



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Maria Fernanda Corrêa Frazão

**Meninas adolescentes em meios populares na cidade de Campinas (SP):
gênero, sexualidade e a relação com a escola**

Campinas

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

Maria Fernanda Corrêa Frazão

**Meninas adolescentes em meios populares na cidade de Campinas (SP):
gênero, sexualidade e a relação com a escola**

*Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
como parte dos requisitos exigidos para a
obtenção do título de Mestra em
Educação, na Área de Educação.*

Orientadora: Profa. Dra. Chantal Medaets

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA MARIA FERNANDA CORRÊA FRAZÃO E
ORIENTADA PELA PROFESSORA DRA. CHANTAL
MEDAETS

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

F869m Frazão, Maria Fernanda Corrêa, 1995-
Meninas adolescentes em meios populares na cidade de Campinas (SP) : gênero, sexualidade e a relação com a escola / Maria Fernanda Corrêa Frazão. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador(es): Chantal Victória Medaets.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Feminilidade. 2. Trajetória escolar. 3. Meios populares. I. Medaets, Chantal Victória. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: Adolescent girls in low-income neighborhoods in the city of Campinas (SP) : gender, sexuality and the relationship with school

Palavras-chave em inglês:

Femininity
School trajectory
Popular classes

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Chantal Victória Medaets [Orientador]
Marília Pinto de Carvalho
Mauricio Ernica

Ana Margarida Martins Barroso

Data de defesa: 29-08-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8409-8305>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1495526028084132>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

**Meninas adolescentes em meios populares na cidade de Campinas (SP):
gênero, sexualidade e a relação com a escola**

Autora: Maria Fernanda Corrêa Frazão

COMISSÃO JULGADORA:

Orientação: Profa. Dra. Chantal Medaets
Profa. Dra. Ana Margarida Martins Barroso
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho
Prof. Dr. Mauricio Ernica

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

*Para a minha mãe e para o meu pai, por
serem o meu porto seguro desde sempre.*

Agradecimentos

Gostaria de expressar meus profundos agradecimentos a todas as pessoas e instituições que contribuíram para esse momento tão sonhado se tornar possível. Infelizmente não será possível nomear todas as pessoas, mas registro aqui meu agradecimento a todas elas, em especial:

Aos meus pais, Ocineá e Luiz Carlos, por todo o incentivo e o suporte que sempre me deram (nos mais amplos sentidos) para que eu pudesse seguir na direção de todos os meus sonhos.

Ao meu companheiro e esposo, David, por me dar forças em todos os momentos em que achei que eu não fosse conseguir e por me incentivar a continuar sonhando.

Aos amigos e amigas: sou muito grata por ter tantas amizades especiais ao meu lado e que deixam a vida muito mais leve. Agradeço especialmente à Amasa Carvalho, por tanta parceria nesse período.

Aos professores e colegas, que durante as aulas e reuniões contribuíram imensamente para a minha formação. Um agradecimento especial à Cinthia Torres Toledo, pelas valiosas trocas que contribuíram tanto para esta pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, por aceitarem participar desses momentos fundamentais: Marie-Eve Carrier-Moisán, Marília Pinto de Carvalho, Margarida Barroso e Mauricio Ernica. À Profa. Barroso, agradeço também por abrir importantes portas durante meu período como investigadora visitante no CIES-Iscte, em Lisboa. Ao professor Ernica, agradeço especialmente por ter feito a diferença na minha trajetória desde a primeira vez em que pisei em sua sala de aula - certamente eu jamais me esquecerei disso.

Agradeço à minha orientadora, Chantal Medaets, por tanta paciência e competência. Aprendi muito ao longo desse período com todos os seus ensinamentos.

À Unicamp, de modo geral, e todos os professores, funcionários e colegas que fizeram todos esses anos serem tão especiais na minha vida.

À equipe pedagógica da escola e às famílias por autorizarem a realização da pesquisa e às diversas meninas que me confiaram parte de suas histórias.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processos nº 2022/02870-1 e 2023/03666-1.

Resumo

Esta pesquisa visou descrever e analisar diferentes estilos de feminilidade entre meninas adolescentes (de 12 a 17 anos) em um bairro na periferia do município de Campinas. Busquei apreender o sistema de valorização de diferentes práticas e estilos, identificando aqueles mais aceitos socialmente e analisando seu entrelaçamento na formação de grupos de amizade, na relação com os estudos e com o cotidiano escolar. Ancorada em uma etnografia, a pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, foram realizados encontros com um grupo focal de sete estudantes de balé em um projeto social no bairro. A segunda etapa foi realizada em uma escola municipal através de observação participante e entrevistas com 33 alunas do Ensino Fundamental II. Dois estilos de feminilidade se mostraram centrais para compreender a moralidade que pareceu ser vigente no território, orientando o comportamento de todas através de dinâmicas de aproximação ou distanciamento de determinados grupos de meninas. A sexualidade se mostrou central nesse quesito, já que um grupo demonstrou ter experiências que eram vistas como precoces e exageradas por outros interlocutores, enquanto outro grupo trouxe em seu discurso uma ideia de sexualidade que precisava ser adiada. A análise de desigualdades socioespaciais pareceu ser importante para compreender as diferentes percepções e experiências no território. A raça apareceu de modo central especialmente através do fenômeno da transição capilar, e os cuidados com o cabelo apareceram como importantes práticas para a formação de laços de amizade e para o processo de construção da identidade das meninas. A preferência por certos gêneros musicais (no caso, o funk ou o k-pop) pareceu objetivar um conjunto de características relacionadas principalmente à desigualdade socioespacial e às noções de gênero e sexualidade. A relação com a escola, por sua vez, demonstrou envolver diversos fatores, como a possibilidade de ascensão social, as relações entre pares e o desenvolvimento de uma "boa" orientação moral. Alguns grupos de meninas se aproximavam de uma postura de confronto com os valores e as expectativas e práticas escolares, enquanto outras estabeleciam uma relação mais positiva e distensionada com a equipe escolar e com os estudos.

Palavras-chave: feminilidades; trajetórias escolares; meios populares.

Abstract

This research aimed to describe and analyze different styles of femininity identified among adolescent girls (aged 12 to 17) in a neighborhood on the outskirts of Campinas. I sought to understand the system of valuing different practices and styles, identifying those most socially accepted and analyzing their intertwining in the formation of friendship groups, in the relationship with studies and with everyday school life. Based on ethnography, the field research was carried out in two stages. In the first stage, meetings were held with a focus group of seven ballet students in a social project in the neighborhood. The second stage was carried out in a municipal school through participant observation and interviews with 33 elementary school girls. Two styles of femininity proved central to understanding the morality that seemed to be in force in the territory, guiding the behavior of all girls through dynamics of approaching or distancing certain groups of girls. Sexuality proved to be central in this regard, since one group showed that they had experiences that were seen as precocious and exaggerated by other interlocutors, while another group brought in their discourse an idea of sexuality that needed to be postponed. The analysis of socio-spatial inequalities seemed to be important to understand the different perceptions and experiences in the territory. Race appeared in a central way especially through the phenomenon of hair transition, and hair care appeared as important practices for the formation of friendship ties and for the process of building the girls' identity. The preference for certain musical genres (in this case, funk or k-pop) seemed to reflect a set of characteristics related mainly to socio-spatial inequality and notions of gender and sexuality. The relationship with school, in turn, was shown to involve several factors, such as the possibility of social advancement, relationships between peers and the development of a "good" moral orientation. Some groups of girls approached a stance of confrontation with school values, expectations and practices, while others established a more positive and relaxed relationship with school staff.

Keywords: femininities; school trajectories; popular classes.

Lista de ilustrações

Figura 1 - Mapa do município de Campinas.....	39
Figura 2 - Mapa do bairro com suas sub-regiões.....	43
Figura 3 - Disposição das alunas em sala de aula.....	71
Figura 4 - Imagem do clipe “ <i>I can’t stop me</i> ” - Trecho: 1:40.....	100
Figura 5 - Imagem do clipe “ <i>I can’t stop me</i> ” - Trecho: 1:26.....	100
Figura 6 - Imagem do clipe “ <i>I can’t stop me</i> ” - Trecho: 0:49.....	101
Figura 7 - Imagem do clipe “ <i>I can’t stop me</i> ” - Trecho: 1:02.....	102
Figura 8 - Imagem do clipe “Abcdário da guerra” - Trecho: 3:49.....	104
Figura 9 - Imagem do clipe “Abcdário da guerra” - Trecho: 3:08.....	105
Figura 10 - Imagem do clipe “Abcdário da guerra” - Trecho: 4:57.....	105
Figura 11 - Imagem do clipe “Abcdário da guerra” - Trecho: 0:43.....	106

Sumário

Introdução	12
Os caminhos da pesquisa e da pesquisadora	15
Problema de pesquisa, metodologia e reinserção no campo	19
Capítulo 1 - Diálogos com a literatura	25
1.1 Gênero e educação: um cenário global	25
1.2. Gênero e escola no cotidiano	29
Capítulo 2 - O território e seus contrastes	37
2.1 Sobre contrastes	37
2.2 O bairro São Narciso	39
2.3 A escola	40
2.4 Desigualdade socioespacial: “Você não vai passar uma semana sem ouvir falar que morreu alguém”	41
Capítulo 3 - Amizades, rivalidades e julgamentos: as "perfeitinhas", as "marmitas" e seus (des)afetos	48
3.1 Feminilidades em construção	48
3.3 Os termos e seus sentidos	54
3.4 A sexualidade “adiada” e a “precoce”: estilos de feminilidade e modos de viver a sexualidade como critério para a formação de grupos	58
3.5 A dualidade na experiência da sexualidade feminina	63
3.6 Havaianas vs. Nike: aparência e modos de usar o corpo	66
3.7 Estilos de feminilidade e sua influência sobre a relação com a escola	71
3.8 Algumas rupturas: quando o “encaixe” nos grupos não é desejável e nem exato	78
Capítulo 4 - K-Pop e Funk: diferentes feminilidades e seus estilos musicais	82
4.1 Juventude, escola e formação de pares	82
4.2 Entendendo o distanciamento entre os diferentes estilos	84
4.3 A escolha dos dois gêneros musicais	85
4.4 O K-Pop e a Onda Coreana	87
4.5 O K-Pop no Brasil	89
4.6 As origens do Funk brasileiro	92
4.7 Funk, criminalidade e estigma: um retrato das periferias	93
4.8 Estilos musicais e estilos de vida	96
4.9 Resultados	97
4.9.1 A preferência pelo K-Pop	99
4.9.2 A preferência pelo Funk	104
Capítulo 5 - Assumindo os cachos: relações entre cabelo, identidade e amizade	111
5.1 Sendo “apresentada aos cabelos” e à sua importância estética	111
5.2 O fenômeno da transição capilar	112
5.3 Racismo e ideologia do branqueamento: os cabelos e suas formas	113

5.4 As participantes da pesquisa e seus cabelos	116
5.5 Cabelo e construção da identidade	117
5.6 O cabelo "natural" que "dá muito, muito, muito trabalho!"	119
5.7 Tipos de cabelo e suas hierarquias	122
5.8 Mídias, redes sociais e escola: opiniões que contam sobre os cabelos	123
Considerações finais	131
Referências	133

Introdução

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os diferentes estilos de feminilidade que se mostraram presentes nas práticas e nas relações de meninas adolescentes em um bairro na periferia do município de Campinas, São Paulo, buscando compreender como esses estilos relacionavam-se entre si e como eles influenciavam a relação com a escolarização e o ambiente escolar. No decorrer da pesquisa, identifiquei a sexualidade como um dos elementos centrais nessas relações, afetando o modo como as meninas orientavam suas próprias práticas e formavam grupos de afinidades e desafinidades no espaço escolar a partir da ideia de identificação e desidentificação (SKEGGS, 1997). Também analisei como a sexualidade estava relacionada a outras características importantes nas dinâmicas das relações das meninas, como por exemplo o estilo de música que ouviam e como se vestiam.

A sexualidade também se mostrou central no estabelecimento de modos de relação distintos com os estudos. Algumas meninas afirmavam querer adiar o envolvimento nas relações amorosas para poder se dedicar aos estudos, atribuindo o sucesso escolar a uma projeção futura desejável. Essas alunas eram bem vistas pelos professores, sendo vistas como alunas participativas e comprometidas com os estudos. Por isso, elas possuíam uma relação bastante harmoniosa com os professores e a equipe pedagógica.

Em contraponto, um outro grupo de meninas já havia iniciado suas experiências amorosas, não trazendo em seus discursos uma preocupação com seu futuro escolar, sendo vistas por outras meninas como tendo uma sexualidade precoce e exagerada (FERNANDES, 2017). Ademais, esse grupo de meninas possuía uma relação bastante disruptiva com a escola, aproximando-se da noção de Willis (1991 [1977]) da cultura contra-escolar. Por essas e outras características que serão mais detalhadas ao longo deste trabalho, esse segundo grupo de meninas possuía uma imagem negativa perante as demais colegas de classe e também perante os professores.

Desse modo, a pesquisa identificou diferentes práticas e noções de feminilidade, entendendo a importância de evitar uma análise dualista que pressupõe uma oposição entre os gêneros masculino e feminino e, ao mesmo

tempo, trata de maneira homogênea as mulheres, apagando suas diferenças internas (PEREIRA, 2012; CONNEL, 1987). Também me mantive atenta a outras categorias importantes para a análise da construção da identidade e dos laços de amizade estabelecidos entre as garotas, dando prioridade a uma análise entrelaçada às categorias de classe, raça e religião.

Em relação à questão racial, esse tema se mostrou central no modo com que as meninas se apropriam de debates contemporâneos sobre a aceitação de traços físicos associados às pessoas negras, como o cabelo crespo ou cacheado, para escolherem as práticas de “cuidados” com o cabelo que irão assumir. A religião apareceu nos discursos das meninas mais associada a uma justificativa com qual gênero musical elas se identificavam, sendo argumento, por exemplo, para algumas não ouvirem funk. A pesquisa, no entanto, não identificou práticas ou temas cotidianos na interação das meninas que indicaram que elas se organizavam segundo a identificação com práticas religiosas. Para entender melhor o papel da religião na vida das garotas, seria necessário investigar detalhadamente os aspectos e as práticas religiosas e o lugar que eles ocupam na vida das meninas. A classe social apareceu de modo mais significativo nas análises sobre a localização das residências das meninas e seus familiares em diferentes sub-regiões do bairro. De modo mais indireto, mas igualmente importante, a classe social apareceu relacionada às referências estéticas e musicais de diferentes grupos de garotas.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além desta Introdução e das Considerações finais. Nesta Introdução, na seção intitulada “Os caminhos de construção da pesquisa”, descrevi como os caminhos percorridos no território ao longo de cerca de 6 anos de contato com o bairro até a realização desta pesquisa possibilitaram uma série de observações e de interações que levaram a sua elaboração. Na seção “Problema de pesquisa, metodologia e reinserção no campo”, descrevi detalhadamente os objetivos da pesquisa e a metodologia adotada.

No capítulo 1, busquei localizar a pesquisa dentro do debate que busca compreender a relação entre gênero e educação, apresentando dados e pesquisas quantitativas que buscaram analisar a progressão educacional de meninos e meninas (BELTRÃO, ALVES, 2009; OCDE, 2015; ALVES, SOARES, XAVIER, 2016; SIMÕES, 2019; ERNICA, RODRIGUES, 2020), além de pesquisas qualitativas e etnográficas que buscaram analisar as questões de gênero dentro do espaço

escolar (WILLIS, 1991 [1977]; SILVA et al, 1999; CARVALHO, LOGES, SENKEVICS, 2016; TOLEDO, 2022; PEREIRA, 2012, dentre outras).

No capítulo 2, “O território e seus contrastes”, descrevi as características do território, apresentando sua localização socioespacial em relação ao município de Campinas, e também a localização socioespacial das residências de minhas interlocutoras em relação às sub-regiões identificadas no bairro ao longo da pesquisa. Nesse sentido, relatei o contraste identificado entre as características de diferentes regiões do bairro e as vivências dos moradores em cada sub-região. Desse modo, apresento que a desigualdade socioespacial é notável tanto ao comparar o bairro com os demais do município, quanto ao analisar as diferenças existentes dentro do próprio espaço de circulação do território. Além disso, nesse capítulo também descrevi as principais características da escola, incluindo os índices obtidos pela instituição nas avaliações educacionais nacionais, dando destaque à importância da mesma para a comunidade geral do bairro. Também busquei descrever brevemente a atmosfera aparentemente distensionada da instituição.

No capítulo 3, intitulado “Amizades, rivalidades e julgamentos: as ‘perfeitinhas’, as ‘marmitas’ e seus (des)afetos”, descrevi as relações de conflito identificadas entre dois grupos de meninas. Na introdução do capítulo, abordo as noções de gênero e feminilidade e suas transformações na sociedade e também no campo científico. Em seguida, abordo as origens dos termos “marmitas” e “perfeitinhas”, esclarecendo como esses termos evidenciavam algumas características que se mostraram centrais na distinção entre as meninas. Analisei as características principais das “marmitas” e das “perfeitinhas” entendendo-as como “tipos ideais” (SCHNAPPER, 2015), já que essa diferenciação se mostrou presente no imaginário das meninas de modo geral e no estabelecimento de relações de amizade e de inimizade dentre elas. Dentre as características, destaco a sexualidade, os modos de se vestir e a relação estabelecida com a escola. A ideia central é que essa distinção pareceu refletir a moralidade vigente no território, que orientava a maneira com que as meninas, de modo geral, se posicionavam diante dessas referências. Também descrevi episódios que mostravam como essa distinção provocava desavenças entre os grupos de meninas, e também conflitos entre algumas meninas e os professores e a equipe pedagógica da escola.

No capítulo 4, “K-Pop e Funk: diferentes feminilidades e seus estilos musicais”, analisei como as preferências por certos estilos e gêneros musicais (especificamente o pop internacional, representado pela vertente do k-pop, e o funk) também apareceram como um traço marcante na distinção de grupos, auxiliando a compreender quais são as referências de classe das quais as meninas mais se aproximam. Essa análise possibilitou identificar uma correspondência entre a organização socioespacial das meninas nas sub-regiões do bairro e o gênero musical apontado como favorito por elas. Além disso, a preferência por um determinado gênero musical pareceu refletir a perspectiva das meninas em relação às relações afetivo-sexuais.

No capítulo 5, “Assumindo os cachos: relações entre cabelo, identidade e amizade”, discuti a importância do cabelo na construção da identidade e dos vínculos de amizade entre as meninas, explicitando como o fenômeno da transição capilar tem sido importante em suas construções identitárias e afetivas. Para isso, discorri acerca da pressão sobre as mulheres negras pelo alisamento do cabelo e como o fenômeno crescente da transição capilar (que incentiva que as mulheres assumam a curvatura natural do cabelo) tem sido importante no movimento de valorização racial de pessoas negras. Também analisei o que é entendido como cabelo “natural” e como a mídia e as redes sociais reforçam as pressões estéticas. Além disso, busquei refletir como a escola é uma instituição relevante nas práticas de socialização das meninas e na manutenção ou ruptura de práticas racistas.

Nas Considerações finais, retomo as ideias centrais desenvolvidas ao longo da dissertação e finalizo com uma síntese dos principais achados desta pesquisa.

Os caminhos da pesquisa e da pesquisadora

Ao iniciar a graduação em Dança na Unicamp, em 2016, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como parte do programa, atuei até o fim de 2017 em uma escola municipal na periferia de Campinas, no bairro São Narciso¹. Nesse período, o impacto da situação de vulnerabilidade social no cotidiano escolar chamou minha atenção e, a partir dessa

¹ Nome fictício.

inquietação, realizei uma pesquisa de Iniciação Científica cujo objetivo era analisar as ferramentas e as estratégias que a escola dispunha para atender as diferentes demandas sociais de seus estudantes. Como parte da pesquisa, realizei visitas regulares à escola ao longo do segundo semestre de 2018 e uma entrevista com a vice-diretora no início de 2019. Nesse mesmo ano também realizei meu estágio nesta mesma escola, e no ano seguinte comecei a atuar como professora de balé em um projeto social do bairro, atividade que foi interrompida em razão da pandemia de Covid-19 e foi retomada no início de 2021.

Ao longo desses anos pude, portanto, estar presente atuando neste bairro em diferentes posições, o que também me fez ser vista por diferentes sujeitos e me levou a estabelecer relações com diversos moradores e frequentadores do bairro. Nesse convívio, tornou-se notório que a sexualidade das adolescentes (meninas a partir dos 11/12 anos), despertava preocupação ou interesse de muitos agentes, que buscavam regular a vida sexual e amorosa delas de diferentes maneiras.

É necessário aqui explicitar a escolha e o uso que fazemos do termo "adolescente". Não foi comum ouvir minhas interlocutoras usarem esse termo para se referirem a elas mesmas. Também sabemos que o uso dessa categoria pode implicar uma definição do que seria próprio dessa fase da vida, independente do contexto cultural em que se vive, e que, desde os trabalhos pioneiros de Margaret Mead (1950) sobre a educação e as transições etárias em Samoa, sabemos ser bastante etnocêntrica. No entanto, o termo adolescente é sistematicamente utilizado pelas políticas públicas destinadas a propor programas relacionados à sexualidade para essa faixa etária. Além disso, o termo é também com frequência utilizado em uma bibliografia que busca analisar alguns aspectos que dialogam com os que proponho nesta pesquisa (SPOSITO, 2009; FALEIROS, FALEIROS, 2007; CAMACHO, 2000, dentre outras). Por isso, escolhemos utilizar o termo "adolescente", alternando seu uso com o termo "meninas", mais frequentemente usado no território e na escola.

Dentre esses agentes que buscavam controlar a vida sexual das adolescentes com quem convivi, estavam os rapazes e homens com os quais elas se relacionavam, as famílias das meninas, professores/as, diretores/as da escola que frequentavam e moradores/as do bairro de maneira geral. Tive conhecimento de diversos casos de assédio e violência envolvendo meninas da escola e do bairro, de maneira geral. O mais marcante deles foi o feminicídio de uma ex-aluna da escola.

