uniforme desabitou esse terreno apenas do negativo, do controle, da disciplina e da regulação. O uniforme escolar também é um mecanismo de resistência, ele é um dispositivo ativado em determinados momentos, legitimando a fala das alunas e o lugar que elas representam.

No entanto, é possível concluir também que ainda existem muitas continuidades envolvidas no processo de educação dos corpos femininos, assim como na configuração do uso da vestimenta escolar. Os corpos das mulheres, jovens e adultas, continuam sendo educados por diferentes instituições e pautados pela moral, pelo pudor e pela privação, por uma educação que sempre está a serviço e trabalhando para dar conta do olhar do outro. O conjunto de tecnologias do poder, disciplinar e biopolítico, atua na produção da socialização, da submissão, do controle e da regulação desses corpos. A escola contemporânea opera a partir desses dispositivos, combinando esse conjunto de técnicas para produzir corpos disciplinados e “decentes”.

O meu objetivo com essa pesquisa não era quantificar o número de alunas a favor e contra o uso do uniforme escolar. E mesmo que eu buscasse essa informação, ela não seria possível. Registra-se que não há um consenso entre as meninas a respeito do uso da vestimenta. Se elas são favoráveis ou contrárias, os posicionamentos são díspares. Arrisco dizer que é justamente pelo fato do uniforme escolar transitar entre o efeito negativo e positivo das tecnologias do poder, entre a legitimação e a deslegitimação dos seus corpos e dos seus discursos.

O gostar ou não, o concordar ou não com o uso da vestimenta escolar não é uma posição que pode ser fixada, pois o uniforme não se apresenta como algo negativo ou positivo o tempo inteiro. O uniforme escolar está em movimento, configurando-se como contingente e transitivo. Isto é, em determinados momentos ele vai estar a serviço da disciplina, do controle, da vigilância e da regulação dos corpos

femininos estudantis. Já em outros, ele opera como mecanismo de resistência desses mesmos corpos.

Apesar dessa seção levar o título de “considerações finais”, não se trata de um encerramento, de findar essa discussão. Mas sim, da abertura de um leque de problematizações sobre a vestimenta escolar, para que esse artefato tímido e despercebido seja passível de outros olhares.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 173-194.

_____. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 109-123.

ANDREOTTI, Lina Azilde. A administração escolar na Era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964). **HISTEDBR**, Campinas, SP, n. especial, p. 102-123, ago. 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf> Acesso em: mar. 2020.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”**. Campinas, SP: UNICAMP, 2015.

BECK, Dinah Quesada. **Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis**. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação), FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

BECK, Dinah Quesada. Uniformes escolares: delineando identidades de gênero. **HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 58, p. 136-150, set. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640384/7943>> Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Decreto-lei n. 2.072, de 08 de março de 1940. **Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude**. Brasília, 1940. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: mar. 2020.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 191-219.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARDOZO, Guilherme Lima. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, RJ, n. 4, p. 118-134, jan./jul. 2014. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14117> > Acesso em: set, 2019.

CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Feminismo-feminismos. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losando Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: UFGD, 2015, p. 244-248.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. UNICAMP, 2004, 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

_____. Feminist heterotopias and “out of place” bodies: between politics and art. **Labrys Estudos Feministas**, Florianópolis, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys27/heterotopias/mariarita.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2018

_____. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. In: **Educar em revista**. Curitiba, n. 35, set./dez. Editora UFPR. 2009, p. 37-51.

_____. (Des)educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 269-279.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino**. Dourados, MS: UFGD, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. O paradoxo do uniforme. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 28, vol. 7, p. 54-56, nov. 2003/jan. 2004. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/n8932.htm>> Acessado em: maio 2019.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DORLIN, Elsa. **Sexo, género y sexualidades: introducción a la teoría feministas**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

DUARTE, André Macedo. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 35-50.

DUSSEL, Inés. Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. In: GVIRTZ, Silvina. (Compiladora). **Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, leguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela**. Buenos Aires: Santillana, 2000.

_____. Los uniformes como políticas del cuerpo: um acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta em la escuela. In: GÓMEZ, Zandra Pedroza. (Compiladora). **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2007, p. 131-160.

FELIPE, Jane. Governando os corpos femininos. **Labrys Estudos feministas**. Florianópolis, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/jane1.htm>> Acesso em dez. 2019.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, RS, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>> Acesso em: dez. 2018.