Laís² havia completado 21 anos dois dias antes do crime e havia rompido o namoro uma semana antes. Não aceitando o término e com ciúmes por Laís ter dado uma festa de aniversário, seu ex-namorado, de 23 anos, disparou 11 tiros contra Laís e fugiu. Laís morreu e ele foi preso preventivamente em uma cidade próxima. O Ministério Público o denunciou por feminicídio, no entanto, o primeiro julgamento em 2021 o condenou por homicídio simples (e não feminicídio), considerando não haver razões da condição do sexo feminino no caso. Esse julgamento foi anulado e um novo foi feito em fevereiro de 2023. Nele, o júri popular o condenou por feminicídio, o que resultou em um aumento na pena, totalizando 21 anos. Portanto, desde 2019 o caso tem gerado grande mobilização no bairro. À época do crime, várias manifestações foram organizadas em parceria das ONGs que atuam na região com as escolas, inclusive aquela onde eu atuava como estagiária. Além disso, vários canteiros de flores foram construídos pelo bairro com o nome de Laís e alguns espaços públicos - incluindo onde atuei como professora de balé - recebeu seu nome em forma de homenagem. E, durante a etapa de observação da escola, os alunos participaram de um sarau organizado por uma das ONGs atuantes no bairro, na qual a organizadora lembrou o caso e pediu que a população fizesse pressão nas audiências do crime, sendo muito comum ouvir comentários sobre esse crime em vários momentos. Desse modo, desde 2019 a mobilização social em torno desse caso tem sido constante.

Além dos diversos tipos de tentativa de regulação e controle exercido por outros agentes, as maneiras com que as próprias meninas vivem e interpretam sua vida afetiva - o que será o objeto deste estudo - se mostrou bastante diversa, ainda que relacionadas entre si, já que os diferentes comportamentos são alvo de comentários e fofocas entre elas, servindo de exemplo ou, com mais frequência, de contra-exemplo.

Ao elaborar o projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, meu objetivo era acompanhar essas meninas que tinham “má fama” ou experiências vistas como negativas, carregadas de tentativas de regulação por diversos adultos em seu cotidiano, buscando compreender a quais experiências essas meninas estavam mais suscetíveis, como elas interpretavam essas situações e como os adultos (família, professores, equipe escolar) se portavam diante desses casos. Meu

² Todos os nomes foram alterados.

objetivo também era analisar como esse contexto se relacionava não só à trajetória escolar dessas meninas, mas também à relação que as mesmas estabeleciam com a escola, visto que a instituição escolar também parecia ocupar um importante espaço de assistência e segurança para estudantes de camadas mais vulneráveis.

Meu objetivo era, assim, acompanhar esses casos e seus desdobramentos. Entretanto, a longa duração da pandemia impossibilitou meu reingresso na escola, que ora estava fechada, ora estava operando com revezamento presencial de alunos. Como eu continuava frequentando o bairro como professora de balé, atividade que foi retomada presencialmente no início de 2021, a alternativa que pensamos para viabilizar a realização da pesquisa, foi a de aproveitar o vínculo criado com minhas alunas de balé que se encontravam na faixa etária que eu gostaria de analisar na pesquisa, e organizar encontros com elas fora do horário e do espaço das aulas de balé. Os encontros serão mais detalhados adiante, mas o que é importante adiantar aqui é que eles me colocaram diante de meninas que, apesar de serem moradoras do mesmo bairro, tinham discursos e vivências quase que totalmente opostas (à primeira vista) daquelas às quais eu estava habituada na escola. Diferentemente do grupo anterior, essas meninas "do balé" afirmavam (ou lamentavam) terem sua rotina completamente restrita ao ambiente doméstico. As aulas de balé e a escola eram a exceção, mas elas as frequentavam sempre acompanhadas dos responsáveis, que as buscavam e levavam. Das sete, cinco delas estudavam em escolas fora do território, em regiões mais centrais da cidade ou em uma cidade próxima. As famílias as levavam e buscavam de carro ou então utilizavam transporte escolar contratado, as "peruas". O discurso marcadamente divergente dessas meninas se apresentou como um dado importante para tentar compreender uma nova situação que se apresentava ali. Elas julgavam negativamente as meninas que já haviam iniciado sua vida amorosa/sexual e andavam livremente pelo bairro, utilizando-as como contra-exemplo e justificando essa espécie de má influência como a razão da dificuldade delas mesmas estabelecerem laços de amizade, já que as meninas "do balé" diziam que as escolas nas quais estudavam eram repletas de "meninas que não queriam nada da vida", conforme disseram algumas vezes. Essas duas situações se mostraram marcadamente divergentes, e tomando a ideia de identificação e desidentificação apresentada pela socióloga Beverley Skeggs (1997), percebi que essas experiências e esses discursos se apresentavam como pólos distintos de estilos de

feminilidade. Desse modo, a identificação e a desidentificação pareceu nortear as práticas das meninas, fazendo com que se aproximassem de alguns grupos e buscassem o distanciando de outros.

Gostaria de destacar que, apesar de apresentar essa ideia de dois pólos, não é meu objetivo estabelecer que existem apenas esses dois “tipos” de experiências de feminilidade no bairro, menos ainda considerar que essas posições são fixas. Entre esses dois tipos de situação há outros intermediários e também é possível que meninas mudem de comportamento e/ou de discurso. O destaque desses dois pólos pareceu útil pois são eles que aparecem nos discursos de minhas interlocutoras como tipos de experiências que elas mesmas buscam categorizar e, mais que isso, aparecem como modelos de identificação e desidentificação.

Partindo da constatação desses dois pólos identificados em campo, a pesquisa foi reformulada com o objetivo de analisar a constituição de diferentes estilos de feminilidades presentes em um bairro na periferia do município de Campinas.

Nesta pesquisa, utilizo o termo “estilo” (estilo de feminilidade), apoiando-me nas reflexões de Bourdieu (2003, 2007, 2009), que emprega o termo de forma articulada às noções de “habitus” e “práticas”. Não cabe e nem é necessário aqui retomar sua análise, mas apenas lembrar que esse quadro analítico permite pensar como corpos individuais encarnam o social, insistindo sobre a importância do “como” da ação (maneiras, jeitos de agir e de se comportar) que são reveladores da posição dos atores no espaço social.

Mantendo o foco na educação, o objetivo é analisar o lugar que a educação escolar e a escola ocupam nas trajetórias de um grupo de adolescentes do bairro São Narciso, e como os diferentes estilos de feminilidade influenciam na relação com a escola.

Problema de pesquisa, metodologia e reinserção no campo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os diferentes estilos de feminilidade que se mostraram presentes nas práticas e nas relações do bairro, buscando compreender como esses estilos estão relacionados entre si e como eles influenciam a relação com a escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada a escolha da abordagem qualitativa com base na etnografia para produção e análise dos dados. A pesquisa de campo ocorreu em duas etapas. A primeira etapa foi iniciada em setembro de 2021 e, como mencionado anteriormente, nesse momento as escolas ainda não estavam com funcionamento normal em razão da pandemia de Covid-19, impossibilitando a realização da pesquisa nesses locais. Desse modo, uma alternativa foi elaborada e após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa convidei as meninas que frequentam minhas aulas de balé para participar de um outro espaço de encontro, mediado pela dança e pensado como estratégia para que o trabalho pudesse prosseguir diante das restrições impostas pela pandemia. Neste momento, apresentei a pesquisa tanto às meninas quanto às suas mães e, de um grupo de oito meninas, sete delas, com idades entre 12 e 17 anos³, aceitaram participar. Visitei a casa de seis participantes e nessa ocasião realizei uma pequena entrevista com as mães. As meninas assinaram então um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e as mães, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Além da visita domiciliar, os encontros com as meninas participantes tiveram duração de uma hora e trinta minutos e foram realizados duas vezes por semana, em um espaço público no bairro, entre setembro e dezembro de 2021. Os encontros eram compostos por uma parte inicial, na qual todas dançávamos uma coreografia elaborada por mim, mas com músicas escolhidas pelas meninas que integravam o grupo. Em seguida, realizávamos uma atividade, que inicialmente era sugerida por mim e, com o tempo, passou a ser sugerida pelas meninas, com o objetivo de abrir espaço para conversas livres a respeito do bairro, da escola, de suas vidas e de seu cotidiano de forma geral. As atividades realizadas foram: confecção de um mapa coletivo do território e das regiões do entorno, compartilhamento de fotografias da casa ou de lugares que frequentam (atividades sugeridas por mim) e um piquenique, uma “roda de maquiagem” e o “dia da Barbie” (atividades sugeridas pelas interlocutoras).

A escolha da modalidade de encontros mediados pela dança com esse grupo deu-se em razão de alguns fatores. Em primeiro lugar, foi através das aulas de dança que nosso vínculo foi estabelecido e desenvolvido. Dessa maneira, os

³ Apenas uma participante tem 17 anos, as demais têm entre 12 e 14 anos.

encontros possibilitaram que a dança, as conversas sobre músicas e gostos musicais e a arte de modo geral fossem os meios pelos quais nossas trocas acontecessem e o vínculo entre todas nós fosse fortalecido. Esses encontros mostraram-se importantes também para perceber o vínculo construído entre as próprias participantes. Em diversos momentos elas afirmaram o quanto os encontros se tornaram um momento de desabafos e compartilhamentos, e relataram como esses momentos se mostraram importantes em seu cotidiano.

As atividades artísticas e culturais têm sido estratégias utilizadas por pesquisadores que visam estabelecer contatos com crianças e adolescentes em suas pesquisas e que buscam alternativas à entrevista, método às vezes pouco adaptado à pesquisa com esses grupos (SPYROU, 2011; VEALE, 2005). De maneira geral, as atividades criativas permitem que a interação entre pesquisador e participantes possa ocorrer de maneira mais sutil e lúdica, trazendo conforto e tornando esse momento interessante não só para o pesquisador. No entanto, como alerta Christina Toren (2007), referindo-se ao uso de desenhos com crianças no âmbito de uma pesquisa etnográfica, é preciso tomar cuidado para que qualquer atividade proposta pelo pesquisador não ocupe lugar central no dispositivo metodológico, mas esteja sempre subordinada à lógica do desenvolvimento da etnografia e à serviço do fortalecimento de vínculos entre o/a pesquisador/a e seus interlocutores. Nessa perspectiva, as atividades são um meio para atingir o objetivo central e constante do fortalecimento da relação de confiança. No caso da minha pesquisa, as atividades que propus foram pensadas com intuito de serem disparadoras de uma conversa mais livre sobre seu cotidiano e não havia outros objetivos mais específicos de produção de dados baseadas nos mapas ou escolha de fotografias, por exemplo. Por esta razão não descrevo cada atividade em detalhe.

Por fim, cabe um comentário sobre a escolha dos nomes fictícios que aqui utilizo para as meninas do balé. Como antes de iniciar a pesquisa expliquei que o nome real delas não seria mencionado, em um dos encontros elas me perguntaram qual nome fictício eu daria a elas. Respondi que ainda não havia decidido e então elas me pediram para escolher. Combinamos que elas iriam pensar em casa e no próximo encontro eu anotaria, e assim o fizemos. Os nomes (e em alguns casos o sobrenome) foram definidos: Eluned Sophie Styles Tomlinson, Cristal Esmeralda Diamantina, Alice, Josiane, Olívia, Nina e Hanna. A escolha dos nomes teve razões

variadas. O primeiro nome completo mencionado foi escolhido por ser o nome fictício utilizado no site de fanfics⁴, o segundo nome completo é o mesmo dado a uma de suas bonecas Barbie preferida, e os demais foram escolhidos por se tratarem de cantoras que gostam ou simplesmente nomes que acham bonito.

Elaborada inicialmente apenas como uma alternativa à impossibilidade de me inserir na escola, essa etapa foi fundamental para a reestruturação da pesquisa por apresentar meninas com discursos e vivências bastante distintas daquelas com as quais tive contato anteriormente, conforme descrito inicialmente. Diante desse cenário de ausência de contato com meninas com o perfil mais próximo às primeiras que conheci no bairro, cujo comportamento e relação com a escola haviam despertado meu interesse, decidimos realizar uma segunda etapa de campo. Nossa aposta foi a de que, para melhor compreender as dinâmicas de gênero no território, a interação com meninas dos diferentes grupos seria importante, visto que a referência às "outras", com críticas, julgamento e vontade de distanciamento, era constante.

Na segunda etapa da pesquisa empírica, graças ao atenuamento da pandemia, pude acompanhar um grupo de meninas no contexto escolar e suas rotinas dentro da instituição, observando a sociabilidade das mesmas nesse ambiente e conversando acerca das temáticas de interesse dessa pesquisa. Em acordo com a direção pedagógica, entre agosto e dezembro de 2022 acompanhei duas vezes por semana as aulas de três professores em três turmas do Ensino Fundamental II: 7º ano A, 7º ano B e 8º ano A. Nas três turmas havia no total 39 meninas, e além de realizar a observação participante, também realizei entrevistas individuais e em grupo com 33 delas, sempre em aula vaga ou antes ou depois do período regular de aulas. Nas entrevistas realizadas, perguntei como as participantes se declaravam em relação à cor da pele, apresentando as terminologias utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mas deixando-as livres para escolherem outros termos, caso fizessem mais sentido para elas. Como a pesquisa passou por uma reestruturação após o início da etapa de campo e centrou-se nos aspectos relacionados às noções de gênero, a questão racial não surgiu como um tópico imediatamente colocado nos roteiros das

⁴ Abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, significa "ficção de fã". O site traz histórias de ficção criadas por fãs que querem dar continuidade ao enredo ou a personagens preferidos de histórias de livros e/ou de filmes.

entrevistas. Foi durante a análise preliminar dos dados que essa questão apareceu como destaque, em um momento em que muitas estudantes já não estavam frequentando a escola em razão do fim do ano letivo. Principalmente por essa razão há a falta dessa informação para algumas meninas.

Como meu objetivo também era entender as dinâmicas de amizade, de julgamento e de constituição de grupos, durante as entrevistas segui o agrupamento proposto pelas próprias garotas, optando por deixá-las escolher conforme se sentissem mais confortáveis. Desse modo, as entrevistas foram individuais, em dupla ou em grupo de até cinco meninas, grupos estes que eram essencialmente os mesmos que eu observei serem os seus grupos de amizade na escola. E, de fato, a diversidade de alunas na escola me permitiu reencontrar o perfil inicial das meninas que “ficam”, namoram, etc, e entender melhor as dinâmicas e o repertórios de estilos de feminilidade presentes no território.

Minha inserção na escola também seguiu os procedimentos de autorização institucional necessários, com apresentação do projeto para a direção da escola e para o conselho escolar e aprovação do mesmo nessa instância. Acredito que seja importante explicitar que a reinserção nesses espaços após o início da pandemia não ocorreu sem resistências. Em um primeiro momento, quando o Brasil ainda enfrentava milhares de mortes diárias em decorrência da Covid-19, tive receio de voltar a frequentar um território onde eu observava que a maioria das pessoas não seguia os protocolos de proteção recomendados, como por exemplo o uso de máscara de proteção facial. Em um segundo momento, a inserção na escola também se mostrou delicada. A direção pedagógica da escola foi bastante receptiva quanto à realização da pesquisa, mencionando o retorno presencial após um período de dois anos de interrupção das aulas presenciais como um momento desafiador. Entretanto, ao solicitar realizar entrevistas com as estudantes, a escola viu com maior preocupação a minha presença. Foi necessário realizar uma nova conversa com a direção e estabelecer certos limites e acordos. Um prazo limite para a minha presença foi definido (o fim do ano letivo), assim como a definição de quais professores e turmas eu poderia acompanhar (sem realizar novas alterações) e que qualquer mudança deveria, antes, ser solicitada à direção.

Também cabe dizer que minha posição como pesquisadora parecia trazer certas confusões. Assumindo uma postura de observação ao invés de intervenção, eu era uma adulta presente na escola que não assumia um papel de “organização”

da classe e de auxílio aos professores, por mais que me colocasse à disposição para ajudar como possível, desde que minha ação pudesse trazer uma aproximação e não um distanciamento dos alunos.

Para que eu pudesse atingir os objetivos da pesquisa, os alunos em geral, tanto meninos quanto meninas, precisavam me ver não como uma extensão do trabalho da direção ou dos professores, mas como alguém com quem poderiam conversar livremente sem correr o risco de alguma penalidade. Havia uma certa confusão para os alunos compreenderem o que eu estava fazendo ali, por mais que eu explicasse que estava fazendo uma pesquisa, e frequentemente me perguntavam se eu estava fazendo faculdade de Ciências, Educação Física ou Artes - disciplinas nas quais eu realizava o período de observação. Ao longo do tempo, essas questões foram se esclarecendo e minha presença passou a ser vista com mais naturalidade. Conforme combinado com a direção, repassei para a orientadora pedagógica os casos em que problemas psicológicos pareceram ser uma possibilidade de risco para as estudantes, mas com cuidado de ambas as partes para não ultrapassar o limite da confiança das alunas que haviam compartilhado essas situações pessoais comigo.

Apesar de ter encontrado algumas dificuldades que são comuns nas pesquisas que buscam realizar etnografias nas escolas, a receptividade dos alunos e das alunas (quando passado o momento inicial de não me verem como uma extensão do trabalho da direção e dos professores) permitiu que criássemos um grande entrosamento em um curto intervalo de tempo. Sendo uma mulher branca que aparenta ser muito jovem, em idade não muito distante das próprias interlocutoras, acredito que essas características contribuíram para minha rápida aproximação com as estudantes. Assim, ao fim das duas etapas de pesquisa de campo, acredito que as dificuldades foram contornadas satisfatoriamente e a pesquisa pôde se desenvolver mesmo com as adversidades encontradas.

Capítulo 1 - Diálogos com a literatura

1.1 Gênero e educação: um cenário global

A literatura nacional e internacional que analisa as relações de gênero, o desempenho escolar e a relação dos estudantes com a escola têm crescido nas últimas décadas. No entanto, por atravessarem diversas décadas, essas pesquisas refletem as transformações no entendimento e no uso de categorias como sexo e gênero e seus respectivos debates. O objetivo deste capítulo é compreender o que essas análises têm apontado de relevante para a compreensão do fenômeno das desigualdades de gênero na escola.

A igualdade ou desigualdade de gênero tem sido um aspecto analisado por organizações internacionais que mapeiam diversos países. Em um primeiro momento, os dados atestaram a vantagem masculina nos níveis educacionais, o que ficou conhecido como hiato de gênero. No Brasil, essa vantagem masculina durou até a segunda metade do século XX. A partir desse momento, os países que ampliaram o acesso à educação através de políticas universalistas voltadas para a educação básica, dentre os quais o Brasil, passaram a observar um aumento no número de mulheres que ingressaram e avançaram nas etapas de educação escolar, e então, uma reversão dessas taxas; as mulheres passaram a apresentar os melhores resultados gerais escolares, o que por sua vez ficou conhecido como a "reversão do hiato de gênero", uma das maiores conquistas das mulheres brasileiras do século XX (BELTRÃO, ALVES, 2009). A reversão do hiato de gênero ocorreu de forma relativamente rápida, e apesar de ser um marco importante no avanço em direção a uma maior igualdade entre homens e mulheres na educação, é importante destacar que essa nova tendência não extinguiu outras formas de desigualdade de gênero no interior do sistema educacional e no mercado de trabalho.

No ano de 2022 o Fórum Econômico Mundial apresentou o relatório *Global Gender Gap Report*, que reuniu informações sobre 138 países de todas as regiões do globo. Obtendo dados de 102 países desde o ano de 2006, o relatório se apresenta como o mais antigo a acompanhar o progresso da igualdade de gênero

em escala global. Quatro dimensões foram analisadas: 1. participação e oportunidades no mundo do trabalho, 2. educação, 3. saúde e longevidade e 4. participação política. Analisando a média de progresso dos países a cada ano, o relatório conclui que a igualdade de gênero, mobilizando as quatro dimensões, deve levar 132 anos para ocorrer, segundo o atual ritmo de avanço. Os dados mostram que os países têm, no geral, se aproximado da paridade, porém há o alerta de que naqueles que se encontram na faixa inferior da classificação, a disparidade tem aumentado. Especificamente no quesito da igualdade de gênero na educação, a situação parece ser mais equitativa, sendo possível atingi-la em 22 anos, segundo os cálculos do relatório. O Brasil apresentou estagnação nos resultados gerais, ocupando o antepenúltimo lugar no ranking geral da América Latina e do Caribe e a 94ª posição no ranking global. Analisando especificamente a igualdade de gênero na educação, o Brasil apresenta melhores resultados, ocupando o primeiro lugar, empatado com outros 21 países.

O relatório *The ABC of Gender Equality in Education* de 2015 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) buscou analisar diversos aspectos da desigualdade de gênero na educação em 64 países nos cinco continentes, como por exemplo a falta de autoconfiança das meninas e novas tendências na desigualdade entre meninas e meninos. Tendo como referências pesquisas acadêmicas e relatórios anteriores da organização, como o PISA do ano de 2012, a interpretação crítica dos dados indica que novas desigualdades de gênero têm surgido. Os índices apontam que em Matemática os meninos obtêm maior vantagem, enquanto em Ciências esse índice se encontra em paridade. Através de questionários que continham uma grande quantidade de perguntas a respeito das disposições e das posturas dos estudantes sobre o próprio aprendizado de Ciências e Matemática, e também tendo como referência outras pesquisas qualitativas que investigaram a ansiedade e a autoconfiança das meninas nessas disciplinas, identificou-se que sobre a *autoconfiança* em relação ao aprendizado de Ciências, as meninas demonstram ser mais inseguras, por mais que alcancem os mesmos resultados, em termos de notas, que os meninos.

A falta de confiança é um dado importante pois, enquanto os grandes dados de análise do desempenho irão demonstrar uma suposta equidade, podemos ver outros níveis das desigualdades de gênero operando quando analisamos os *sentidos* e as *relações* que os diferentes grupos estabelecem com certos conteúdos

escolares. Conforme autores que se dedicaram ao tema (PERRONET, 2021; DURU-BELLAT, 1994), essa análise pode ser a chave para compreender essas novas tendências de desigualdade de gênero na educação, podendo, por exemplo, oferecer uma explicação para as áreas das ciências exatas ainda serem predominantemente masculinas conforme avançamos em direção ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

No quesito da habilidade na resolução de problemas, os meninos também têm vantagem sobre as meninas (como também mostraram Baudelot e Establet, 1992). O Brasil ocupa uma das últimas posições em igualdade de gênero nesse item e em apenas três países as meninas têm melhor desempenho que os meninos. Além disso, os dados do PISA indicam que meninos e meninas apresentam certas semelhanças nas dinâmicas de escolarização e aprendizagem, no entanto as abordagens variam de acordo com padrões culturais que cada país possui sobre gênero, importando mais o país onde aluno mora do que se ele é menino ou menina (OCDE, 2015). O relatório então considera a existência de estereótipos de gênero na interpretação de suas análises:

Embora o PISA não possa medir o efeito dos estereótipos de gênero no desempenho acadêmico dos alunos, pode ajudar bastante a mostrar como as ações e as atitudes dos alunos – muitas vezes, mesmo inconscientemente, influenciadas por normas sociais, incluindo estereótipos de gênero – podem fazer toda a diferença no sucesso ou não de meninos e meninas na escola – e além. (OECD, 2015, p. 33, tradução nossa⁵)

Além disso, também é importante considerar que as vantagens escolares das meninas não se convertem em vantagens no mercado de trabalho. De acordo com os dados apresentados pela OCDE e também por outras pesquisas sobre o tema, a atuação profissional das mulheres, em âmbito internacional, ainda fica majoritariamente restrita a profissões menos valorizadas economicamente, evidenciando assim desvantagens na sua inserção e valorização profissional (OCDE, 2015; PERRONET, 2021; DURU-BELLAT, 1994).

No caso do Brasil, pesquisas mais recentes atestam que as meninas têm obtido melhores taxas gerais de desempenho e progressão escolar em diferentes regiões do país, com exceção do desempenho em matemática. Essas pesquisas

⁵ Texto original: “While PISA cannot measure the effect of gender stereotyping on students’ academic achievement, it can go a long way towards showing how students’ actions and attitudes – which are often, even unconsciously, influenced by social norms, including gender stereotypes – can make all the difference in whether or not boys and girls success in school – and beyond.” (OECD, 2015, p. 33)

buscam, entretanto, cruzar informações de outros marcadores sociais, como raça e classe (ALVES, SOARES, XAVIER, 2016; SIMÕES, 2019; ERNICA, RODRIGUES, 2020). Os resultados destas pesquisas indicam a mesma tendência: a intersecção de raça, classe social e gênero apresenta realidades bastante distintas, e a classe social segue sendo a variável com maior peso sobre o desempenho escolar.

Ernica e Rodrigues (2020) buscaram identificar o padrão das desigualdades educacionais analisando a intersecção entre nível socioeconômico, raça e gênero na metrópole de São Paulo. Considerando que a literatura internacional possui uma larga tradição em considerar a classe social na análise das desigualdades educacionais, o artigo aponta que sua articulação com outros importantes marcadores sociais como raça e gênero ainda são escassas, tanto na literatura francesa quanto na norte-americana, ainda que de modos diferentes. Isso faz com que, embora existam dados específicos sobre cada uma dessas variáveis, não há ainda muita compreensão sobre como elas operam conjuntamente, principalmente ao buscar analisar o efeito de intensificação ou atenuação de uma sobre as demais. Os autores acrescentam que há importantes trabalhos que buscam analisar as desigualdades educacionais entre raça e gênero no Brasil, no entanto, ou têm seu foco em grandes dados estatísticos ou em processos intraescolares. Um dos resultados encontrados no estudo foi justamente que as categorias de nível socioeconômico, raça e gênero possuem lógicas específicas e operam de modo relativamente autônomo na produção das desigualdades. Dentre as categorias analisadas, gênero é a que parece ter menor incidência direta sobre os resultados escolares dos alunos. Outro resultado importante é o de que as frações de um mesmo grupo social que estudam em regiões diferentes da cidade têm desempenho distinto, com os maiores desempenhos concentrados nas regiões centrais da cidade e os piores nas regiões periféricas.

Alves, Soares e Xavier (2016) analisam a desigualdade entre grupos sociais no desempenho escolar através dos dados da Prova Brasil⁶ entre 2005 e 2013. No que se refere ao gênero, em diálogo com a literatura internacional, mostram que as meninas tendem a ter melhor desempenho em Leitura, enquanto em Matemática a

⁶ Até 2018 a Prova Brasil era aplicada do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Era composta por testes de Matemática e Língua Portuguesa, além de incluir questionários para caracterização social dos alunos, da escola e da equipe pedagógica. A partir de 2019 passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que agora nomeia o conjunto de avaliações da Educação Básica.

diferença entre os sexos feminino e masculino se mostra menos clara e mais instável.

Se os dados estatísticos apontam uma vantagem global feminina, as pesquisas que analisam a desigualdade educacional no Brasil a partir da intersecção de gênero, raça e classe social nos mostram que a desigualdade não ocorre de modo homogêneo no interior dos grupos, não podendo, portanto, atestar uma vantagem feminina de modo absoluto. No contexto onde esta pesquisa se insere, questões de classe aparecem de modo marcante no cotidiano das meninas e merecem grande destaque. A raça apareceu de modo mais sutil, porém também muito relevante, operando de modos diferentes a depender do grupo de meninas analisado. Essas questões serão mais detalhadas nos capítulos seguintes.

Meu objetivo nesta pesquisa não foi, no entanto, o de fazer uma análise estatística sobre as variáveis que influenciam o desempenho escolar, ou sobre o peso do gênero nesse desempenho. Ao acompanhar grupos de meninas em uma escola e em atividades extra-escolares, meu intuito foi de entender, a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, como dinâmicas das relações de gênero podem influenciar na relação com os estudos e com a escola, no caso do grupo de meninas estudado. Nesse sentido, as pesquisas de cunho estatístico dão um panorama geral e ajudam a contextualizar a situação estudada, mas estudos etnográficos ou baseados em entrevistas, que acompanham o cotidiano escolar com foco em questões de gênero e trazem dados das interações face à face, dialogam mais diretamente com meus questionamentos. Me apropriar dessas discussões foi fundamental para a construção do problema de pesquisa.

1.2. Gênero e escola no cotidiano

Em um trabalho pioneiro, Paul Willis (1991 [1977]) buscou analisar o impacto da desigualdade de classes nas trajetórias escolares, realizando uma etnografia com rapazes da classe trabalhadora (os “*lads*”) em uma cidade industrial inglesa, nos anos 1970. Em um período marcado pelo impacto de obras como *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (publicado na França em 1970), e *Schooling in Capitalist America*, de Samuel Bowles e Herbert Gentis (publicado nos Estados Unidos em

1976), que se tornaram clássicos da crítica à ideia de que a escola seria a grande responsável por permitir a mobilidade social, a pesquisa de Willis ficou conhecida por entrar "na caixa preta" dos mecanismos da reprodução, ou seja, observar de perto, a partir de uma longa observação participante, como jovens de classe trabalhadora agem de forma a contribuir para reproduzir seu destino de classe. E em sua análise, a questão de gênero emergiu como um ponto central do que ele denominou "cultura contraescolar". Willis encontrou a resistência à autoridade como um dos principais pilares para a cultura contraescolar, identificando que a rejeição aos conteúdos e às dinâmicas escolares eram, na verdade, valorizadas por esses rapazes. Isto, por sua vez, era um dos fatores a explicar a interrupção dos estudos assim que ultrapassavam a idade escolar obrigatória. Nesse sentido, o ideal de masculinidade valorizado pelo grupo seria incompatível com as necessidades escolares e, na análise de Paul Willis, a cultura contraescolar seria uma espécie de resistência à "promessa" escolar de ascensão social, possuindo também dimensões de gênero. Como dito anteriormente, o ideal de masculinidade valorizado pelos *lads* era o de *resistência* à escola, em contraponto ao suposto *conformismo* do grupo de rapazes que se dedicavam aos estudos. Os *lads* atribuíam conformidade e passividade ao outro grupo de rapazes, associando-os à homossexualidade, como se a heterossexualidade (que os *lads* valorizavam) não pudesse estar de acordo com os valores escolares. Essa pesquisa pioneira que associou a análise dos significados de gênero à classe social dos participantes para compreender desigualdades em trajetórias educacionais foi de grande importância para outras pesquisas que seguiram pelo caminho de tentar explicar a diferença de desempenho entre meninos e meninas (EPSTEIN, 1998; FRANCIS, 2009). Ela abriu caminhos para pensar sobre a influência de dinâmicas culturais, em especial dinâmicas vinculadas à questões de gênero, sobre o desempenho escolar e, mais amplamente, sobre a relação dos jovens com a escola.

No Brasil, a pesquisa de Silva e colaboradores (1999) trouxe a discussão do melhor desempenho escolar das meninas no contexto nacional. A pesquisa realizou um estudo longitudinal e buscou acompanhar a trajetória de crianças nascidas em Pelotas no ano de 1982, associando-a a entrevistas com 84 professores, em sua maioria da rede pública. O estudo centrou-se na percepção dos professores quanto ao cotidiano das relações no interior das escolas, buscando identificar processos que possibilitem entender as diferenças de desempenho escolar considerando

gênero e raça. Em relação à raça, a pesquisa alerta para a maior taxa de reprovação de meninos e meninas negras, podendo chegar a três vezes mais no caso de meninos negros em relação a meninos brancos e duas vezes mais no caso de meninas negras em relação a meninas brancas. Em relação ao gênero, os autores constataram que os meninos possuíam uma taxa de reprovação superior (57%, contra 42% das meninas) e identificou que na *percepção das professoras*, as meninas tendem a ir melhor pois são mais cobradas em casa do que os meninos, portanto são mais estudiosas, organizadas, caprichosas e responsáveis. No entanto, a análise dos autores associa a própria predominância das mulheres no magistério como um fator que valoriza mais as meninas:

Assim, são sexuados os saberes, as áreas de conhecimento, os comportamentos e formas de expressão, a sexualidade, os desejos, etc. Entende-se, pois, que a maneira feminina de exercer o magistério, nas séries iniciais, favorece e valoriza o desempenho escolar das meninas. (SILVA et al, 1999, p. 221)

Carvalho, Loges e Senkevics (2016) buscaram analisar a diferença de desempenho entre meninos e meninas através da influência familiar. Iniciando o artigo com um breve panorama sobre pesquisas brasileiras que buscavam explicações para o fenômeno, os autores chamam a atenção para as implicações na tendência surgida posteriormente à pesquisa de Silva et al (1999) de as pesquisas acadêmicas reforçarem a bipolaridade entre meninos e meninas, associando as meninas como disciplinadas e os meninos como avessos e rebeldes: “Esse tipo de análise, a nosso ver, decorre de abordagens teóricas do conceito de gênero que são pouco atentas à sua dimensão contraditória, complexa e dinâmica.” (CARVALHO, LOGES, SENKEVICS, 2016, p. 82). Desse modo, os autores esclarecem que em sua pesquisa buscaram manter-se atentos tanto às posições de manutenção quanto de rupturas das posições subordinadas das mulheres, evitando assim reiterar pressupostos afirmados de antemão.

A respeito de assumir pressupostos sobre diferenças entre meninos e meninas, a socióloga francesa Marie Duru-Bellat (1994) fez uma longa incursão discutindo pesquisas que analisam esse fenômeno. Destacando a literatura anglo-saxã, que na época era a principal a produzir estudos sobre essas diferenças no quesito escolar, a socióloga também buscou analisar a produção francesa acerca do tema, considerando que na França pouco se discutia sobre a relação entre

gênero e desempenho escolar, já que o campo de estudo se centrou no aspecto da desigualdade social. De modo geral, Duru-Bellat (1994) discutiu as distintas abordagens de pesquisas do campo da Sociologia e também da Psicologia para mostrar que não há unanimidade na explicação para as diferenças de desempenho entre os gêneros, sendo necessário buscar respostas nos significados e nas relações dos indivíduos e ler com cuidado conclusões baseadas apenas nos dados estatísticos:

É certo que as garotas estudam em média mais do que os rapazes, mas há três elementos para pensar: a) a sua concentração num número mais limitado de cursos, b) o fato destes cursos serem menos profissionalizados, c) o seu peso muito baixo nos campos de maior prestígio. Portanto, é prematuro falar em “vantagem” para as meninas. (DURU-BELLAT, 1994, pág. 117, tradução nossa)

Considerando as diversas pesquisas que buscam explicar a desigualdade de desempenho entre meninas e meninos no contexto brasileiro, podemos considerar que elas se agrupam em pelo menos duas vertentes: há trabalhos que buscaram explicar a obtenção de melhores resultados educacionais pelas meninas através de análises mais dualistas entre as diferenças de meninas e meninos, associando a socialização familiar voltada para as mulheres com características tidas como positivas na cultura escolar (MADEIRA, 1997; SILVA et al, 1999). Por outro lado, há trabalhos que têm como um dos focos principais se atentar para as diferentes expressões de masculinidades e feminilidades nas escolas, buscando analisar também as rupturas com relação aos estereótipos de gênero (TOLEDO, 2022; SENKEVICS, 2015; CARVALHO, 2005; SENKEVICS, CARVALHO, 2016; CARVALHO, SENKEVICS e LOGES, 2014). Alguns desses trabalhos do último grupo irão mostrar que o melhor desempenho escolar entre as meninas está muitas vezes associado à relação que as mesmas estabelecem com a escola, enquanto espaço e rede de relações (SENKEVICS, CARVALHO, 2016; CARVALHO, SENKEVICS e LOGES, 2014).

As pesquisas desse último grupo mostram, por exemplo, que em territórios considerados perigosos é comum que haja uma grande restrição na circulação de meninas pelo bairro e uma expectativa delas e de suas famílias de que a escolarização possa garantir trajetórias pessoais e profissionais que as afastem desses perigos. Esses trabalhos destacam que, especialmente nos países mais desiguais, as meninas costumam se projetar em carreiras que exigem maior

qualificação profissional e patamares mais elevados de escolarização. Senkevics e Carvalho (2016), em especial, destacam a importância de compreender quais relações as meninas - sobretudo aquelas de camadas populares - estabelecem com e na escola, e apontam que essas relações não se restringem apenas ao interesse pelos estudos. Os autores mostram que, para as meninas de setores populares e em situação de vulnerabilidade social, a escola também é importante para a sociabilidade das mesmas, já que o espaço da rua é visto como perigoso e sua circulação ali é fortemente restringida pelos pais:

Eram as idas e vindas para a instituição escolar os poucos instantes que muitas crianças, em especial as garotas, tinham para usufruir o espaço da rua. Para quase a totalidade das meninas, a “rua” era retratada como um ambiente cheio de perigos; com frequência, elas tomavam casos particulares de violência para generalizar exemplos por vezes abstratos acerca dos riscos do espaço público. (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 185)

De acordo com essa perspectiva, o prolongamento da escolarização por parte das meninas - sobretudo aquelas de estratos sociais mais baixos - pode ser explicado por outros fatores que vão além de um interesse pelos estudos, a busca por diplomas ou a coincidência entre atitudes valorizadas na educação familiar das meninas e atitudes valorizadas na escola.

Nessa direção, as pesquisas qualitativas e etnográficas no contexto escolar fornecem informações importantes acerca de como as relações de gênero, o percurso escolar e a relação estabelecida com a escola se entrelaçam na vida das crianças e dos adolescentes. Com foco na distinção entre meninos e meninas, algumas pesquisas irão discutir como as diferenças de gênero são assimiladas e produzidas pelos jovens e incorporadas no cotidiano na instituição escolar, buscando entender como a construção de masculinidades e feminilidades interfere na relação dos meninos e das meninas entre si, com os professores e/ou com a educação familiar (PEREIRA, 2012; SENKEVICS, 2015). Outras pesquisas irão focar sua análise em um gênero específico, como a de Toledo (2022), que investigou as masculinidades e as relações de poder no espaço escolar, e a de Fonseca (2007), que analisou a relação de meninas com seus corpos e as expressões de feminilidade especialmente nas aulas de Educação Física.

Dentre as pesquisas do primeiro grupo, que irão discutir as diferenças e similaridades entre os gêneros, a pesquisa de Pereira (2012) resulta de uma

etnografia junto em uma escola em Lisboa, Portugal. A pesquisadora buscou analisar como se produzem, se reproduzem e se negociam diferenças e semelhanças entre feminilidades e masculinidades. A autora argumenta sobre a importância de se afastar de uma lógica dualista para ser capaz de analisar a diversidade de feminilidades e masculinidades presentes na escola, sem pressupor de antemão uma oposição permanente entre meninos e meninas, buscando considerar também as semelhanças entre os jovens dos dois sexos e, dessa forma, se distanciar da tendência de abordar homens e mulheres como categorias internamente homogêneas. Em sua análise, a pesquisadora identifica que os jovens monitoram a si mesmos e os demais em relação às expressões de masculinidades e feminilidades, considerando que este processo não se trata apenas da construção de diferenças, mas também de similaridades. Além disso, sua análise reforça que a diferenciação entre masculino e feminino não diz respeito a uma natureza existente *à priori*, nem que se refere apenas a uma socialização enraizada desde a infância. Para a autora, que toma como base teórica de sua análise a categoria de performatividade, a diferenciação entre os gêneros é algo que ocorre cotidianamente durante a interação dos jovens na escola, não sendo algo que simplesmente se reproduz, mas que também se produz acerca do que é ou não considerado como masculinidade e feminilidade naquele contexto. Desse modo, Pereira (2012) argumenta que uma análise sobre as relações de gênero precisa considerar a plasticidade dos sentidos e das práticas que se atribuem a um ou outro gênero, não devendo entendê-los como categorias fixas e universais (apesar de reforçar a importância de identificar os padrões gerais existentes na sociedade), o que permite compreender também a existência de características e práticas distintas em cada gênero, reconhecendo assim a existência de masculinidades e feminilidades, no plural.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Toledo (2022) analisa a expressão de diferentes masculinidades entre estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública na periferia de São Paulo. A pesquisadora buscou entender as dinâmicas que resultaram em relações de poder entre dois grupos de meninos, os “da frente” e os “do fundão”, que causavam conflitos no cotidiano escolar, sem desconsiderar as similaridades entre eles. A pesquisadora identificou que havia uma tendência geral de desvalorizar o envolvimento escolar dos meninos, enquanto as masculinidades que se colocavam de maneira contrária à escola e faziam

referências positivas com o crime tendiam a ser valorizadas tanto entre os meninos quanto entre as meninas. Dessa forma, a pesquisadora reconhece a existência da pluralidade nas identidades de gênero e como essas identidades também vão sendo construídas a partir das relações na e com a escola.

Já Fonseca (2007) busca compreender as diferentes relações de meninas com o espaço escolar através da análise dos corpos e da sexualidade associados às práticas de Educação Física em uma escola do Porto, Portugal. A pesquisadora encontra três relações distintas com as aulas: havia um grupo de meninas (aquelas com melhor desempenho escolar) que afirmavam gostar das aulas de Educação Física por considerarem ser importante para seu desenvolvimento escolar, físico e para seu bem-estar. Um outro grupo de meninas se sentia distanciado e desinteressado pelas aulas, o que fazia com que elas tivessem baixo desempenho e até mesmo reprovassem por falta. Um terceiro grupo de meninas também manifestava incômodo com as aulas de Educação Física, mas por sentirem que as aulas exigiam uma exposição de seus corpos, o que somado aos ideais de beleza e atratividade física as deixavam com sentimentos de insatisfação e insegurança durante as aulas.

Essas e outras pesquisas de cunho qualitativo e etnográfico reconhecem a multiplicidade de expressões de gênero que são produzidas e reproduzidas no espaço escolar. Ainda que nenhuma delas aborde enfaticamente outras identidades de gênero além do masculino e do feminino (seja por não encontrarem essas outras identidades dentre os estudantes - assim como aconteceu no caso desta pesquisa - ou por não trazerem essa discussão), essas pesquisas evidenciam que os ideais de gênero são constantemente mobilizados, contestados e (re)criados no contexto da interação, aproximando-se da ideia de performatividade de gênero, de Judith Butler (2003 [1990]), que será discutida mais adiante.

Por ora, e levando em consideração as conclusões desses trabalhos e dos dados encontrados até o momento nesta pesquisa, é importante considerar a multiplicidade de sentidos e práticas relacionados aos diferentes estilos de masculinidade e, no caso deste trabalho, de feminilidade. É igualmente importante reconhecer que a relação com a escolarização das meninas envolve diversos fatores, como a possibilidade de ascensão social, as relações entre pares, uma "boa" orientação moral, o afastamento dos "perigos da rua", e, no caso dessa pesquisa, também o afastamento do perigo de uma sexualidade vista como

negativa, perigosa e precoce. Todo esse cenário contribui para reforçar a importância de analisar como novas - e antigas - desigualdades se configuram no interior dos sistemas de ensino, especialmente superando a análise comparativa entre homens e mulheres, que pode reforçar as diferenças e tratá-los como grupos opostos entre si, mas internamente homogêneos.

Capítulo 2 - O território e seus contrastes

2.1 Sobre contrastes

Ao chegar no bairro São Narciso e desembarcar do ônibus, vejo algumas pessoas caminhando com tranquilidade pelas ruas, enquanto outras estão na frente de suas casas sentadas em uma cadeira de plástico ou de praia, ou até mesmo no degrau da entrada de suas casas. Essas pessoas conversam entre si com muita tranquilidade enquanto observam a movimentação pacata do bairro. Muitas delas têm crianças pequenas que arriscam os primeiros passos na calçada ao redor da família, demonstrando muita tranquilidade nos fins de tarde. Ao continuar caminhando, passo pelo senhor que sempre está observando o movimento sentado em uma cadeira posicionada na esquina da rua de sua casa. Nos cumprimentamos com um sorriso, trocamos um “boa tarde”, comentamos sobre o clima quente e eu sigo em frente. Essa é a descrição da maior parte das minhas visitas ao bairro onde realizei esta pesquisa, que ocorreram regularmente às terças e quintas-feiras no período da tarde e da noite, quando me encaminhava para as aulas de balé em um projeto social desenvolvido por uma ONG local. Em razão da pesquisa, também frequentei a região regularmente às segundas e quartas-feiras à tarde por um período de quatro meses. Além desses dias, também já estive presente em todos os outros dias da semana pela manhã, tarde e noite pelo menos uma vez. Em todos esses dias, ao transitar pelas ruas de São Narciso percebo que sua atmosfera é como a de uma pacata cidade do interior. Enquanto observava as pessoas tranquilas, também caminhava despreocupada pelas ruas do bairro durante o período da tarde, sem receio de ser assaltada ou abordada no caminho. No entanto, esse cenário contrasta com os relatos de outras pessoas.

Ao realizar uma entrevista com a vice-diretora da escola para minha pesquisa de iniciação científica no ano de 2019, um dos principais temas por ela relatados foram os desafios relacionados ao fato de dois estudantes serem filhos do chefe do tráfico de drogas da região. O bairro, por se localizar entre duas rodovias de grande circulação, tem uma facilidade de acesso a outros pontos da cidade, por mais que geograficamente seja afastado da região mais urbanizada. Os pais dessas duas

crianças foram descritos como cuidadosos e atentos e seus filhos eram considerados bons alunos, mas o receio que permeava a relação até então amistosa entre a equipe pedagógica e a família era algo que os deixava em alerta.