FIRMINO, Veridiana Vilharquide; RIBEIRO, Márcio Moretto. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto dos gastos públicos. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (Orgs.) **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: FAPESP, 2019, 197-221.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

_____. **Território, segurança e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALLEGO, Ester Solano. “La Bolsonarización de Brasil”, **Documentos de Trabajo IELAT**, Madrid/ES, n. 121, abr. 2019. Disponível em: <https://ielat.com/wp-content/uploads/2019/03/DT_121_Esther-Solano-Gallego_Web_abril-2019.pdf> Acesso em: ago. 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; _____. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2018, p. 30-42.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação no Brasil. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (Orgs.) **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: FAPESP, 2019, 37-52.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, vol. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acessado em: ago. 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JACQUES, Alice Rigoni; SCHOLL, Raphael Castanheira. Vestidas de azul e branco: o feminino uniforme do Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950). **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, PUCRS, vol. 3, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/10988>> Acesso em: abr. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: Ribeiro, Paula R. C.; Magalhães, Joanalira C. (Orgs.). **Debates contemporâneos educação para a sexualidade**. Rio Grande, RS, Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.

LISBOA, Carolina Langnor e Sousa. **Novos feminismos: perspectivas sobre o movimento estudantil feminista na universidade federal do Paraná**. Curitiba: UFPR, 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

LONZA, Fúrio. **História do Uniforme Escolar no Brasil**. Ministério da Cultura: Brasília, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 443-481.

_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b, p. 07-42.

_____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2018a.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2018b, p. 43-53.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto/PT, Universidade do Porto, vol. 25, p. 235-245, 2007 Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>> Acesso em: set. 2019.

_____. Corpo escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, vol. 25, p. 59-76, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>> Acesso em: out. 2019.

_____. Foucault e os estudos queer. In: **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019c, p.135-142.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017, p. 7-34.

MARCON, Mônica D'Andréa. **Aspectos Históricos do Uso dos Uniformes Escolares: reflexões no campo da educação e da moda (1940-2000 Caxias do Sul)**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UCS, Caxias do Sul, RS, 2010.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (Orgs.) **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: FAPESP, 2019.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 27-51.

MENDONÇA, Kelly Yara de Sousa; MORESCO, Marcielly Cristina; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Corpos que não se conformam: performance e interseccionalidade na Marcha das Vadias. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, PR, vol. 10, n. 19, p. 124-139, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/442>> Acesso em: 20 dez. 2018

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero**

e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 2018, p. 11-29.

MORESCO, Marcielly Cristina. Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (Orgs.) **Ocupar e resistir:** movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: FAPESP, 2019, 271-290.

MOTTIN, Karina Veiga. **A “ideologia de gênero” através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná:** o caso do plano estadual de educação. UFPR, 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Companhia de Jesus no Brasil. In: **Glossário HISTEDBR.** Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_companhia_de_jesus_no_brasil.htm> Acesso em dez. de 2019.

NOBRE, Marcos. Apresentação, In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (Orgs.) **Ocupar e resistir:** movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: FAPESP, 2019, 7-17.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi, _____. (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 238-259.

PRIORE, Mary Del Priore. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: _____. (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 78-114.

PRINS, Baukje, MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n.1, p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009> Acesso em: fev. 2020.

RAGO, Margareth. A “mulher cordial”: feminismo e subjetividade. **Verve**, São Paulo, s/ vol., n. 6, p. 279-296, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5015/3557>> Acessado em: jul. 2018.

RIBEIRO, Ivanir; SOUZA, Luani de Liz. Corpos escolares, leitura de imagens: o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – 1964 a 1985. In: Congresso Brasileiro da História da Educação, 6, Palhoça, 2011. **Anais eletrônicos.** Palhoça, SC: UDESC, 2011. p. 1-13. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/642.doc> Acessado em: jan. 2020.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. “Sempre bela”. In: PINSKY, Carla Bassanezi, PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 105-125.

SANTOS, Ana Paula; MIRANDA, Chynthia Mara. Lute como uma menina: questões de gênero nas ocupações das escolas de São Paulo em 2016. **Revista observatório**, Palmas, vol. 3, n. 6, p. 417-444, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/.../3272/11644/>> Acessado em: jul. 2018.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. UFPR, 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

_____. **Docências trans***: entre a decência e a abjeção. UFPR, 2017. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SARTI, Chyntia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. In: **Estudos Feministas**, vol. 12, n. 2, Florianópolis, 2004.