Outros relatos que contrastam com a aparência pacata do bairro são aqueles de diversos motoristas de transporte por aplicativo. Ao realizar corridas tendo São Narciso como origem ou destino, por muitas vezes ouvi quase os mesmos relatos dos motoristas. Alguns me perguntaram se foi difícil conseguir encontrar um motorista. Ao afirmar que sim, principalmente se a corrida foi solicitada à noite, os motoristas me informaram que é difícil conseguir um motorista que aceite ir ao bairro pois ele é muito perigoso em decorrência dos golpes e ataques destinados aos motoristas. Um deles afirmou que o bairro é o local que mais mata motoristas de aplicativo na cidade. Outro afirmou que apenas durante o dia aceita realizar corridas que tenham o bairro como destino, mas que desliga o aplicativo ao chegar na região para não haver solicitação de nenhuma corrida no entorno. Outros se mostraram curiosos para saber o que vou fazer na região e pareceram se tranquilizar ao saber que estava indo trabalhar como professora em um projeto social de dança.

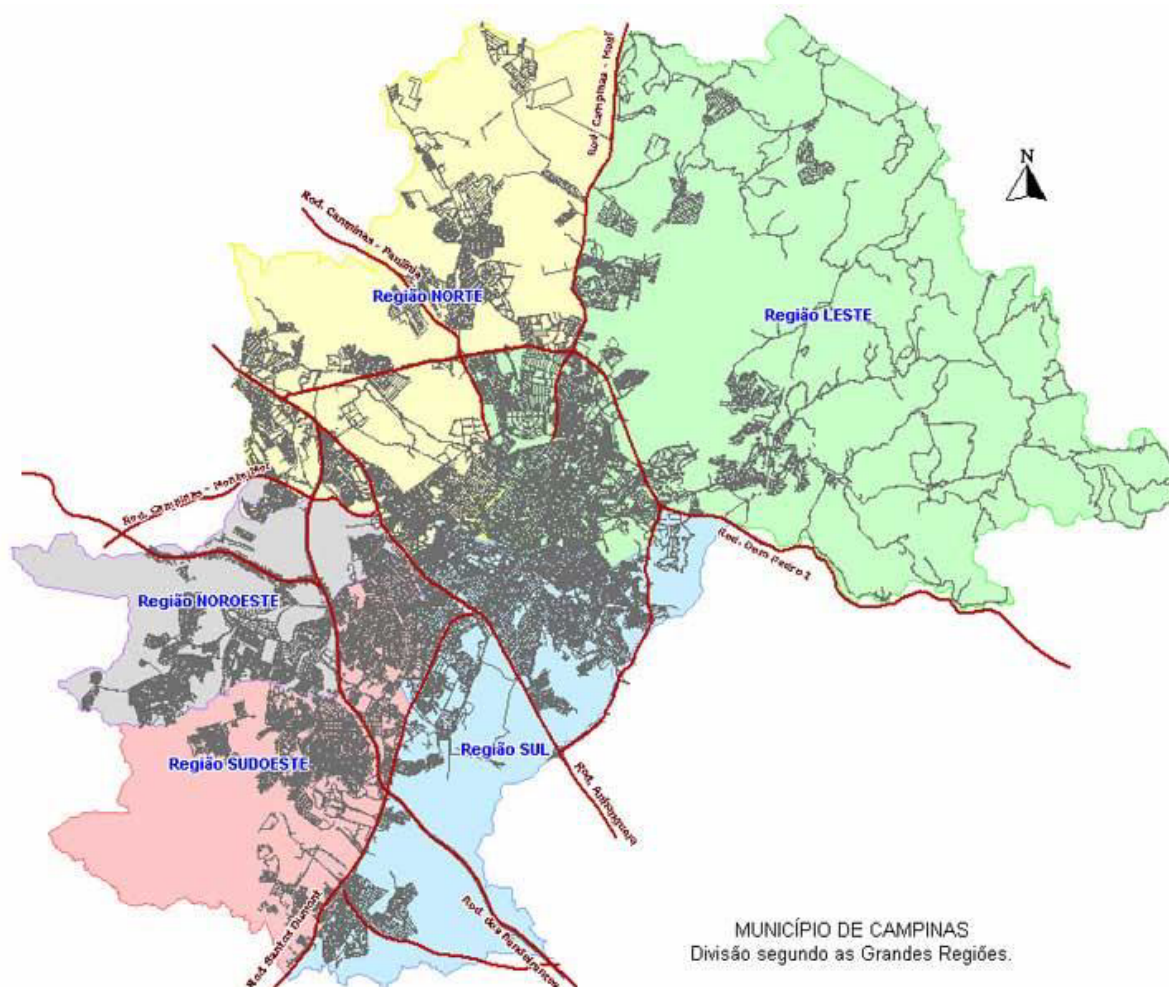
Enquanto atuava na escola e também ao realizar essas corridas por aplicativo, o “famoso” perigo da região de São Narciso era sempre um dos assuntos e assumiam com frequência uma intenção de alerta destinado a mim. Entretanto, ao frequentar a região central rotineiramente e ao realizar a primeira etapa da pesquisa de campo com minhas alunas de balé, a impressão era outra. Todas as mães que eu entrevistei nessa etapa moravam na região central do bairro e afirmaram considerar o bairro tranquilo - apesar de controlarem intensamente a circulação de suas filhas -, e minha própria impressão ao transitar pela região era de que o local era de fato majoritariamente tranquilo, o que me levava a refletir sobre a sua má fama. Pensei que, pelos relatos e alertas serem majoritariamente de frequentadores do bairro mas não de moradores, a má fama poderia ser resultado da estigmatização negativa que moradores de outras regiões atribuíam a essa área periférica. Outro pensamento foi de que talvez o bairro fosse seguro para seus moradores, mas que agentes do crime restringissem a circulação de pessoas “de fora”. Por outro lado, pensei que o discurso de tranquilidade pudesse apontar uma divergência entre o que eu e meus interlocutores consideravam como perigo. Essas possibilidades podem ainda ser válidas, mas a dinâmica da organização

socioespacial no território se mostrou como a chave para compreender esses contrastes, o que será discutido a seguir.

2.2 O bairro São Narciso

Segundo o último Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), a população do município de Campinas era de 1.139.047 habitantes, sendo o terceiro município mais populoso do Estado de São Paulo e o décimo quarto do país. O município é dividido em 5 Grandes Regiões, conforme mostrado na Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Mapa do município de Campinas



Fonte: Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas (2015)

Localizado na região norte da cidade, São Narciso é situado entre duas rodovias e está rodeado por grandes espaços não urbanizados e não ocupados, o que produz uma situação de certo isolamento geográfico. Entretanto, está próximo de outros bairros pequenos em situação semelhante. Segundo o Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas (2015), o bairro é um dos quatro com a população mais vulnerável da região, sendo a renda familiar dos habitantes predominante média-baixa e baixa. A região possui majoritariamente habitações de infraestrutura precária e também conta com pontos comerciais e industriais. O bairro apresenta um dos menores índices de envelhecimento e um dos maiores índices de mortalidade e de gestantes adolescentes.

Há diversas entidades que prestam assistência à população. Dentre essas entidades, há as ONGs que realizam atividades com as crianças no contraturno escolar, oferecendo refeição, aulas de reforço e cursos como teatro, costura, mecânica e dança, dentre as quais a ONG onde atuei como professora de balé. A região possui três Centros de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), duas escolas estaduais e uma municipal - que oferecem o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) -, duas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), não contando com estabelecimentos de ensino privado. Há também diversas igrejas evangélicas de diferentes denominações e uma paróquia.

2.3 A escola

A escola onde foi realizada a segunda etapa da pesquisa de campo oferece o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pertence à rede municipal de Campinas. Durante a manhã, funciona o Fundamental I, à tarde o Fundamental II e à noite o EJA e um cursinho pré-vestibular. Seu entorno é predominantemente composto por igrejas evangélicas e pequenos estabelecimentos de comércio, não havendo na região supermercados maiores ou estabelecimentos comerciais que vendem bens de consumo encontrados nos bairros de classe média e alta na cidade. A maior parte dos alunos possui baixo nível socioeconômico e utilizam bicicleta como meio de condução até a escola ou vão a pé.

Os resultados educacionais da escola são baixos. O Portal QEdú⁷, tendo como referência os dados do Saeb identifica que em 2019 apenas 4% dos alunos do 9º ano da escola aprenderam o esperado referente à avaliação de Matemática (enquanto o índice do Estado de São Paulo foi de 23% e o da cidade de Campinas foi de 24%) e 30% aprenderam o esperado referente à avaliação de Língua Portuguesa (o índice do Estado de São Paulo foi de 43% e da cidade de Campinas foi de 45%).

Apesar dos baixos dados referentes à aprendizagem dos alunos, a escola é muito bem vista pela comunidade, sendo muito demandada pelas famílias para matricular seus filhos, em comparação a outras escolas presentes na região. Durante a etapa da pesquisa de iniciação científica na qual foi realizada uma entrevista com a vice-diretora, ela afirmou que alguns responsáveis providenciam declaração de residência falsa para que possam matricular seus filhos na referida escola. Em relação às escolas estaduais, esta escola tem melhor reputação entre os moradores do bairro. As ONGs do entorno buscam estabelecer vínculos com acordos e trabalhos em parceria. O ambiente da escola é aparentemente tranquilo e distensionado, com atmosfera de calma e bem-estar, apesar de ser bastante movimentada. Durante todo o período em que frequentei a escola, desde o meu primeiro contato em 2016, nunca foram recorrentes episódios de agressão ou briga, por isso nunca presenciei nenhuma ocorrência nas vezes em que estive na escola, seja durante a realização da pesquisa ou em experiências anteriores. A escola, desse modo, usufrui de um clima relativamente tranquilo em seu cotidiano.

2.4 Desigualdade socioespacial: “Você não vai passar uma semana sem ouvir falar que morreu alguém”

Retomando a pesquisa de Ernica e Rodrigues (2020), gostaria de pensar a organização socioespacial dentro do bairro. Embora a pesquisa desses autores centre-se na metrópole de São Paulo e seus distritos e analise a diferença entre regiões da cidade, podemos pensar na ideia apresentada de frações de grupos sociais e no modo como se organizam socioespacialmente dentro do território. No contexto desta pesquisa, em uma fração temos as estudantes de balé que estudam

⁷ Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 10 de fev. de 2023.

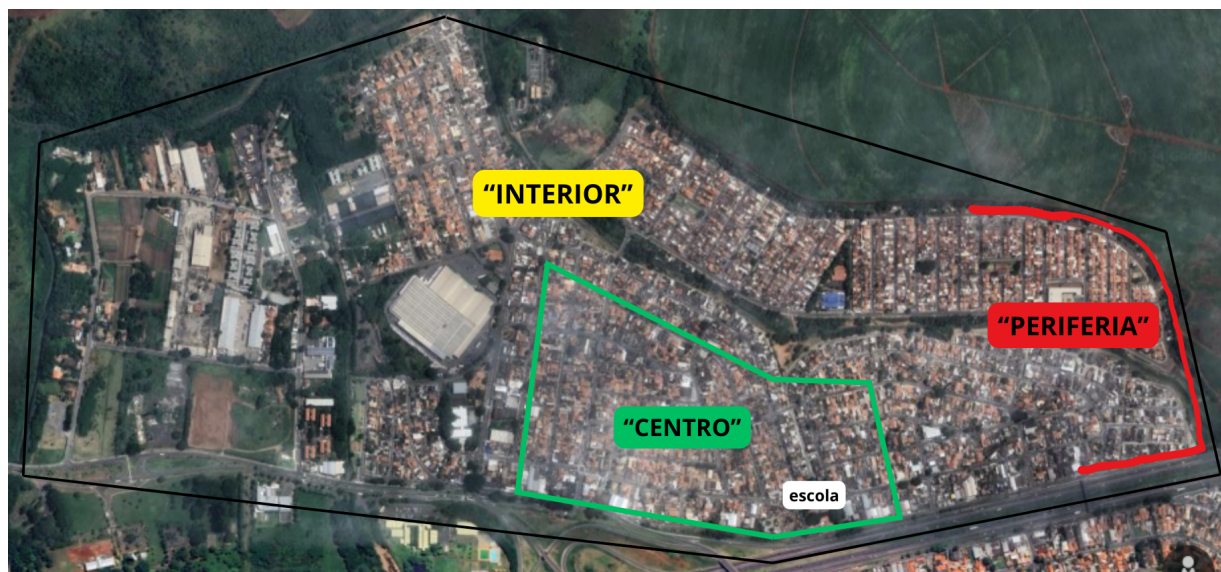
majoritariamente em regiões centrais da cidade, ou até mesmo em escola particular, buscando oportunidades fora do território. Suas famílias demonstram ter recursos econômicos que permitem certas escolhas em relação ao tipo de lugar e escola que irão frequentar, além de poderem custear alguns produtos e equipamentos necessários para as apresentações de balé, como figurino, sapatilha e demais acessórios. Esses produtos são adquiridos por um preço abaixo do mercado, através de parcerias de lojas e outros parceiros com a ONG, porém ainda assim somam um custo alto. Duas das meninas residem fora do bairro (uma em Paulínia e outra em um bairro vizinho). Aquelas que moram no bairro residem em regiões centrais deste e o consideram tranquilo em sua maioria, apesar de terem sua circulação na região restringida pelas famílias.

Em uma segunda fração existem as meninas que frequentam a escola municipal, são majoritariamente consideradas pelas professoras e professores e mesmo por outros alunos como "boas alunas", possuem uma relação mais pacífica com a escola e moram também na região mais central do bairro, também considerando-o como tranquilo. Elas destacam apenas algumas regiões específicas como perigosas. Em uma terceira fração, há as meninas que residem na região "intermediária" do bairro, não sendo nem a região mais perigosa nem a região com maior oferta de comércio, pontos de ônibus e infraestrutura urbana. Em uma quarta fração, temos majoritariamente as alunas que possuem uma relação mais disruptiva com a instituição escolar e residem ou circulam frequentemente pelas regiões mais afastadas do bairro, regiões consideradas por elas mesmas como perigosas. Há exceções, mas, considerando o conjunto de meninas entrevistadas (conforme tabela apresentada no anexo 1), observo que a proporção de meninas que possuem uma relação mais positiva com a escola é maior entre as que residem na região mais central, usualmente bem próxima à escola. Enquanto que, entre as meninas que moram nas regiões mais afastadas e perigosas, há uma maior proporção daquelas que possuem relações mais disruptivas com a escola. Outra correspondência identificada é a relação entre a localização das residências e o grupo de meninas que prefere o estilo musical do funk ou o grupo que prefere o pop internacional, o que será discutido no capítulo 4.

Para melhor compreensão, proponho uma divisão do bairro em três sub-regiões. A sub-região aqui denominada como "central" é aquela na qual se situa a escola onde foi realizada a pesquisa e onde há oferta de comércio como padaria,

farmácia e supermercado. Os principais pontos de ônibus também estão nessa região. As habitações são bem estruturadas, com casas com bom acabamento e em lotes regulares. A sub-região denominada como “periferia” do bairro se situa à margem direita, próxima à área não urbanizada, e é composta predominantemente por casas sobrepostas, vielas, habitações não acabadas e infraestrutura urbana insuficiente, como um córrego onde há esgoto a céu aberto. A sub-região denominada como “interior” do bairro, mais do que uma delimitação geográfica, diz respeito a uma região intermediária entre os dois extremos: não dispõe da mesma infraestrutura da região central, porém também não é a região periférica onde há os maiores problemas de infraestrutura e violência urbanas. Abaixo, na Figura 2, é possível ver a ideia da distribuição dessas três regiões. Contudo, ressalto que essa divisão não é exata e reflete apenas uma tentativa de compreender as diferentes sub-regiões do bairro através do que foi observado e, principalmente, do que foi relatado por minhas interlocutoras em campo.

Figura 2 - Mapa do bairro com suas sub-regiões



Fonte: Imagem do Google Earth. Elaboração própria.

A própria percepção do território muda conforme o grupo analisado. As meninas que moram nas regiões mais centrais tendem a considerar o bairro tranquilo. Das 10 estudantes da escola que residem na região central, 8 consideraram o bairro relativamente seguro e 2 consideraram como inseguro; enquanto as meninas que moram nas regiões mais afastadas não hesitavam ao

afirmar se tratar de um bairro perigoso: das 14 meninas residentes nessa região, 11 consideraram o bairro como inseguro, trazendo relatos de diversos episódios de violência e a presença rotineira do tráfico de drogas na região, conforme mostra o trecho abaixo da entrevista feita com três alunas do 7º ano B e uma aluna do 7º ano A.

Polly, Vanessa e Adrielly não se declararam em relação à cor da pele, e o gênero musical favorito do trio era o funk. A mãe de Polly era dona de casa e seu pai se encontrava preso. A mãe de Vanessa trabalhava como microempreendedora individual, atuando com vendas de enxoval, e seu pai (divorciado da mãe e descrito como ausente) era proprietário de uma empresa de transportes. A mãe de Adrielly era faxineira e seu pai estava desempregado:

Pesquisadora – Vocês consideram o bairro tranquilo?

Todas – Não!

Polly (12 anos) – É cheio de tiroteio, um monte de coisa!

Vanessa (13 anos) – Direto você ouve falar que matou um ali na esquina!

Pesquisadora – Entendi...

Vanessa – O que mais tem aqui é roubo e morte.

Polly – E tiroteio!

Adrielly (13 anos) – Exato.

Pesquisadora – Tem tiroteio em toda parte do bairro?

Polly – Na minha rua...

Vanessa – Na viela perto da minha casa... oh, para você ter uma ideia, eu moro aqui, sabe onde fica a creche “Nave Mãe”? Eu moro na rua da creche, minha casa é aqui, eu viro para cá, aqui tem uma ponte. Eu desço a ponte, tem uma biqueira. Aí minha casa é aqui, eu subo a rua, tem uma biqueira. Aí eu vou assim para o lado, tem um biqueira, eu vou assim pra frente, tem uma biqueira...

Adrielly – É cheio de biqueira.

[...]

Pesquisadora – Mas todas vocês ouvem tiros, então, de perto, ou alguém mora...

Vanessa – Sim!

Adrielly – Lógico! Uma vez eu acordei com bala estourando, pu, pu, pu, pu, pu... de madrugada...

Polly – Na minha casa [rua], direto tem tiroteio...

Vanessa – Você não vai passar uma semana sem ouvir falar que morreu alguém.

Relatos similares apareceram na entrevista com outras duas alunas do 7º ano A, conforme apresentado no trecho abaixo. Jade se declarou como “leite azedo” em relação à cor da pele. Sua mãe possuía dois trabalhos remunerados, como secretária e faxineira. Seu padrasto completou somente o ensino fundamental e trabalhava como funcionário em um supermercado. Joana se declarou como “morena” em relação à cor da pele. Sua mãe trabalhava em um bar e seu pai era pintor. Ambas as estudantes afirmaram que o funk é seu gênero musical favorito.

Pesquisadora – Mas eles consideram... a sua família considera o bairro tranquilo, ou perigoso?

Joana (12 anos) – Depende. Porque... De noite, eles dá tiro, sabe? De dia é mais tranquilo, mas de noite...

Jade (13 anos) – É... meio que você pergunta isso para as duas meninas que moram do lado da biqueira. Ela mora na biqueira e eu moro do outro lado de outra biqueira, biqueira rival ainda! (risos)

Pesquisadora – Ah! Então por isso que tem tiros, de uma biqueira para a outra, é isso?

Joana – É, praticamente isso.

Pesquisadora – Então, não é tranquilo lá, é?

Jade – Não. Mas até deu uma parada, né?

Joana – Sim.

Jade – Só esse dia que eles mataram o menino... e aí, jogaram lá na passarela, foi muuuito tiro...

Pesquisadora – Caramba. Quando eles matam alguém, eles expõem a pessoa, deixam lá no meio da rua para os outros verem?

Joana – Não tipo assim, eles... eu já percebi que ou eles bate nas pessoas e taca dentro do córrego, ou eles mata e joga lá em frente a passarela, mas aí o povo tira foto, faz um monte de coisa. Deixa lá...

Pesquisadora – Vocês já viram, assim, presencialmente?

Joana – Sim. Eu tinha foto no meu celular, mas eu não tenho mais, de dois *menino*. Um que tava enrolado todo num pano branco e outro que tava mostrando tiro no meio da testa, assim [fazendo um gesto de furo no meio da testa].

Por outro lado, o relato das meninas que moram em regiões mais centrais diverge bastante. No trecho abaixo, é possível ver relatos das famílias atuando na restrição na circulação por considerarem o bairro perigoso, percepção que não chega às meninas, ao menos não com tanta intensidade.

Niely, Juliana e Lúcia não se declararam em relação à cor da pele. A mãe de Niely era dona de casa e seu pai confeccionava pallets. A mãe de Lúcia era faxineira e seu pai era separador de peças em uma indústria. A mãe de Juliana trabalhava como faxineira e babá e seu pai trabalhava em um supermercado. Juliana e Niely afirmaram que o funk é seu gênero musical favorito, enquanto Lúcia indicou o pop internacional.

Pesquisadora: Acham que o bairro é tranquilo ou perigoso?

Niely (12 anos): Eu acho um pouco perigoso...

Juliana (13 anos): Não, o meu, como eu moro lá no Vadinho... que é lá no c... canavial, lá pra baixo. Eu acho que é até um pouco perigoso...

Niely: Aí meus pais não gostam muito que eu saia sozinha de casa...

Pesquisadora: Acham perigoso?

Niely: Uhum!

Juliana: É... que eles... têm medo também, não sei porquê...

Niely: É...

Pesquisadora: Mas vocês acham tranquilo, então, o bairro?

Juliana: Eu acho, tranquilo mesmo.

Pesquisadora: Vocês nunca viram nada, nunca passaram por nenhuma situação desconfortável?

Juliana e Niely: Não.

Lucia (12 anos): Eu não moro aqui, mas eu moro... no Vila [parte do bairro]... Minha mãe não gosta que eu saia sozinha, mas é tranquilo...

Apesar de todas as frações residirem no mesmo bairro, a distribuição das famílias nessas três sub-regiões proporciona vivências muito distintas entre cada grupo de meninas. Minarelli (2020) também identificou diferenças socioespaciais relacionadas à distribuição de diferentes frações das classes populares no bairro onde realizou sua pesquisa. Simões (2019), em uma pesquisa quantitativa, identificou diferenças significativas na escolarização de crianças que vivem na área urbana ou na área rural, com as melhores taxas de escolarização dentre aquelas que residiam na área urbana. Desse modo, a partir de pesquisas quantitativas (ERNICA, RODRIGUES, 2020; SIMÕES, 2019), pesquisas qualitativas que buscam analisar o local de residência no impacto no cotidiano das famílias (MINARELLI, 2020) e dos dados identificados em campo nesta pesquisa, é possível identificar que a localização das residências e a desigualdade socioespacial no território opera por proporcionar percepções e experiências diferentes para cada uma das famílias, concentrando as melhores oportunidades na região mais valorizada do território.

Capítulo 3 - Amizades, rivalidades e julgamentos: as "perfeitinhas", as "marmitas" e seus (des)afetos

3.1 Feminilidades em construção

O campo dos estudos de gênero tem questionado a ideia de feminino e masculino como características biológicas ou naturais, entendendo-os como fruto de construções sociais e históricas (MOORE, 1997; SCOTT, 1988; RUBIN, 1975; LAQUEUR, 2001; BUTLER, 2003, para citar alguns). Não se trata de negar as características e diferenças entre os corpos, mas de compreender que o corpo e suas ações são compreendidos de acordo com os códigos dominantes de cada cultura (VANCE, 1984). Dessa maneira, a manifestação de uma multiplicidade de ações, sentidos, relações e modos de existência se torna mais evidente, fazendo com que a categoria de gênero possua uma dimensão processual e histórica.

A historiadora Joan Scott, em seu livro *Gender and the Politics of History* (1988), apresenta gênero como a organização social da diferença sexual; diferença que por sua vez também é compreendida como parte de uma organização social que é variável. Desse modo, “gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais⁸” (SCOTT, 1988, p. 2, tradução nossa). Indo além, Scott irá considerar que gênero é uma categoria importante para interrogar a compreensão que temos sobre esferas da vida social humana, como a história e a política, entendendo-a como útil para analisar as relações de poder na sociedade.

Judith Butler (2003 [1990]) discute o gênero sob uma perspectiva performativa. Para a autora, o gênero é entendido como um conjunto de atos que, através da repetição e de sua cristalização ao longo do tempo, produzem a noção de que a identidade de gênero é algo de ordem “natural”, ou seja, intrínseca aos indivíduos: “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se

⁸ No original: “[...] gender is the knowledge that establishes meanings for bodily differences” (SCOTT, 1988, p. 2).

cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59)

No entanto, isso não significa que o gênero deve ser entendido como a soma de muitas performances autônomas, nem que os indivíduos atuem necessariamente conforme as expectativas sociais relativas às noções de feminilidade e masculinidade, apagando a agência dos sujeitos. Esse entendimento do gênero é importante pois retira a noção da existência de uma identidade de gênero preexistente à história de vida do sujeito, entendendo-o como uma construção que só se torna real na medida em que é produzida na interação do sujeito no meio em que vive. A esse respeito, a socióloga portuguesa Maria do Mar Pereira elucida que:

A produção do gênero na interação não é a soma de performances escolhidas e desempenhadas individualmente e aceites sem contestação ou interferência, mas sim um conjunto de dinâmicas de auto- e heteroposicionamento que podem ser contrariadas e disputadas e que são o objecto de lutas variadas, não só no contexto de cada interação particular, mas também em termos mais “macro” [...]. (PEREIRA, 2012, p. 54)

Desse modo, analisar o gênero sob uma perspectiva performativa significa analisar de quais formas os indivíduos “negociam” o gênero através de suas interações cotidianas, compreendendo que a ilusão de que as identidades de gênero são estáveis e naturais atua de modo a regular e legitimar regimes de poder entre diferentes esferas, como a sexualidade e as identidades de gênero. E além disso, reconhece-se que outras categorias sociais, nomeadamente raça e classe, operam por limitar essa “negociação” (PEREIRA, 2012).

Também buscando analisar as relações de poder nas esferas de gênero, Connel e Messerschmidt (2013) discutem a origem do conceito de “masculinidade hegemônica”, por eles proposto na década de 1980, e os motivos para repensá-lo⁹. A partir de pesquisas de campo sobre a desigualdade social observada em escolas australianas, o conceito surgiu e continuou sendo desenvolvido posteriormente, sendo mobilizado por autores distintos e, ao mesmo tempo, recebendo críticas. No artigo de 2013, Connel e Messerschmidt destacam a importância das pesquisas

⁹ Os textos em que propõem pela primeira vez o termo são: KESSLER et al, 1982 e CONNELL, 1982, 1983.

empíricas que evidenciam as múltiplas hierarquias (de gênero e de classe, ao mesmo tempo) juntamente a processos de construção de gênero:

Uma fonte igualmente importante foi a pesquisa social empírica. Um *corpus* em crescimento de estudos de campo estava documentando hierarquias locais de gênero e culturas locais de masculinidades nas escolas, em locais de trabalho dominados por homens e em comunidades populares. (CONNEL, MESSERSCHMIDT, 2013, p. 244)

Discutindo a ideia de hierarquia de gênero, Connel e Messerschmidt (2013) apresentam a ideia de masculinidade subordinada, além da masculinidade hegemônica, destacando que a última não representa a maioria estatística de indivíduos, no entanto ela confere importante poder normativo e incorpora “a forma mais honrada” de ser homem, em cada contexto social. É importante compreender que a masculinidade hegemônica, que aparece no topo da hierarquia, não será a mesma em todos os contextos. Os autores também destacam que além de as masculinidades serem distintas entre si em um sistema hierárquico, elas estão sujeitas a mudanças internas com o tempo, evidenciando novamente o processo dinâmico das construções de gênero.

Connell (1987) também mobiliza a discussão sobre feminilidades plurais para pensar as relações de poder de gênero. Do mesmo modo como a autora discute a existência de masculinidades múltiplas em uma espécie de hierarquia social, ela discute a existência de feminilidades distintas. No entanto, a autora opta pelo termo “feminilidade enfatizada”, em oposição ao termo “feminilidade hegemônica”, por argumentar que em uma sociedade patriarcal nenhuma feminilidade pode ser hegemônica pois todas as feminilidades são “[...] construídas no contexto da subordinação geral das mulheres aos homens¹⁰” (Connell, 1987, p. 186 -187).

Sem adentrar na discussão do caráter determinista que essa afirmação isoladamente pode sugerir, o reconhecimento de uma espécie de hierarquia de gênero entre as mulheres é importante de ser reconhecido, visto que assim torna-se possível reconhecer a existência de feminilidades plurais e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que um estilo de feminilidade pode receber mais prestígio social do que outros.

A partir disso, devemos considerar a existência de feminilidades, no plural, sendo o esforço desta pesquisa identificar quais estilos de feminilidade estão

¹⁰ No original: “[...] constructed in the context of the overall subordination of women to men” (Connell, 1987, p. 186 -187).

presentes de modo mais marcante no território, buscando compreender quais são mais valorizados do que outros, sobretudo no ambiente escolar, e quais efeitos tem essa valorização sobre os percursos escolares e a relação das meninas com a escola.

É importante destacar que, mais do que apontar quais meninas pertencem a quais grupos e quais se aproximam mais de qual “estilo”, o que nos parece significativo é compreender como essas dinâmicas de construção de gênero vão se desenvolvendo e criando um repertório de diversas maneiras de se viver a feminilidade. Retomando a ideia de compreender os processos pelos quais os corpos em sociedade têm valor socialmente atribuído, torna-se necessário analisar como são feitas as conexões entre corpos considerados femininos e o que vem a ser compreendido como mulher e “sexualidade feminina” dentro de cada contexto.

Além disso, como as noções de gênero são construídas de maneira contínua, no conjunto de interações cotidianas, é importante considerar que essa construção também se dá na escola durante o percurso educativo escolar das crianças e dos jovens. Visto que a obrigatoriedade do ensino escolar vai até os 17 anos de idade em diversos países, inclusive no Brasil, a escola aparece como uma importante instituição social na qual ocorrem diversos processos de construção de gênero.

3.2 "Marmitas" e "Perfeitinhas": grupos, panelinhas e hetero-classificação

Gostaria de trazer para o debate o esforço de caracterizar dois estilos diferentes de feminilidade observáveis tanto no discurso quanto nas práticas das meninas junto a quem desenvolvi a pesquisa, em diferentes grupos de amizade. Prosseguimos aqui com a ideia de uma dinâmica das interações na qual é possível identificar dois pólos, as “perfeitinhas” e as “marmitas”. Não é minha intenção afirmar que estes são os únicos estilos de feminilidade presentes no território, menos ainda que todas as meninas são chamadas de “marmita” ou de “perfeitinha”¹¹. Gostaria ainda de destacar que não busquei, de início, encontrar precisamente dois estilos que se distinguissem dessa maneira. Durante a realização

¹¹ Apareceram outros termos similares. No caso das “marmitas” também há o uso do termo “rodadas”. No caso das “perfeitinhas”, “patricinhas” e “populares” apareceram em alguns momentos. No entanto, “marmitas” e “perfeitinhas” foram os que apareceram com maior ênfase e frequência.

do trabalho de campo, tanto entre as meninas do balé quanto nas três turmas da escola, fiquei atenta a ver outros estilos, outras maneiras que se caracterizassem como suficientemente distintivas de viver a feminilidade. No entanto, não observei um outro estilo que se mostrasse claramente identificável. Já esses dois foram claramente atribuídos por algumas interlocutoras, que usaram os termos “marmitas” e “perfeitinhas” para se referirem a dois grupos de meninas (dos quais elas próprias não faziam parte), conforme será descrito mais adiante. Sugiro assim que, entre as meninas que participaram do estudo, “marmitas” e “perfeitinhas” representam dois extremos, dois pólos, encarnados por um grupo pequeno de meninas (cinco no caso das “perfeitinhas”, quatro no caso das “marmitas”) classificadas explicitamente por outras dessa forma. Além disso, e sem dúvida mais importante, as noções de feminilidade implícitas nesses grupos parecem orientar as práticas das demais, em movimentos de aproximação e distanciamento.

A socióloga francesa Dominique Schnapper (2015) discorre, a partir de Max Weber, sobre a construção de um tipo ideal na análise de pesquisas sociológicas, atribuindo a elaboração de uma tipologia ao esforço de uma *estilização* da realidade social, com o objetivo de tentar compreendê-la. Desse modo, o tipo ideal opera como um instrumento que ajuda a compreender a realidade, não sendo, portanto, uma descrição da mesma: “O tipo ideal não é uma descrição da realidade, mas um instrumento para compreendê-la, um sistema pensado de relações abstratas, um ‘quadro pensado’” (SCHNAPPER, 2015, p. 240). Portanto, a elaboração de uma tipologia é resultado de um agrupamento de certas características que se mostraram relevantes para a compreensão da situação estudada. Seguindo nessa direção, descrevo aqui esses dois “tipos” de feminilidade pois, em primeiro lugar, foi possível constatar a existência desses dois pólos no discurso e na prática das minhas interlocutoras e, em segundo lugar, a elaboração dessa tipologia pareceu uma alternativa heurística para compreender como as meninas junto a quem pesquisei classificam umas às outras e orientam suas ações.

Cabe destacar que, tratando-se de termos nativos usados como uma forma de heteroidentificação em tom depreciativo, as “perfeitinhas” e as “marmitas” como tipos ideais não são apenas uma ferramenta teórica utilizada em minha análise. Como as meninas frequentemente buscam tipificar as outras a partir de suas características e suas ações, foi possível identificar que os tipos ideais existem nos

quadros de relações do próprio campo de pesquisa através da idealização de uma moral positiva e outra negativa, que existem em relação de oposição.

Outras pesquisas que serviram de referência para a construção analítica desta pesquisa também identificaram polarizações entre feminilidades ou masculinidades em suas pesquisas de campo. Toledo (2022) identificou uma polaridade entre meninos “da frente” e “do fundão” em sua pesquisa etnográfica realizada em uma escola de Ensino Fundamental na periferia paulistana, conforme discutido no primeiro capítulo. A pesquisadora identificou que os meninos “da frente” eram os que possuíam maior desempenho acadêmico e uma relação menos disruptiva com a escola, no entanto tinham que lidar com o rótulo negativo de serem “nerds” e até mesmo mais afeminados, o que era considerado negativo pelos demais. Os meninos “do fundão”, por outro lado, eram avaliados negativamente por uma parcela considerável dos professores, sendo vistos como baderneiros por boa parte dos alunos e da equipe pedagógica, mas vistos com uma expressão de masculinidade mais respeitada. Além da sexualidade, a pesquisadora identificou as relações de raça nessa diferenciação, com os meninos considerados “do fundão” sendo a maioria de cor preta ou parda, enquanto majoritariamente os meninos “da frente” eram brancos. A autora também destacou que essa polarização não acontecia de maneira tão determinante, considerando que em uma das duas turmas observadas o maior número de meninos se encontrava no “equilíbrio” entre um grupo e outro, sem uma polarização observada.

Pereira (2012) também identificou uma polarização entre as meninas observadas em sua etnografia em uma escola lisboeta. Havia, então, a distinção entre pelo menos três grupos de meninas: as “pitas”, as “putas” e as “normais”. Dentre as “pitas” (vistas como escandalosas) e as “normais”, a pesquisadora identificou que o dualismo entre os dois grupos era um elemento estruturante do discurso sobre as meninas da turma onde se realizou a pesquisa. A autora destaca como a feminilidade é cuidadosamente construída e performada em público, em uma dinâmica de monitorização dos comportamentos e dos discursos das meninas.

Para explorar o jogo de hetero-classificação identificado nesta pesquisa, me apoio principalmente na observação da dinâmica de uma das turmas (8º ano A), onde ocorreu um conflito entre os dois grupos e onde a oposição era mais visível. No entanto, observei nas outras turmas (e diversas meninas também relataram) meninas com um perfil similar ao de “perfeitinhas” ou ao de “marmitas”, com a

mesma "pouca mistura" entre elas. Algumas dessas meninas eram, inclusive, amigas das "perfeitinhas" ou das "marmitas" do 8º ano A, em função da afinidade com seu comportamento.

3.3 Os termos e seus sentidos

O termo "marmita" foi apresentado a mim através de diferentes meninas em alguns momentos: Eluned, Adrielly e Diana mencionaram esse termo durante meu período de observação na escola e ele apareceu também em um dos encontros com as meninas do balé. Ao perguntar o que o termo significava, as respostas variaram entre "aquela que todo mundo come" ou "que todo mundo pega", trazendo em comum um traço de uma suposta facilidade em conseguir "ficar" com a garota. Vale destacar que esse foi um termo utilizado pelas minhas interlocutoras para se referirem a outras garotas, e não a elas mesmas. Os comentários e as explicações do termo eram carregados de críticas a essas meninas, transparecendo um desprezo por elas, sendo motivo suficiente para que as que acusam as outras de serem "marmitas", busquem se afastar delas, como é possível observar no trecho de um diálogo abaixo:

Almira (13 anos): A Alice começou a andar com a Daniela e falou assim, que ela era marmita, que ela era rodada... Só que a menina [a Alice] ainda é BV [boca virgem, ou seja, menina que nunca beijou]! [risos]

Diana (13 anos): Por isso que a gente se afastou delas... Lembra? Ah, eu acho que você [a pesquisadora] ainda não tava aqui, mas eu, Almira e Alice, a gente andava com elas, mas aí a gente se afastou...

Pelo termo ter sido apresentado a mim tanto por meninas que estudam na escola onde fiz a segunda etapa da pesquisa de campo, quanto por uma das meninas do balé que estuda na região central, suponho que seja um termo que circula com frequência dentre os diferentes jovens pelas escolas da cidade, trazendo esse entendimento comum de uma tipificação de garota fácil, "rodada", comportamento que é criticado e desprezado por quem usa o termo.

Já o termo "perfeitinha" ouvi durante uma entrevista feita com um trio de alunas do 8º ano A: Dalila, Diana e Almira. Na mesma entrevista, referiram-se a

esse grupo como o das "populares". Uma das perguntas do meu roteiro de entrevista pedia para que elas me contassem qual ou quais pessoas da escola elas não gostavam e o porquê, o que geralmente era respondido com bastante empolgação. Nessa entrevista, minhas interlocutoras apontaram um grupo de cinco meninas da turma como sendo aquelas de quem elas não gostavam, com a justificativa de se acharem "as perfeitinhas". Buscando entender os sentidos desse termo, a explicação remeteu a filmes estadunidenses que têm como foco a rivalidade entre grupos de meninas na escola. No trecho a seguir, vemos a opinião dessas três alunas do 8º ano A acerca do grupo de cinco meninas da mesma sala. O início do diálogo é referente a um conflito entre o grupo das "marmitas" e o das "perfeitinhas", que será detalhado mais adiante no capítulo.

Diana (13 anos): Sim... É porque ela [Beatriz] anda no grupo das... perfeitinhas, vamos dizer assim, sabe?

Dalila (14 anos): Das popular!

Almira (13 anos): Aí.. elas todas assim são.. manipuladoras...

Pesquisadora: Aquele grupo então que ela anda... são as perfetinhas da escola?

Todas: Isso!

[...]

Pesquisadora: Eu não conhecia a imagem desse grupo de meninas como "as perfeitinhas". Por que elas são as perfeitinhas?

Almira: Sim! Tipo assim, ó: Teve uma briga... que foi por causa de 'explana'¹², digamos... aí, sabe aquele filme assim... que tem um trio?! Um grupo!

Pesquisadora: Sei...

Almira: Naquele grupo, a dona é a Evelyn!

Diana: É! Entendeu?

Pesquisadora: Ah, sim... Tipo... Meninas Malvadas?

Todas: É! Sim!

Almira: E não tem aquela menina lá, das Meninas Malvadas, que é a novata?

¹² "Explana" é um tipo de perfil anônimo criado no Instagram com o objetivo de explicar, ou seja, expôr boatos ou situações do cotidiano escolar envolvendo determinados alunos e alunas.

Pesquisadora: Tem...

Almira: Essa novata é a Bia! Aí ela entra pro grupo das Meninas Malvadas e tá sendo um clone dela! Entendeu? Aí tá assim...

Pesquisadora: E elas são perfeitinhas nesse sentido de elas se acharem melhores que as outras ou...

Todas: Sim!

Pesquisadora: ... ou as pessoas da escola também consideram elas assim?

Dalila: Eu acho que os meninos... querem pegar mais elas... Mas eu acho que é por causa da Evelyn...

Diana: Sim! Tipo assim, igual você falou das Meninas Malvadas... Elas são quase igual às perfeitinhas.

Dalila: Mas só que quem é a LÍDER, é a Evelyn!

Diana: É, entendeu? Não é perfeitinhas no... tipo assim, estética. Mas no jeito de ser... fingir ser educada...

Pesquisadora: Querer se mostrar perfeita?

Diana: É... e ser manipuladora...

O termo “perfeitinhas”, ao mesmo tempo em que indica um certo elogio por iniciar a palavra com um sentido de perfeição, traz também uma conotação pejorativa, já que o uso do diminutivo no final indica um deboche.

Ao longo da pesquisa, quatro meninas foram classificadas por outras como “marmitas” (Daniela, Daniele e Isabella do 8º ano A e Lígia do 7º ano B), mas irei focar na descrição do trio de amigas do 8º ano A, já que as cinco garotas classificadas por outras como “perfeitinhas” (Daniella, Danielle, Marcela, Alexa e Evelyn) são dessa mesma turma.

Em relação à cor da pele, as “marmitas” não se declararam. A mãe e o pai de Isabella eram funcionários em um supermercado. Daniela e Daniele não souberam informar a ocupação dos pais, e suas mães são atendentes em empresas privadas. Todas as três garotas chamadas de “marmitas” do 8º ano A residem na região periférica do bairro e têm o funk como seu gênero musical favorito.

Dentre as cinco garotas chamadas de “perfeitinhas” do 8º ano A, quatro se declararam como pardas e uma como branca. Quatro pais ou padrastos eram

funcionários em supermercado ou em loja, e uma delas não soube responder. As mães possuíam ocupações mais variadas: uma era funcionária em um supermercado, uma era dona de casa, uma era aposentada por invalidez e duas eram funcionárias com certa especialização (uma, assistente de Recursos Humanos, outra, assistente em uma ONG). Quatro meninas moravam não só no centro do bairro, mas na mesma rua da escola. A exceção era Alexa, que residia em uma região do bairro onde há condomínios fechados, e sua família comprou um apartamento em um desses condomínios¹³. O gênero musical favorito de três das cinco garotas era o pop internacional. Alexa indicou a música eletrônica como sua favorita, e Evelyn indicou o pagode.

Percebi que além das classificações diretas atribuídas a esses dois grupos de meninas, a existência desses dois estilos marcadamente divergentes de feminilidade pareciam existir no imaginário de minhas interlocutoras e outros interlocutores do bairro, orientando a aproximação ou o distanciamento de certas práticas e o pertencimento das meninas a determinados grupos de amizade - ou de rivalidade, em alguns casos.

Em um momento inicial da pesquisa, meu contato se estabeleceu com as meninas do balé. Seu comportamento e discurso me permite aproximá-las do que as meninas classificavam como "perfeitinhas". As meninas do balé, como já descrevi, possuem como característica comum uma forte restrição na circulação pelo bairro por parte das famílias e afirmam estar restritas ao ambiente doméstico e ao escolar, considerando a escola regular e as aulas de balé. Essa restrição evidencia um controle parental mais estrito que parece também ser exercido sobre a vida afetiva e sexual das meninas. Em todo caso, essas meninas afirmavam querer manter distância de namoro, afirmando por diversas vezes que queriam "focar nos estudos" (expressão que usavam frequentemente), associando o namoro a um fator de risco ao rompimento com os estudos, como destacarei mais adiante em alguns trechos. Desse modo, as experiências de sexualidade e, também, o modo como são vistas na escola se aproximam das meninas consideradas "perfeitinhas", mesmo que a manipulação tenha sido uma das características apontadas nas descrições das "perfeitinhas" que a princípio não se aplicaria a elas.

¹³ Por ser um condomínio fechado e com boa infraestrutura, no capítulo seguinte considero que sua residência é no centro para facilitar a análise.

Ao entrevistar as mães dessas meninas, os relatos giravam em torno da proteção das mesmas. As idas à casa de colegas da escola eram restringidas e eram raras, mesmo que fossem consideradas como amigas; a circulação pelo bairro desacompanhadas de algum responsável também era altamente restringida, e a inscrição das meninas nas aulas de balé era descrita como uma tentativa de aproximação das filhas a um ambiente disciplinar, educativo e responsável.