SCHEMES, Claudia; THÖN, Ida Helena. A moda europeia e o uniforme escolar no Brasil. In: Colóquio de Moda, 11, 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/6-Coloquio-de-Moda_2010/68730_A_moda_europeia_e_o_uniforme_escolar_no_Brasil.pdf> Acessado em: abr. 2019.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola Normal no Brasil. In: **Glossário HISTEDBR**. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm> Acesso em: maio 2019.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê meu corpo? In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 73-84.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Tem nexo não falar sobre sexo na escola? **Textual**, Porto Alegre, SINPRO/RS, n. 25, p. 22-29, maio 2017. Disponível em: <http://www.sinprors.org.br/textual/maio_2017/Tem_nexo_n%C3%A3o_falar_sobre_sexo_na_escola.pdf> Acesso em: nov. 2018.

SEIBET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Maria Joana (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 218-237.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT**. UFPR, 2013. 231 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013

SILVA, Amanda da. **Da “ideologia de gênero” à família heteronormativa**: uma análise do Plano Municipal de Educação de Curitiba. UFPR, 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SILVA, Katiene Nogueira da. **“Criança calçada, criança sadia!”**: sobre uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). USP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. CATANI, Denice Barbara. Fantasias da igualdade: uniformes escolares e democratização no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, vol. 15, n. 2, p. 700-722, maio/agos. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35554>> Acesso em: abr. 2019

SOARES, Carmen Lúcia. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940). **Pro-Posições**, Campinas, SP, vol. 22, n. 3, p. 81-96, 12 fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643246>> Acessado em: nov. 2019.

_____. **As roupas as práticas corporais e esportivas**: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940). Campinas, SP: Autores associados, 2011.

_____. Escultura da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 63-81.

_____. Notas sobre a educação no corpo. **Educar em revista**, Curitiba, vol. 16, n. 16, p. 43-60. 2000. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2036>> Acesso em: dez. 2019.

_____. A educação do corpo, a pedagogia e seus vestígios. In: GÓMEZ, Zandra Pedroza. (Compiladora). **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2007, p. 161-182.

STEIN, Cristiane Antunes. **“Por Deus e pelo Brasil”**: A Juventude Brasileira em Curitiba (1938-1945). UFPR, 2008, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

VEIGA, Ana Maria; PEDRO, Joana Maria. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losando Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: UFGD, 2015, p. 305-308.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. As crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhança de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (Orgs.). **Eu e o outro**: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto: Areal, 2007, p. 19-35

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 43-104.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



ROTEIRO DE CONVERSA PARA ENTREVISTA

Parte A – Informações básicas:

- Nome
- Idade
- Série/ano
- Turno em que estuda

Parte B – Questões:

- Há quanto tempo estudam no mesmo colégio?
- Quais e quantas peças são disponibilizadas? E por quem?
- Alunas e alunos têm direito ao uso das mesmas peças?
- É obrigatório o uso do uniforme completo?
- Há penalidades para o seu não uso? Se sim, quais?
- Qual o sentido/propósito/significado do uniforme para vocês alunas?
- Vocês concordam com o uso? Achem necessário?
- Vocês fazem intervenções no uniforme? Se sim, quais?
- Já propuseram alguma mudança para o uniforme?
- Qual a opinião da escola e das/os responsáveis? Quais as justificativas de ambos?
- Participaram das ocupações secundaristas?
- Participam de alguma militância?

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA

Cara/o responsável legal:

Ao cumprimentá-la/o, solicito a permissão para efetuar entrevistas com a aluna, nas dependências da Universidade Federal do Paraná, durante o mês de outubro do ano vigente.

O registro deste trabalho tem por objetivo a coleta de dados e informações para uma possível análise e problematização do uso dos uniformes escolares. Trata-se da pesquisa intitulada (provisoriamente): *Disciplinadas e decentes: a vestimenta escolar feminina a serviço do controle dos corpos femininos*. A pesquisadora responsável é a mestranda Mariani Viegas da Rocha, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Rita de Assis César, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.

As entrevistas serão gravadas em forma de áudio e transcritas para fins de pesquisa acadêmica. Será assegurado à pessoa entrevistada o caráter confidencial e anônimo de sua participação nesta pesquisa, podendo retirar-se a qualquer momento e sem qualquer tipo de prejuízo. Os dados fornecidos serão analisados, utilizados e divulgados unicamente para a finalidade de pesquisa acadêmica e trabalhos científicos.

Assim, não será mencionado o nome da participante e o nome da instituição de ensino da qual a pessoa entrevistada é aluna, quer seja em apresentações orais ou em trabalhos publicados.

Eu _____, declaro que estou ciente da participação de _____ nesta pesquisa.

Assinatura da/o responsável legal