3.4 A sexualidade “adiada” e a “precocidade”: estilos de feminilidade e modos de viver a sexualidade como critério para a formação de grupos

Para pensar a sexualidade, apoio-me nas discussões da antropóloga Carole Vance (1984), que compreende a sexualidade de uma forma mais ampla e não apenas restrita a um gosto pessoal e à prática sexual em si, mas como “[...] uma interseção do político, social, econômico, histórico, pessoal e experimental, unindo comportamento e pensamento, fantasia e ação” (VANCE, 1984, p. 16, tradução nossa), e também como uma área de disputa em que grupos majoritários, minoritários e o próprio Estado atuam em uma tentativa de alterar modelos e ideologias sexuais e regular a sexualidade em diferentes esferas da vida social (VANCE, 1995). Nessa direção, destaco que em minha pesquisa pretendo pensar as experiências da sexualidade para além da prática sexual, considerando que a sexualidade se mostra presente também no modo como as relações com seus pares acontecem, além de considerar as expectativas, os flertes, os desejos e os anseios relacionados a formas de relacionamento, por exemplo.

Levando em conta essa noção de sexualidade, vemos que uma das características centrais das “perfeitinhas” é a de viver a sexualidade de maneira bastante controlada (por adultos com quem convivem e também um auto-controle internalizado), uma sexualidade que vamos detalhar mais adiante e que proponho pensar como uma “sexualidade adiada”. E no caso das “marmitas”, as meninas são vistas como lascivas e fáceis e, portanto, sem valor.

A ideia de uma hipersexualidade feminina fortemente associada às classes sociais mais baixas também é tema de diversos trabalhos contemporâneos que irão olhar para adolescentes residentes em regiões periféricas (FERNANDES, 2017; PETROSILLO, 2016; ALTMANN, 2007a, 2007b, para citar alguns). Esses trabalhos

buscam compreender a veiculação de uma noção de sexualidade feminina vista como excessiva e prejudicial, bem como analisam seus impactos na rede de relações. A pesquisadora Camila Fernandes (2017) descreve o uso do termo “novinha” e suas reverberações no cotidiano de uma periferia do Rio de Janeiro. A má reputação, a gravidez vista como precoce, a sobrecarga de aparelhos do Estado, dentre outros fatores, são associados à sexualidade dessas adolescentes. Assim, essas experiências de sexualidade eram comumente descritas pelo imaginário popular como degradantes, podendo ser acusadas de trazer impactos negativos para o bairro em razão de serem mau exemplo para outras adolescentes e até mesmo por serem vistas como motivo de sobrecarga de alguns serviços de assistência do Estado.

Discutindo sua imagem multifacetada, Fernandes (2017) apresenta como essas figuras estavam muito presentes nas vivências e nos discursos de seus interlocutores, discutindo como “as novinhas” também trazem questões acerca da relação familiar e da tentativa de regulação e controle sobre os corpos das meninas:

Esses corpos híbridos, que misturam as primeiras formações de um futuro corpo de mulher à presença indiscutível de traços de menina, são motivo do falatório local, ao passo que se constituem como fonte de tensão entre mães e filhas e entre os parentes que “tomam conta”. Desta maneira, os corpos das “novinhas” são enunciados como mobilizadores de ruptura e escolha entre relações filiais ou de aliança. (FERNANDES, 2017, p. 102)

Desse modo, o corpo feminino como uma espécie de “atrativo” para uma experiência sexual ganha destaque. No entanto, além da crítica a uma suposta sexualidade excessiva, também está em jogo um incômodo dos interlocutores por considerarem que se trata de garotas novas demais para iniciarem suas experiências sexuais e reivindicarem uma liberdade sexual. A pesquisadora também traz uma contribuição importante acerca da figurinha das “novinhas” que engravidaram ainda na adolescência: “Localizam-se também como *figuras do tempo errado* por excelência, uma vez que são vistas como aquelas que transaram na ‘hora errada’ e tiveram filho ‘cedo demais’.” (FERNANDES, 2017, p. 106, grifo da autora).

É importante destacar que essa é a visão que outras pessoas têm sobre as meninas e não necessariamente como elas próprias veem suas experiências. No entanto, esse discurso acaba produzindo um estigma sobre a imagem das garotas,

que são julgadas por outras tendo, além da ideia de excessividade, a noção de que algo aconteceu precocemente e, portanto, no tempo errado:

Nesse sentido, é importante reter a narrativa em relação aos feixes temporais, a saber, cedo/tarde, e em relação aos valores morais, certo/errado. Se existe um apontamento em relação a uma sexualidade que se deu “cedo demais”, é porque há um imperativo acerca das relações consideradas realizadas no tempo “certo”. (FERNANDES, 2017, p. 106)

Dentre as 33 meninas entrevistadas, nenhuma tinha filhos¹⁴, no entanto, o assunto da gravidez, descrito como um risco, está fortemente presente no discurso de muitas delas no momento em que falam sobre *quando* começar a namorar. Ao longo da pesquisa e da minha presença no território, ouvi por diversas vezes um discurso que parecia ser originalmente de suas famílias, mas já muito incorporado pelas garotas, como por exemplo no discurso muito sustentado na ideia de estudar “para ser alguém na vida”, citando aqui as palavras de Cristal Esmeralda Diamantina. Cristal conta seu planejamento de fazer faculdade de Medicina ou Enfermagem, inspirada no exemplo da tia que é enfermeira. Para conseguir êxito nesse plano, ela afirma que “namoro não é coisa para pensar agora, só quando for mais velha”, e que o importante no momento é “focar nos estudos” pois, como também complementou Hanna, “quem engravida com essa idade abandona a escola, né?”.

Esse tipo de discurso apareceu tanto de modo espontâneo, trazido por minhas alunas de balé em momentos de aula, ou durante os encontros fora da aula e também durante as entrevistas na escola, como é possível ver no trecho a seguir realizado com duas alunas do 7º ano A. Liana se declarou como parda. Sua mãe era manicure e seu pai era pedreiro. Ela reside no interior do bairro e seu gênero musical favorito é o pop.

Pesquisadora – E a família de vocês fala que vocês têm que estudar, tem algum tipo de conversa assim, como que é?

Liana (14 anos) – Tem. Minha mãe tem bastante. Minha mãe e o meu pai, falam assim: “Não namora cedo, não casa cedo, para você ter os seus estudos *completo*, pra ser alguém na vida, não depender de ninguém”. Ela fica me motivando, assim.

¹⁴ Durante o período de observação das aulas pude conversar algumas vezes com Kelly, uma aluna do 8º ano A que tinha 16 anos e um filho de aproximadamente 2 anos. Kelly evitava falar do filho e apresentava um enorme número de faltas, o que impossibilitou que eu tivesse um contato próximo com ela e que ela fosse entrevistada.

Pesquisadora – Pode ser que se vocês começarem a namorar mais cedo, vocês não vão terminar os estudos?

Liana – É...

Pesquisadora – Por que vocês acham que acontece isso?

Liana – Nós *começa* a... sei lá, tirar um pouco a mente dos *estudo* e colocar a mente no namorado, aí esquece, aí deixa pra lá, de lado, sabe?

A incorporação do discurso que originalmente vem da família, e que sugere que namoro e escola não se misturem, não impede que em outros momentos as meninas façam uma associação positiva entre a possibilidade de experimentar sentimentos de atração ("gostar") e o estímulo pelo estudo. Liana afirma, em outro momento da entrevista, que se sente mais motivada a estudar e a ir para a escola quando está gostando de alguém:

Pesquisadora – Vocês gostam de vir para a escola?

Maria Luiza (13 anos) – Ah, tem dia que dá uma preguiça. [risos]

[Silêncio]

Pesquisadora – Lembrem que não tem certo e não tem errado. Vocês podem ser sinceras, eu não vou passar nada disso para a direção e nem para os professores.

Maria Luiza – Meu pai não deixa eu faltar... Às vezes eu invento que tô doente pra faltar.

Liana – Tem... tipo, quando eu tô gostando de alguém da escola! [risos]

Pesquisadora – Aí, você tem mais motivação...

Liana – Tenho mais motivação! Eu vou para a escola, quero ver essa pessoa, a gente estuda *mais melhor*, fica com a mente mais aberta. Mas quando não tem nenhuma motivação, dá uma preguiça de vir... Mas às vezes é legal, [quando] tem amigos na escola, uma pessoa que a gente gosta... Aí é legal.

O discurso sobre uma sexualidade que é apresentada como adequada não é feito somente por meninas classificadas por outras como "perfeitinhas". Liana, por exemplo, não é apresentada pelas demais como "perfeitinha" (e também não como "marmita"), no entanto ela afirma a necessidade de adiar os relacionamentos. Isso mostra que, muito mais que ajudar a classificar cada menina em um "tipo", a

tipologia ajuda a entender a moralidade vigente, que influencia o comportamento de todas, de alguma maneira.

Desse modo, a ideia de uma sexualidade *adiada* aparece, sem dúvida, como característica importante das “perfeitinhas” e de muitas meninas que têm discursos e posturas mais próximas a elas, como é o caso das meninas do balé e de Liana. A exceção do grupo das “perfeitinhas” é Evelyn, intitulada pelo outro grupo de meninas como “a líder” do grupo. À época da entrevista, ela namorava há sete meses com um garoto do 9º ano. Sua afirmação a respeito de namorar veio seguida da explicitação do plano de casar (“Eu namoro e pretendo casar, dona!”). Nesse caso, o fato de namorar parece não ser criticado pois a relação se apresenta como séria (“pretendo casar”), o que a distancia claramente da sexualidade “rodada” das “marmitas”.

Além disso, vale destacar que entre as “perfeitinhas” o fato de não ter nunca beijado na boca parece ser valorizado. Pode-se ver isso, por exemplo, num diálogo curto em que duas garotas do grupo das “perfeitinhas” afirmaram que ainda eram “BV” (boca virgem), ou seja, não deram ainda seu primeiro beijo. Nesse momento também afirmaram que as outras amigas não eram, o que foi negado com constrangimento por elas:

Daniella – Eu e Marcela somos [BV], o resto não...

Danielle e Beatriz [se entreolhando] – Mentira...

Apoiando-me nas reflexões de Fernandes sobre as figuras do “tempo errado”, podemos pensar que essas meninas afirmam praticar uma sexualidade do tempo certo: dizem não querer namorar durante a idade escolar, muitas ainda não deram o primeiro beijo e afirmam que pretendem esperar serem mais velhas e estarem inseridas no mercado de trabalho para “serem alguém na vida” (como dito por algumas delas) e só depois disso namorar. Desse modo, a interrupção dos estudos parece ser algo muito temido pelas famílias e, em certa medida, essa preocupação parece ser incorporada pelas garotas. Nesse sentido, o envolvimento em algum tipo de relacionamento amoroso parece um risco relacionado a uma gravidez indesejada, uma moralidade negativa e a impossibilidade de seguir uma trajetória pessoal desejável.

3.5 A dualidade na experiência da sexualidade feminina

As contribuições da antropóloga Carole Vance (1984) para pensar a sexualidade feminina a partir da dualidade prazer vs. perigo foram extremamente influentes para os estudos que articulam gênero e sexualidade, incluindo aqueles focados no contexto brasileiro (FACCHINI, 2016; GREGORI, 2005). Apesar de posteriormente o campo teórico dos estudos de gênero e de sexualidade alertarem sobre o problema em tomar o prazer e o perigo como separados, sem analisar a articulação entre eles, ainda assim essa discussão trouxe importantes contribuições por recusar associar a sexualidade feminina apenas aos modelos de dominação e subordinação na sociedade (GREGORI, 2005).

Considerando tanto as contribuições dessa discussão quanto os seus limites, aqui neste trabalho me proponho a pensar os limites sutis que minhas interlocutoras demonstraram em seus discursos sobre a sexualidade, articulando a outros trabalhos qualitativos que também identificaram certas nuances acerca dessa dualidade entre prazer e perigo.

A restrição do desejo feminino à zonas de proteção e privilégios dentro da cultura é um tema abordado por Vance (1984), e apesar de os limites dessas zonas de proteção terem sido renegociados ao longo dos séculos, certas formas de sexualidade permanecem associadas à ideia de uma “boa mulher” e são reforçadas por algumas práticas de socialização.

A moralidade negativa como um fator que orienta a prática de determinados grupos de meninas é um fator encontrado em outras pesquisas qualitativas que analisam a sexualidade de meninas em idade escolar (FONSECA, 2007; PETROSILLO, 2016; ALTMANN, 2007a, 2007b, dentre outras). Fonseca (2007) identifica que a sexualidade é um assunto que desperta interesse nas meninas, no entanto elas possuem receio de falar livremente sobre o assunto até mesmo entre o grupo de amigas, já que elas sentem que é um assunto que pode ameaçar a ideia de uma boa reputação entre seus pares:

As raparigas ainda se sentem desconfortáveis em falar e expressar com liberdade dos seus desejos e sexualidades, mesmo entre amigas. Por isso, procuram *negociar* entre expressar desejos e *proteger a reputação*, tendo de expressar as suas subjectividades e sexualidades de modo aceitável. (FONSECA, 2007, p. 156, grifos da autora)

Diante dos resultados encontrados nesta pesquisa de mestrado e também nas demais citadas, a preocupação com uma reputação negativa parece ocupar lugar central no modo com que algumas meninas lidam com as experiências sexuais e amorosas na adolescência. Além do risco que uma sexualidade vista como negativa pode gerar à reputação das meninas, o receio de uma gravidez inesperada ainda na adolescência parece ser outro fator importante que orienta a prática sexual de determinadas meninas.

A gravidez na adolescência como um problema social é há muito tempo debatido, não só no Brasil, mas em outras regiões que analisam e tentam reduzir as taxas de gravidez na adolescência, como os Estados Unidos e o Reino Unido (PEREIRA, 2023; CORRÊA, 2010). A mídia, os diversos espaços de circulação e discussão e, também, as pesquisas acadêmicas que buscam analisar o fenômeno frequentemente utilizam como argumento central a ameaça que a gravidez na adolescência representa para a trajetória escolar das meninas, que precisam interromper os estudos. Desse modo, a decisão de minhas interlocutoras de adiar o envolvimento nos relacionamentos amorosos como forma de retardar o risco de uma gravidez que colocaria em risco as trajetórias escolares está de acordo com o encontrado por outras pesquisas.

Dentre os estudos sobre o tema, destaco a pesquisa de Pereira (2023) que, analisando dados demográficos do Brasil, buscou entender a influência do entorno familiar e escolar sobre o comportamento sexual e reprodutivo dos adolescentes brasileiros entre 13 e 17 anos. A pesquisadora aponta que estudantes (tanto do sexo feminino quanto do masculino) que afirmaram nos questionários que pretendem dar seguimento aos estudos tendem a adiar a iniciação sexual, adotar o uso de métodos contraceptivos e, desse modo, evitar a gravidez na adolescência.

Cabe destacar, entretanto, que apesar de a gravidez na adolescência ser difundida como o principal fator do afastamento de meninas adolescentes da escola, a pesquisa do sociólogo Frank F. Furstenberg, publicada no livro “*Destinies of the disadvantaged: the politics of teenage childbearing*” (2007) permitiu uma mudança na análise do fenômeno. Em sua pesquisa, iniciada na década de 1960, sua equipe acompanhou ao longo de 30 anos uma coorte de aproximadamente 300 mães adolescentes nos Estados Unidos. As participantes foram entrevistadas pela primeira vez ainda durante a gravidez e foram ouvidas em outras seis ocasiões ao longo de 30 anos. O autor conclui que, com ou sem filhos, as adolescentes muito

pobres alcançam resultados educacionais e econômicos muito próximos entre si, e que as análises estatísticas que demonstram que as jovens sem filhos alcançam melhores indicadores em comparação às jovens com filhos, em geral, não analisaram apropriadamente as circunstâncias anteriores à gravidez “[...] e, portanto, tendem a refletir não mais do que um efeito de seletividade.” (CORRÊA, 2010).

Seguindo essa perspectiva analítica, Corrêa (2014) analisou a trajetória escolar de uma coorte de 225 mães adolescentes com idades entre 17 e 19 anos residentes em Campinas, que tiveram seu primeiro filho no ano de 2005. O autor identificou que essas adolescentes já apresentavam elevadas proporções de repetências e interrupções em período anterior à gravidez, o que indica que suas trajetórias escolares eram permeadas por outros obstáculos que já estavam presentes antes mesmo da gravidez:

Todavia, como usualmente as pesquisas sobre fecundidade na adolescência comparam os anos de estudo completados por jovens mães vis-à-vis a escolaridade alcançada por grupos etários semelhantes de nulíparas, a fecundidade pode ser equivocadamente julgada como a variável explicativa para os déficits observados, quando, na verdade, eles já poderiam estar presentes *antes mesmo da gravidez e do nascimento do primeiro filho*. (CORRÊA, 2014, p. 513, grifo nosso)

Desse modo, podemos inferir que a gravidez na adolescência continua sendo um assunto complexo, de caráter multifatorial, que necessita detalhadas análises para uma compreensão que não opere de modo a reforçar o tabu em relação à iniciação sexual na adolescência e, além disso, que não exima a responsabilização do Estado na elaboração de políticas públicas voltadas ao combate da vulnerabilidade social que diversas crianças, adolescentes e adultos vivem.

Em minha pesquisa, a justificativa para os discursos a respeito do adiamento das relações afetivo-sexuais apareceu associada à ideia de uma aspiração a um bom futuro. Para isso, seria preciso abster-se das relações amorosas, e a própria abstenção poderia ser associada a uma atitude de “esperteza” das boas alunas. Nesse sentido, para a experiência da sexualidade, o “tempo certo” parece ser, então, o futuro.

Apesar de algumas de minhas interlocutoras darem bastante foco aos aspectos da sexualidade que são considerados perigosos, elas também demonstraram alguns meios pelos quais a experiência com a sexualidade se

tornava possível. Retomando a ideia de que a sexualidade também está relacionada às expectativas e aos desejos que permeiam as relações sociais, sem que esteja restrita apenas às práticas sexuais, as meninas do grupo do balé e algumas da escola parecem vivenciar as experiências consideradas possíveis.

Duas das sete meninas do balé que participaram dos encontros relataram, por exemplo, se interessar por alguns rapazes da escola em que estudavam. Através de flertes e indiretas, uma demonstrava interesse pelo outro, mas esse interesse nunca era manifestado de maneira clara e concreta, nem levado adiante por meio de outras ações. A experiência da sexualidade possível parecia ser justamente essa *possibilidade* que não vinha a ser concretizada na forma de ações ou falas diretas. As outras cinco meninas do balé demonstraram muita empolgação e expectativa ao acompanhar o desenrolar dos relatos de flertes das colegas, que eram atualizados a cada encontro. Elas pareciam reconhecer bem os limites até onde poderiam explorar, e os exploravam de tal modo a se divertirem mas não ultrapassarem o que consideravam ser correto dentro de suas zonas de proteção.

3.6 Havaianas vs. Nike: aparência e modos de usar o corpo

Logo nos primeiros dias de observação na escola, o modo de “se produzir” de algumas meninas me chamou a atenção. Ainda que fosse um modo que se destacava por se mostrar distinto dos demais, era observável em todas as turmas que acompanhei. Esse modo específico de se produzir consistia em passar um forte delineado preto nos olhos, com o acabamento final popularmente conhecido como “de gatinho” (uma leve curva que extrapola a região dos olhos e sobe levemente em direção ao final da sobrancelha). Esse tipo de delineado é muito frequentemente usado por mulheres que frequentam locais de interação à noite e seu uso confere um grande destaque aos olhos. Além disso, a “produção” também consistia no uso de grandes brincos de argola, que chegavam a encostar nos ombros a depender do movimento. O mascar do chiclete parecia ser algo que de certa forma também compunha o “look”, junto a uma expressão do olhar que muitas vezes transparecia tédio ou irritação. Nessa escola o uso da blusa de uniforme é obrigatório, mas o restante da vestimenta é opcional¹⁵. As calças usadas por essas meninas variavam

¹⁵ Os alunos e alunas devem utilizar calça e tênis, mas o modelo fica a critério de cada um.

entre *jeans* e *legging* e os calçados variavam entre tênis *all-star*, tênis “comum” ou chinelo havaianas branco. As meninas que se vestiam e se arrumavam do modo descrito formavam grupos de amizade e, ao acompanhar a turma do 8º ano A, logo ficou evidente para mim que se tratava de um grupo que possuía uma relação conflituosa com a escola, em razão da recusa em fazer qualquer atividade passada pelos professores e por passarem todo o período de aula conversando entre si e muitas vezes usando o celular para acessar o Instagram. Elas foram classificadas posteriormente por outro grupo de meninas da mesma sala como as “marmitas”¹⁶.

Em uma clássica obra da antropologia e sociologia, Marcel Mauss (2003) descreve as técnicas do corpo como os “[...] modos pelos quais as pessoas sabem servir-se de seus corpos de maneira tradicional, o que varia de uma sociedade a outra.” (MAUSS, 2003, p. 401). Considerando que as diferentes ações cotidianas - como por exemplo, caminhar e sentar-se - são, na verdade, fruto de modos distintos de socialização e relação com o mundo, pretendo refletir acerca de algumas características marcantes na distinção entre as “marmitas” e as “perfeitinhas”.

No grupo das “marmitas” do 8º ano A, o uso da argola não era comum (vi apenas algumas vezes), mas o delineador forte e o mascar de chiclete eram. Além disso, as três meninas iam para a aula com *legging* preta e chinelo havaianas branco e tinham o cabelo alisado com chapinha ou escova progressiva. O modo de falar do trio era marcado pela ênfase no som do “i” em “nós”, seguido por um verbo no singular, como por exemplo “nóis vai”. Além dos cuidados com a aparência, um modo de mover o corpo e o olhar se destacavam. O olhar parecia muitas vezes sério e firme, mas sempre que algum professor chamava a atenção, era muito comum o revirar dos olhos e uma expressão de tédio e irritação, e o gênero musical favorito do trio era o funk.

De modo geral, os alunos e as alunas pediam frequentemente para sair no meio da aula para beber água ou ir ao banheiro, mas sempre se certificavam de colocar o celular no bolso da calça ou preso dentro da *legging*, aproveitando essas saídas para checar o celular e ficar um período fora da sala de aula. As “marmitas”, ao fazerem isso, sempre faziam com um andar pesado, dando a impressão de se arrastarem através da sala, mostrando insatisfação por estarem ali. Apesar de terem

¹⁶ Conforme já explicado, uma aluna do 7º ano B também foi classificada como “marmita”, no entanto por se tratar de turmas diferentes, irei focar agora na descrição dessas três alunas do 8º ano A.

sua sexualidade vista como “excessiva”, não observei traços de uma tentativa de sensualização no modo de mover o corpo, como por exemplo um andar mais solto e “rebolado”. O caminhar, ao meu ver, trazia sempre uma espécie de peso e insatisfação por estarem ali, e essas alunas sempre iam direto para os seus lugares ao chegar na escola, sem sequer olhar na direção dos professores e os cumprimentar. Um dia, após realizarmos a entrevista e nos aproximarmos, as “marmitas” entraram juntas na sala e surpreenderam a mim e a professora (com quem eu estava conversando) ao me receberem com um sorriso e um abraço. Tal fato foi motivo de crítica por parte da professora, que já possuía uma relação bastante conflituosa com as alunas. Ela atribuiu o gesto do abraço a uma provocação a ela, já que teriam entrado demonstrando simpatia e afeto, mas sequer olharam na direção da professora e a cumprimentaram.

O grupo de cinco garotas classificadas como “perfeitinhas” (Daniella, Danielle, Marcela, Alexa e Evelyn do 8º ano A) chegava geralmente sorridente, desejando “boa tarde” para mim e para o professor que estivesse em sala. Chegavam na escola com um ar leve e alegre e aproveitavam o momento de chegada dos alunos para conversarem entre si e com o professor. Das cinco, quatro delas estavam ou com o cabelo natural ou em transição capilar¹⁷. Uma delas possuía o cabelo ondulado, outras três possuíam o cabelo cacheado (ou em transição para os cachos). A exceção, mais uma vez, era Evelyn, que possuía o cabelo alisado. Todas as cinco usavam maquiagem leve, com rímel, *blush* e às vezes brilho labial, e se vestiam com itens da moda, como por exemplo calça jeans *wide leg* e tênis Nike, e ainda compartilhavam o gosto musical, já que todas afirmaram gostar muito de músicas pop. Com a exceção de Danielle, que usava tênis *all-star*, todas as quatro usavam praticamente o mesmo modelo de tênis Nike, na cor branca, apenas com leves diferenças no design. Durante a aula elas conversavam brevemente entre si, mas estavam sempre muito comprometidas a fazer as lições e a prestar atenção nas explicações dos professores. No intervalo o grupo conversava com o inspetor de alunos ou com o segurança da escola, demonstrando boa relação interpessoal não só com os professores mas com os funcionários da escola de maneira geral. Nessas conversas muitas vezes era

¹⁷ A transição capilar é um processo em que a pessoa decide “assumir” o cabelo natural e será discutida no capítulo 5.

possível ouvir gargalhadas vindo de longe, mostrando uma ótima interação entre o grupo e os funcionários.

O clima de leveza das “perfeitinhas” parecia ser interrompido apenas quando existia algum conflito com as “marmitas”. Os conflitos entre os grupos já existiam desde o ano anterior, sendo necessária a intervenção de uma psicóloga que realiza um projeto na escola. Apesar de saber que os conflitos eram frequentes e de longa data, os motivos não eram claros para mim. Uma das explicações dadas por Marcela, uma integrante do grupo das “perfeitinhas”, foi: “Nós... é tipo água e óleo. Não se mistura, entendeu?”. Ainda tentando entender os reais motivos que poderiam ter levado os dois grupos a terem uma relação tensa de conflito, também perguntei o motivo para as “marmitas”, que foram bem mais enfáticas em suas respostas.

No dia da entrevista com as “marmitas”, um conflito envolvendo os dois grupos chegou à direção da escola. Ouvindo diversas versões diferentes sobre o ocorrido, o que apareceu de relato comum foi a criação de um perfil *fake* no Instagram que falava de Daniele (do grupo das “marmitas”) e do namorado de Evelyn (do grupo das “perfeitinhas”). Cabe dizer que até esse dia o grupo das “marmitas” parecia não ser muito receptivo com a minha presença, associando-me à figura de uma professora. Por causa do conflito entre os dois grupos, o momento da saída foi bastante conturbado e eu corri pelos corredores da escola tentando encontrar as meninas antes que elas pudessem ir embora, imaginando que quisessem desistir da entrevista. Porém, para minha surpresa, quando nos encontramos o grupo veio em minha direção e cada uma delas me deu um abraço e expressou um alívio por poderem ficar mais e conversar. Esse sentimento de alívio e de “desabafo” permeou a entrevista e nossas conversas posteriores. Desse modo, elas foram bastante enfáticas ao expressarem o sentimento de animosidade em relação às “perfeitinhas”:

Isabella (13 anos): A gente não gosta delas e elas não gosta de nós.

Pesquisadora: Entendi. E por que vocês não gostam delas?

Daniele (13 anos): Primeiro, a Daniella que fica sentada na porta, ela se acha muito. Ela se acha bem debochada, mas não é porra nenhuma! Maior cuzona. A Evelyn, outra cuzona. Fui chamar ela pra con-ver-sar hoje, pra saber se era verdade o negócio que ela tava falando de mim, ficou com medo. Toda hora ia lá perto da professora...

Isabella: E pediu pra ir embora! Pediu pra ir embora!

Daniele: Foi pedir pra ir embora porque o Alberto [vice-diretor] falou assim, que não queria briga aqui na escola. Falei assim, que se ele não resolvesse aqui dentro, eu ia resolver lá fora na rua. Aí eu falei assim: Então vou resolver lá fora na rua dando uns tapa e uns soco. Aí, a amiga dela, a Alexa... A Alexa é a mais fofqueira.

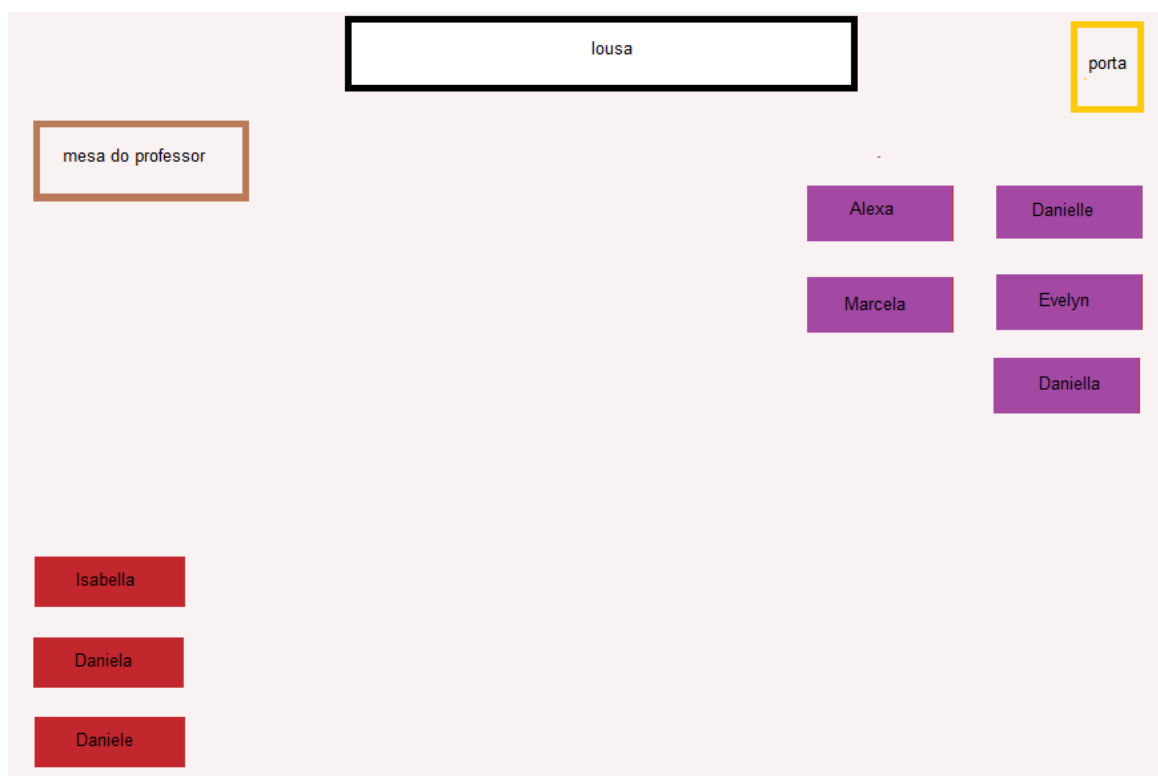
Isabella: Mó isqueirinho, mó isqueirinho.

Daniele: Ela passou do meu lado bem na hora que falei isso, aí ela foi lá e contou pra Evelyn. Aí a Evelyn veio aqui [na direção] e pediu pra ir embora, com medo de apanhar.

Pesquisadora: Hum, entendi... Mas o que aconteceu?

Daniele: Porque tipo assim... vieram me falar que a Evelyn tava falando que eu tava dando em cima do namorado dela. Eu cheguei aqui na escola, ELE que me seguiu no instagram e me mandou mensagem. Eu nem respondi, eu bloqueei ele, porque ele é muito feio.

A partir dos relatos é possível ver que os conflitos centram-se mais em boatos e provocações. Esse conflito em específico girou em torno de um garoto, namorado de Evelyn, que de certa forma apareceu como disputa entre os grupos. Supostamente tendo recebido investidas do garoto, Daniele teria o recusado por ser “muito feio”, como se esse fato o tornasse incompatível para ela, mas compatível para Evelyn. Diante dos relatos, ambos os grupos parecem reconhecer serem dotados de certas características incompatíveis e, portanto, serem incapazes de “se misturar”. Isso também é possível de se perceber segundo a organização dos grupos em sala de aula, conforme apresentado na figura 3:

Figura 3 - Disposição das alunas em sala de aula

Legenda: roxo - "perfeitinhas"; vermelho - "marmitas". Fonte: Elaboração própria.

3.7 Estilos de feminilidade e sua influência sobre a relação com a escola

A nota dos estudantes em avaliações é o principal instrumento de medida do desempenho escolar. Notas e frequência ditam reprovações e aprovações do ano de estudo. Contudo, nas avaliações que acompanhei, nem sempre boas notas são reflexos de um bom desempenho escolar conforme tende-se a imaginar: das avaliações de Ciências, Artes e Educação Física, todas as turmas “colavam” nas provas de modo bastante explícito. Na verdade a ideia de “cola” talvez nem se aplique já que conversas paralelas (em dupla ou até mesmo em grupo), saídas frequentes do lugar onde se sentam, pesquisas no celular e outras práticas eram de certa forma permitidas pelos professores. Não havia permissão explícita, mas apenas raras tentativas de impedir, com recomendações dadas com pouca convicção (às vezes os professores pediam para determinados alunos se “sentarem por favor”, mas os alunos geralmente não acatavam o pedido e não havia insistência por parte dos professores). De fato, as conversas e ir e vir entre as

carteiras apareceram como dinâmicas comuns em dias de prova. Muitas das meninas com quem conversei me contaram com orgulho como colam em todas as provas, usando aplicativos como Brainly e até mesmo o Tik Tok. Desse modo, mais que as notas, o que dizia se uma menina era considerada boa ou má aluna pelas professoras e professores pareceu ser seu *comportamento*. Nem todas colavam, nem todas passavam a aula toda conversando enquanto deveriam estar fazendo as lições ou quando o professor estava explicando um conteúdo. Ao longo desta seção, pretendo demonstrar como o comportamento é importante para os professores avaliarem os alunos e as alunas, considerando certas meninas como estudiosas e comprometidas (portanto, boas alunas), enquanto as outras que conversavam muito e colavam eram consideradas más alunas, mesmo que conseguissem tirar notas boas.

Além do fator comportamento, o que parecia dizer muito sobre a relação que as meninas tinham com a escola era o risco de reprovação por falta. Uma quantidade considerável das meninas ou já havia reprovado por falta ou estavam na iminência de reprová-las¹⁸. A reprovação, no entanto, nem sempre era efetivamente aplicada, pois no fim do ano, muitas meninas entravam em acordo com a escola para negociar as faltas: a promessa de não faltarem mais era o acordo que estabeleciam com a direção para não reprovarem. No entanto, essa promessa nem sempre era totalmente cumprida.

Retomando a ideia de que as notas obtidas na escola não necessariamente são reflexo da dedicação aos estudos, gostaria de destacar a conversa com o grupo das "marmitas" durante a entrevista, que disseram conseguir fraudar a primeira etapa da prova da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), realizada na escola:

Daniele: Dona, sabe a prova da OBMEP?

Pesquisadora: Sei.

Daniela e Isabella: Nós pegou do Tik Tok.

Daniele: Eu tava sentada atrás, a Daniela na minha frente, igual nós senta lá na sala. A Alice na frente da Dani e a Isa na frente da Alice. Aí, o Tik Tok... todo o povo que fez postou o gabarito.

¹⁸ Não foi possível ter certeza quanto ao número exato pois não tive acesso a essas informações por parte da equipe pedagógica. No entanto, ao final do ano letivo, muitas foram as ocasiões em que as meninas trouxeram a preocupação com o risco de reprovarem por excesso de faltas.

Pesquisadora: Gente! Nem sabia que tinha isso no Tik Tok!

Daniele: Juro pra você, dona!

Isabella: É que ficou febre no Brasil inteiro! O Brasil inteiro fez essa prova!

Daniela: Era só pesquisar “resposta da OBMEP”, aí aparecia!

Daniele: Aí a Daniela pesquisava, ela tirou print das respostas, aí ela passava pra mim, aí ela passava pra Alice, a Alice passava pra Isa. Daí nós passou pra fazer a segunda fase lá em Barão Geraldo!

Isabella: A escola Objetivo no meio do mato...

Daniela: Nossa, dona! Foi cada chute... Meu Deus!

Pesquisadora: Nessa não deu pra colar, né?

Falando juntas: Não, porque...

Isabella: Elas separaram...

Daniela: Era cada uma em uma sala, sabe?

Daniele: Elas ficaram na sala 4 e eu fiquei na sala 3. Com um povo estranho, que eu nem sabia quem era.

Isabella: A muié separou eu e a Daniela...

Daniela: E no celular, não dava pra mexer.

Isabella: Uhum, tinha que lacrar o celular num papel...

Daniele: É, era num plasticozinho... guardava, tirava o lacre e deixava lá.

Daniela: E a resposta não tinha no Google...

Mesmo não sendo aprovadas na segunda fase em razão dos mecanismos de prevenção de fraude, as alunas contaram com imensa surpresa e empolgação o fato de terem conseguido fraudar a primeira etapa. Esse episódio demonstra como os episódios de burla do sistema são frequentes e levam a resultados de grande êxito no quesito das notas, por mais que os professores possam saber que o bom desempenho nesses casos é, justamente, proporcionado pelas estratégias de “cola”.

O grupo das "marmitas" tem como característica comum uma relação bastante conflituosa com as autoridades da escola (professores, diretor, inspetores). Além de afirmarem não gostarem de frequentar as aulas, as alunas se recusam a realizar qualquer atividade passada pelos professores. Até mesmo nas provas, os

professores têm de insistir para que façam e entreguem “pelo menos alguma coisa” (conforme ouvi os professores dizendo em algumas ocasiões).

Um dos conflitos presenciados por mim ocorreu no dia da aplicação da prova de Artes. A prova consistia em quatro perguntas de interpretação de texto, elaboradas a partir da divulgação da exposição de um fotógrafo que retrata questões humanitárias em sua obra, principalmente na região amazônica. A quinta e última questão solicitava que os alunos fizessem uma colagem a partir de recortes de revista e que pudesse contribuir para uma espécie de manifestação contra o genocídio e a discriminação indígena. As três garotas só fizeram a prova após um longo período de insistência da professora, que precisou ameaçar expulsá-las da sala para que pudessem começar a atividade. Por fim, a professora exigiu que Daniela se mudasse para uma carteira bem na frente dela. Conforme os alunos e alunas terminavam a prova, a professora apenas ia recolhendo e fazendo uma pilha com as mesmas. No entanto, ao Daniela entregar a sua prova, a professora a questionou sobre a última questão. Diferentemente de como fez com os demais alunos, a professora pediu que Daniela explicasse por que fez a colagem daquele modo, demandando justificativas coerentes da aluna. Por eu estar sentada distante das duas, não consegui ouvir a resposta de Daniela, mas consegui perceber seu incômodo pelo desviar do olhar constante e por uma expressão de irritação em seu rosto.

Nesse dia eu estava sentada na carteira atrás das “perfeitinhas”¹⁹ e, após entregar a prova, Daniela veio até mim. Fiquei surpresa com sua aproximação pois sentar-se naquele lugar significava “cruzar a fronteira” da sala e aproximar-se das “perfeitinhas”. Ao se sentar, Daniela compartilhou sua indignação com a atitude da professora: “Você viu o que ela fez? Ficou me perguntando lá daquela última questão, só que ela não fez isso com mais ninguém!”. Disse então ter vontade de “matar ela” e que “toda aula é isso”. No entanto, rapidamente o assunto mudou e Daniela perguntou a minha idade (eu já havia contado algumas vezes em outras ocasiões). Dizendo que sou “nova”, ela contou que sua mãe tem praticamente a minha idade e que engravidou dela aos 13 anos. Em seguida, Daniela disse que “ficou” com um menino de 19 anos e que a mãe brigou com ela pelo fato de ele ser

¹⁹ Como o grupo de meninas se organizava de modo bastante segregado em sala de aula, eu não ficava em um lugar fixo durante as observações; ia buscando me sentar mais próxima de um dos grupos a cada dia.

muito mais velho, relativizando a questão com constrangimento ao assumir que teve vontade: “Ela falou que ele tava errado em fazer isso, mas... eu que quis.” Apesar de certo constrangimento em assumir que *ela* quis ficar com o garoto, é possível ver uma similaridade no comportamento de desafio a uma figura de autoridade.

Um outro conflito bastante exaltado entre o trio das "marmitas" e a professora aconteceu na aula seguinte de Artes, uma semana depois. Esse foi o dia em que o trio chegou na sala me cumprimentando e abraçando, o que causou bastante incômodo na professora antes mesmo do início da aula. Nesse dia me sentei próxima a elas e, enquanto os alunos faziam a atividade, muitos circulavam pela sala. Isabella estava sentada, mas Daniela e Daniele ficaram de pé por um certo tempo perto da porta da sala, e em um determinado momento saíram até o corredor. Micael (um aluno da turma que o trio considera como amigo) fechou a porta da sala, que tranca automaticamente e só abre por dentro, deixando as alunas presas do lado de fora. As duas bateram na porta para entrar e quando Danielle (que se senta bem ao lado da porta) foi abrir, a professora gritou ordenando “Não! Não abre!”, e então as duas alunas permaneceram trancadas do lado de fora.

Daniela e Daniele foram intensificando as batidas na porta e passaram a esmurrar e dar chutes e pontapés, fazendo um grande barulho. No entanto, a professora circulava auxiliando os alunos nas atividades e agia como se não as escutasse. Depois de alguns minutos a professora decidiu abrir a porta e, ao se virar de costas, as duas entraram fazendo caretas e gestos de soco pelas costas da professora. Ao se sentarem bastante furiosas, perguntaram para mim: “Ela tava ouvindo, né?!”. Apenas assenti com a cabeça, mas Isabella - que durante o conflito havia tentado defender as amigas dizendo que elas haviam sido empurradas para fora por Micael - completou dizendo que ela ouviu e deu ordens para não abrir a porta. As duas ficaram ainda mais enfurecidas e Daniele falou bem alto: “Eu vou entregar uma foto dela pros cara da biqueira matar essa mulher!”, e Daniela esbravejou dizendo que poderiam pegar a foto dela no grupo do Whatsapp para entregar para eles, complementando que a professora era “uma vadia filha da puta” que não ia com a cara dela.

Diante de todos esses conflitos é possível perceber que o comportamento em sala impacta diretamente a relação com os professores e o tipo de tratamento que recebem. Enquanto as "marmitas" ficam trancadas do lado de fora da sala, as

"perfeitinhas" ganham o "privilégio" de utilizar o notebook²⁰ em atividades que originalmente não foram planejadas para tal. A título de exemplo, era comum que a professora de Artes projetasse na lousa alguma obra para que os alunos fizessem uma releitura. As "perfeitinhas" pediam o notebook para a professora justificando que era melhor ver a obra de perto. Nesses momentos, nunca vi a professora negar, mas já vi não permitir o mesmo para outros alunos e alunas. As "perfeitinhas" de fato faziam a atividade, mas hora ou outra o Instagram aparecia aberto no notebook. Então, em contraponto às "marmitas", as "perfeitinhas" podiam usufruir de certos benefícios, e creio que um dos principais era ter uma relação amigável com os professores. Isso, mais uma vez, decorria do comportamento que elas apresentavam em sala. Elas conversavam entre si, mas não utilizavam o celular (apenas quando pediam para sair para beber água ou ir ao banheiro, já que sempre o colocavam no bolso da calça), prestavam atenção nas explicações dos professores (ou agiam como se estivessem prestando atenção) e realizavam as atividades.

Em uma das aulas de Ciências, o professor passou conteúdos sobre prevenção de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), ciclo menstrual e gravidez. Nesse dia, a turma toda conversava entre si e mexia no celular, sem prestar atenção em qualquer dos temas apresentados pelo professor. A exceção eram as "perfeitinhas", que escutavam atentamente o professor e interagiam fazendo perguntas como "Como [o bebê] nasce prematuro?", "O que é o aborto espontâneo?" e "Um óvulo é fecundado por mais de um espermatozóide?". Tive a impressão de que o professor, apesar de estar em uma sala que naquele dia contava com 23 alunos, ministrava a sua aula apenas para as cinco garotas, já que falava diretamente para elas. Em um determinado momento o barulho da conversa se intensificou ainda mais e o professor interrompeu a explicação para chamar a atenção da turma, mas Evelyn interviu dizendo "Fala para quem está prestando atenção, deixa quem não está". O professor acatou o pedido e seguiu explicando o conteúdo para as cinco alunas.

Além da boa relação com os professores e demais funcionários da escola, as cinco alunas participavam de um projeto de vôlei coordenado pela professora de

²⁰ Todos os alunos têm um notebook próprio, fornecido pela prefeitura, que fica em um armário dentro da própria sala de aula. Além disso, durante a pandemia também receberam um para ser usado em casa.

Educação Física. O projeto possuía uma carga horária extra de quatro horas semanais divididas em dois dias, em horário no contraturno escolar. A professora as considerava dedicadas e comprometidas com o projeto, e desse modo as "perfeitinhas" pareciam ter uma ótima relação com os três professores que pude acompanhar. As "marmitas", por outro lado, não participavam do projeto de vôlei e menos ainda das aulas regulares de Educação Física. Ficavam sempre sentadas na quadra conversando entre si e com outros colegas de classe.

Desse modo, a relação das "marmitas" com a escola mostra-se bastante conturbada, enquanto a das "perfeitinhas" parece ser mais pacífica e valorizada. Se as notas não deixam claro a existência de “boas” ou “más” alunas, a observação do comportamento e das interações do cotidiano permitem ver essa distinção. Retomando Paul Willis (1991 [1977]), as "marmitas" pareciam assumir uma postura próxima à da cultura contraescolar, sendo a resistência à autoridade uma das principais características do grupo. Por outro lado, as "perfeitinhas" pareciam assumir comportamentos tipicamente mais valorizados pelos os professores, como a participação em aula e o compromisso com as atividades, algo já muito debatido em diversos trabalhos (CARVALHO, 2003; SILVA et al, 1999; TOLEDO E CARVALHO, 2018). A pesquisa de Carvalho (2001) identificou que as professoras participantes de sua pesquisa demonstraram valorizar mais as expressões de feminilidades próximas às valorizadas pelas camadas médias, sem erotização e sensualização mais explícitas. O enfoque de classe também apareceu na pesquisa de Skeggs (1997), que identificou que o grupo de mulheres com o qual realizava sua pesquisa de campo possuía um tipo de feminilidade não valorizado pela classe média. E por se identificarem com esse outro grupo, ao qual não pertenciam, essas mulheres desenvolveram estratégias de aproximação, como por exemplo o uso de certas roupas e maquiagens na tentativa de se aproximarem do modelo de feminilidade das mulheres de classe média.

A pesquisa de Carvalho (2001) também destacou que as professoras afirmaram identificar uma queda no rendimento das alunas que eram consideradas como boas alunas, quando estas passavam a demonstrar interesse em namoros e flertes. Desse modo, além da família ser uma importante esfera que valoriza ou problematiza diferentes feminilidades, a opinião dos professores e das professoras no ambiente escolar também parece atuar nesse juízo, especialmente na ausência de critérios objetivos de avaliação: “Nem sempre o que apreendemos foram

preconceitos ou estereótipos explícitos, mas sutis interpenetrações entre opiniões estereotipadas e julgamentos profissionais bem fundamentados, cujos efeitos se ampliavam na medida da falta de critérios de avaliação objetivos e coletivamente explicitados pela equipe escolar.” (CARVALHO, 2001, p. 556).

No desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, o objetivo foi entender os sentidos de feminilidade e suas negociações no espaço escolar a partir da perspectiva das próprias meninas. No entanto, as dinâmicas de interação não acontecem isoladamente apenas entre as meninas, e se relacionam ao modo como outros agentes e instituições se posicionam diante dessas questões. Como o foco desta pesquisa foi realizar entrevistas com as alunas e não com os demais membros da comunidade escolar, não é possível afirmar categoricamente quais são os limites das ações que as famílias, os professores e os demais agentes escolares empenharam sobre essas questões, já que também se tratam de análises sutis, como explicita Carvalho (2001). No entanto, também como demonstram as pesquisas anteriormente citadas, essas análises são importantes para compreender os entrelaçamentos dos diferentes agentes na produção das relações de gênero dos e das estudantes.

3.8 Algumas rupturas: quando o “encaixe” nos grupos não é desejável e nem exato

Retomando a ideia de identificação e desidentificação de Skeggs (1997) e também a característica fluida e, por vezes, contraditória das práticas e das expressões de gênero, o “encaixe” nos dois pólos de “marmitas” ou “perfeitinhas” não parece ser inteiramente desejável e, também, completo. Há os aspectos desejáveis (de identificação), mas também há os indesejáveis (de desidentificação) em ambos os pólos. Para as “marmitas” há o risco de serem vistas como sem valor. Para as “perfeitinhas” há o risco de serem vistas como pouco atraentes ou muito “certinhas”. Desse modo, se a crítica e a busca de distanciamento das “marmitas” ou “rodadas” é clara, enquadrar-se no outro extremo, nas “patricinhas”, ou “perfeitinhas” também não parece ser sempre desejável. Em um de nossos encontros, três das alunas do balé (Eluned, Olívia e Josiane) disseram esconder o fato de fazerem balé por ser “coisa de patricinha”, utilizando os seus termos. Beatriz,

uma estudante do 8º ano A, que também era minha aluna da turma de balé mas que não participou dos encontros para a pesquisa, era constantemente motivo de chacota de um dos alunos de sua turma. No fim do ano de 2022, Beatriz decidiu parar o balé e seguir com as aulas de futebol. Assim, parece que há um desconforto por parte das meninas de se sentirem muito próximas a esse tipo de feminilidade, apesar de haver a tendência de serem consideradas assim por seus pares.

Ao se recusarem a realizar as tarefas escolares, inclusive as provas, se envolverem em conflitos com outras estudantes e terem o rótulo de garotas que se envolvem com muitos garotos, o trio de amigas chamado de “marmita” parecia condensar características muito opostas às da responsabilidade. No entanto, apesar de serem vistas como irresponsáveis, ao longo da entrevista foi possível ver que elas assumem grande parte das responsabilidades domésticas, inclusive no cuidado com os irmãos mais novos. É possível ver a responsabilidade que as garotas assumem no cotidiano familiar através dos seguintes trechos, relatando parte de suas rotinas:

Isabella: Eu acordo 6 e 10 da manhã, aí eu arrumo meu irmão pra creche e acordo minha irmã também. Aí minha irmã se arruma sozinha e eu arrumo meu irmão. Aí meu padrasto chega, escova o dente dele e leva os dois pra escola. Só que o meu irmão... A creche dele busca os alunos, as crianças, sabe?

[...]

Danielle: Ai, dona, é assim ó... Eu levanto 6h... Não, 6h20, 6h10, por aí... Aí eu arrumo minha irmãzinha e deixo ela lá em casa, né, junto com a minha vó, pra ela levar ela pra creche. Aí meu irmão mais velho, assim... de 8 anos... Eu levo ele pra escola, daí depois quando eu deixo ele eu volto pra casa, coloco o pijama de novo, e deito, mexo no celular, depois vou dormir. Aí minha vó volta da creche e fica fazendo umas coisa em casa, aí 10 horas... 9h30... ela me acorda, manda eu tomar café e tal, e aí ajudo ela a fazer alguma coisa em casa. Aí tipo... Eu passo pano na sala, arrumo o quarto...

Os afazeres domésticos como parte das responsabilidades cotidianas apareceu nos relatos de quase todas as meninas entrevistadas. No entanto, além disso, as “marmitas” também mostraram assumir responsabilidades diretamente relacionadas à rede familiar, como o preparo dos irmãos mais novos justamente para comparecerem à escola.

A preocupação do trio com as próprias experiências sexuais também apareceu enfaticamente. Ao final da entrevista, cujo clima foi bastante distensionado com as meninas se mostrando bastante à vontade para falarem sobre diversos assuntos, o grupo de amigas decidiu fazer algumas perguntas acerca da primeira relação sexual e o momento de contar para a família pois, ao me verem como uma mulher mais velha, presumiram que a minha experiência poderia ajudá-las quando elas tivessem a primeira relação sexual e precisassem lidar com as repercussões na família. Busquei utilizar esse momento da entrevista para tentar entender como suas famílias se posicionavam diante dessas questões:

Danielle: Nossa, dona, mas como eu falo pra minha vó? Eu já falei pra minha mãe sobre o José, minha mãe já falou com ele e tal, e ele até já chamou minha mãe de sogra. E eu fiquei "Oxi, menino! Dá licença!".

Pesquisadora: Ah, então... A sua avó já conversou sobre isso com você?

Danielle: Não... Minha vó, tipo, ela ficou sabendo a primeira vez que ele foi lá em casa, ela ficou muito brava...

Daniella: Minha vó diz assim, que...

Danielle: ... ela falou pro meu pai, meu pai só falou assim, que não era pra eu ficar levando menino pra dentro de casa muito tarde... Que se eu quisesse namorar era na porta de casa... E que o menino fosse falar com ele... E que não queria um menino que mexesse com coisa errada [provavelmente, tráfico de drogas].

Isabella: Eu não sei como que conta, gente!

Daniella: Eu tenho medo de falar... Tenho medo de falar pra minha avó quando eu perder [a virgindade] porque ela falou assim... Pra eu não fazer esses bagulho não... Só quando eu tiver VINTE anos, coitada...

Isabella: Ai, ai...

Daniella: É... Tadinha dela... Tempo demais...

[...]

Isabella: Nossa! Minha mãe vai me matar!

Daniella: Minha mãe vai ficar suave, porque ela tinha 13. Ela engravidou de mim com 13, aí...

Pesquisadora para Danielle: Sua mãe também engravidou com essa idade?

Danielle: Se não me engano, minha mãe engravidou com 15... Com 14, por aí...

Isabella: A minha mãe engravidou mais velha.

Desse modo, as meninas demonstraram que refletem acerca de suas próprias experiências sexuais e que consideram que a primeira relação sexual é um evento significativo, também em razão de ser um assunto que traz implicações para eventuais conflitos familiares. Assim, apesar de serem vistas como garotas irresponsáveis e inconsequentes, elas demonstraram ter atitudes e preocupações que contradizem essa imagem atribuída a elas.

Capítulo 4 - K-Pop e Funk: diferentes feminilidades e seus estilos musicais

4.1 Juventude, escola e formação de pares

De acordo com Abramo (1994), existem algumas características e processos importantes acerca da construção sociológica da categoria da juventude. A autora apresenta que a noção geral atribuída a essa categoria é a da definição da juventude (ou adolescência) pela faixa etária. A pesquisadora argumenta que uma das causas atribuídas a essa noção difundida é o fato de a juventude como categoria ter aparecido com mais destaque nas sociedades industriais modernas, em razão de essas sociedades terem se organizado de forma que a passagem da infância para a fase adulta seja intermediada por uma outra fase, que insere os indivíduos em outro grupo de socialização para além da família. A instituição escolar, na maioria dessas sociedades, é um dos principais locais que propiciam essa socialização fora do eixo familiar, possuindo a função de transmitir não só os conhecimentos escolares mas, também, os valores embutidos na sociedade considerados importantes para o desempenho da vida futura dos indivíduos. Através das interações na instituição escolar, os indivíduos passam a formar grupos de amizades que não necessariamente passam pelo círculos de amizades das famílias, formando laços através da identificação com um determinado grupo:

A peculiaridade desse período de espera constituído pelos anos escolares faz com que as metas previamente estabelecidas e os papéis aí desempenhados não respondam às necessidades surgidas na personalidade dos adolescentes, que tendem, então, a formar grupos espontâneos de pares, nos quais possam elaborar essas respostas, que se tornam importantes *locus* de geração de símbolos de identificação e de laços de solidariedade. (ABRAMO, 1994, p. 4)

Dayrell (1996, 2002) também discute a relevância da socialização no ambiente escolar para compreender a complexidade da trama social que a constitui como instituição. O autor destaca a dupla dimensão na qual se ordena o espaço

social da escola: por um lado, há as normas e regras escolares, por outro, há o conjunto de relações sociais entre os sujeitos, que resultam não só em alianças e conflitos, mas também em transgressão de regras e o estabelecimento de acordos (DAYRELL, 1996).

Apesar da importância da escola para a formação de grupos de amizades dentre os adolescentes, a sociabilidade entre grupos de jovens não se restringe ao espaço escolar. Conforme se aproximam da fase adulta, e a depender de cada família, os jovens passam a formar laços de amizades em diferentes contextos. Segundo Dayrell (2002), a música se tornou parte importante dos meios de sociabilidade dos jovens, ressaltando que a relação entre música e juventude também é uma construção histórica, iniciada principalmente com o jazz, nos anos 1950, e adquirindo maior visibilidade a partir da década de 1970, tanto pela expansão quanto pela diversificação de estilos. Partindo da análise dos gostos musicais para pensar a formação de grupos e os sentidos que a identificação com certos estilos musicais desempenha na vida social e no processo de desenvolvimento dos jovens, Dayrell (2002) analisa o rap e o funk e a importância dos grupos musicais nos processos de socialização de jovens na periferia de Belo Horizonte. O pesquisador busca compreender suas experiências culturais e os sentidos que elas adquirem junto aos demais processos sociais vivenciados pelos jovens. Em sua análise, o autor identifica que os jovens rappers e funkeiros se encontram à margem da sociedade, possuindo poucos espaços para construir referências e valores por meio dos quais possam se desenvolver. Dentre esses espaços, o autor menciona que a escola se mostra distante desses jovens, “não conseguindo entender nem responder às demandas que lhes são colocadas” (DAYRELL, 2002, p. 133).

Desse modo, a escola aparece como uma instituição onde os jovens e as jovens começam a estreitar seus laços sociais e experimentar as interações sociais fora do alcance das famílias, mas muitas vezes essa relação pode ser conflitante. Abramo (1994) afirma que frequentemente surgem conflitos com a família e com a escola em razão do contraste entre as orientações e as referências distintas entre as instituições encarregadas da socialização dos jovens e as novas atitudes e identidades adotadas por eles junto a seus grupos de pares, o que segundo a autora estrutura grande parte da percepção e da discussão sobre a condição juvenil, atribuindo à algumas manifestações dos adolescentes um *status* de rebeldia e

revolta. E então, a partir das relações estabelecidas com seus pares os jovens vão desenvolvendo suas próprias dinâmicas, valores e identidades. Isso, entretanto, não significa que a interação estabelecida não reflita os valores e as referências de cada família. Pelo contrário, a preferência por certos gostos e práticas culturais evidencia as origens de classe, as noções de gênero e as ideias de mundo de cada grupo social, fazendo com que a formação de um grupo de pares aconteça por um compartilhamento de características comuns que não são nem “naturais” nem aleatórias, mas sim um reflexo da socialização familiar e das expectativas que os jovens e suas famílias têm em relação ao seu futuro (BOURDIEU, 2011; CAMPOS, 2007; ABRAMO, 1994; DAYRELL, 2002). No caso desta pesquisa, a preferência por certos gêneros musicais pareceu condensar um conjunto de comportamentos e características distintas que serão discutidas a seguir.

4.2 Entendendo o distanciamento entre os diferentes estilos

Em uma quarta-feira no ano de 2022 cheguei à escola para realizar meu terceiro dia de pesquisa de campo. Nesse dia, acompanhei pela primeira vez a professora de Artes em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Nas aulas anteriores, ela havia passado uma atividade em que os alunos deveriam trabalhar com a linguagem da dança, elaborando uma pequena sequência de movimentos a partir de uma música escolhida por eles. Um grupo de três meninas ainda não havia se apresentado: afirmavam ter muita vergonha de dançar na frente da turma.

Uma delas me chamou a atenção. Dois anos antes eu havia começado a ministrar aulas de balé clássico em um projeto social no bairro, e as alunas propuseram que escolhêssemos apelidos carinhosos para serem utilizados na aula, já que muitas alunas possuíam o nome muito parecido. Um dos apelidos escolhidos por uma das garotas foi “brinquinho”, em referência ao fato dela sempre comparecer às aulas utilizando o mesmo brinco pequeno. “Brinquinho”, à época com 9 anos, agora estava à minha frente, com 11 anos, utilizando grandes brincos de argola e um forte delineado preto nos olhos, acompanhada de suas duas amigas. Diante da enorme diferença, perguntei-me se aquela garota era a mesma aluna que estava em minha sala de aula, dois anos antes. Posteriormente, confirmei que sim.

De volta à proposta da professora de Artes, ela incentivava o trio a apresentar uma pequena sequência de movimentos, caso contrário elas ficariam com nota zero na atividade. Recém-chegada à escola e tentando me aproximar das alunas, ofereci ajuda. A professora considerou uma boa ideia, e então eu e as três garotas nos deslocamos para uma sala ao lado, que estava vazia. A música escolhida por elas era a “Dança do ombrinho”, do DJ Arana. Febre no Tik Tok e no Youtube, o vídeo de poucos segundos apresentava alguns movimentos com os ombros que o trio tentava copiar. Quando observei que as alunas estavam com certa dificuldade, me ofereci para ajudá-las. Em certo momento, a garota que havia sido minha aluna dois anos antes exclamou em meio a gargalhadas: “Gente! Minha professora de balé agora tá me ensinando funk!”. Os passos de funk mais populares utilizam da movimentação do quadril para exprimir sensualidade, mas mesmo não sendo esse o caso da “dança do ombrinho” proposta pelo vídeo, a garota considerou muito contrastante que uma pessoa que antes ensinava balé, agora estava “ensinando” funk.

Apesar de não prosseguir com a pesquisa de campo observando essa turma, e por isso não ter sido possível identificar se esse trio de meninas também era considerado como “marmita” por outras colegas de classe, considero que esse episódio é capaz de retratar a rápida mudança de estilo de se produzir e agir, que pode acontecer nessa fase da saída da infância e a chegada do que popularmente é conhecido como “pré-adolescência”. Além disso, acredito que essa cena ilustra algo que foi se tornando cada vez mais perceptível conforme a pesquisa de campo ia se desenvolvendo: a existência de fronteiras entre estilos musicais. Diante do exposto, neste capítulo pretendo discutir acerca dos significados e dos sentidos que a preferência pelo k-pop ou pelo funk nos permite apreender principalmente em relação à classe, gênero e às dinâmicas escolares.

4.3 A escolha dos dois gêneros musicais

A definição dos termos “gênero musical” e “estilo musical” não existe de modo consensual e preciso, sendo esses termos compreendidos e definidos de forma diferente por alguns autores (JANOTTI JR., SÁ, 2019; SÈVE, 2016; SOUZA,

2016). Uma das possibilidades de entendimento do conceito “gênero musical” é a de que ele pode funcionar como um sistema de classificações que ajudam a identificar similaridades em peças musicais (SANTOS, 2016). Aqui neste trabalho utilizo o termo “gênero musical” no intuito de identificar de modo preciso os tipos de música que foram apontados como os favoritos de minhas interlocutoras, entendendo que o funk, o k-pop, o pagode, o sertanejo e os demais gêneros musicais possuem similaridades identificadas pelo público ouvinte que não necessariamente seguem os mesmos padrões de definição dos teóricos musicais. O termo “estilo musical” utilizado aqui neste trabalho retoma o sentido empregado por Bourdieu (2003, 2007, 2009), que emprega o termo “estilo” de forma articulada às noções de “habitus” e “práticas”. Nesse sentido, não utilizo “estilo musical” de modo associado às discussões teóricas da musicologia, mas sim como referência a um fenômeno que extrapola o ato de ouvir determinada música (ou gênero musical) e se articula aos modos que a música impacta outras práticas dos indivíduos.

Durante as entrevistas, perguntei qual ou quais tipos de música as meninas gostavam de ouvir, e quem era o/a cantor/a preferido delas²¹. O funk e o pop internacional (com destaque para o k-pop) foram os gêneros musicais mais apontados como os preferidos pelas garotas. No entanto, foi perceptível que os grupos de meninas não apontavam os dois gêneros como os preferidos, mas sim um *ou* outro. Muitas das meninas que apontaram a preferência pelo pop internacional afirmaram, inclusive, não gostar do funk por associarem a um estilo musical com muitos palavrões e agressividade. Desse modo, a questão da preferência por certos gêneros musicais pareceu estar associada, mais uma vez, à uma distinção entre pelo menos dois estilos de feminilidade.

Como o pop internacional é uma vertente muito ampla (com ícones que variam entre Michael Jackson, Shakira, Beyoncé e Madonna, dentre outros), aqui neste trabalho foi escolhido discutir especificamente sobre o pop sul-coreano (ou k-pop). Esse gênero musical tem ganhado grande destaque na mídia e em pesquisas acadêmicas que buscam entender como esse fenômeno tem crescido muito rapidamente e se espalhado por diversos países em todas as regiões do globo, bem como entender as razões pelas quais os fãs de k-pop têm demonstrado uma conexão muito forte com esse estilo musical, que atravessa uma simples

²¹ O roteiro completo das entrevistas se encontra disponível no Anexo 3.

preferência de gosto e chega a mobilizar mudanças no cotidiano e na vida desses jovens. Para isso, é importante entender as origens desse fenômeno.

4.4 O K-Pop e a Onda Coreana

O k-pop surgiu nas últimas décadas como um forte fenômeno musical. Esse movimento é parte do que passou a ser chamado como “Hallyu”, ou “Onda Coreana”, que se refere à disseminação da cultura sul-coreana pelo mundo, conforme descrevem as pesquisas de Ko et al, 2014; Regatieri, 2017 e Jung, Shim, 2014. A primeira onda coreana se iniciou a partir da década de 1990 e se concentrou no Leste e Sudeste Asiático. Mais recentemente, o que tem sido considerado como a segunda onda é um fenômeno global que tem alcançado grande popularidade em regiões como a América Latina e a Europa. O ano de 2012 tem sido apontado como o marco do início da segunda onda, após o clipe da música Gangnam Style ser o primeiro vídeo do Youtube a bater o recorde de 1 bilhão de visualizações. A partir daí, a projeção da música sul-coreana se espalhou da Ásia para diversas outras regiões do globo.

Superando diferenças geográficas, culturais e linguísticas, o fenômeno conseguiu tornar os seus produtos culturais conhecidos não apenas por grupos específicos, mas também pelo grande público que não necessariamente consome seus produtos. As produções sul-coreanas mais populares são a música pop, conhecida como “k-pop”, e as séries dramáticas, conhecidas como “doramas”. A produção cultural no país tem sido apoiada financeira e politicamente pelo governo, e não só tem contribuído para aumentar as receitas da Coreia do Sul mas também tem ajudado a publicitar e a vender a imagem do país no exterior, expandindo seu “*soft power*” (KO et al, 2014; REGATIERI, 2017; SOARES, SILVA, 2022).

Além da quantidade crescente de pesquisas buscando analisar o fenômeno, ele também tem se destacado em sites de notícias nacionais e internacionais, que têm divulgado os impactos do fenômeno e a relação com os incentivos do governo. As notícias têm destacado, por exemplo, a importância de uma banda masculina na economia do país: a partir dos cálculos de uma instituição sul-coreana, a estimativa é a de que o país pode perder cerca de 3 bilhões de dólares no período em que os

integrantes de um dos grupos de k-pop mais populares, o BTS, precisará pausar a carreira para cumprir o período de serviço militar obrigatório²². Além disso, há diversas notícias divulgando polêmicas envolvendo a revolta de fãs que se recusam a aceitar que seus ídolos tenham relacionamentos amorosos²³, e outras que destacam o salto que a popularização do k-pop provocou no turismo no país e o papel do governo na rápida ascensão do fenômeno²⁴.

Alguns desses sites afirmam que uma das principais razões para os relacionamentos amorosos serem um tabu é a própria relação estabelecida com os fãs, que muitas vezes se sentem traídos por seus ídolos quando os mesmos aparecem envolvidos em algum relacionamento, mesmo que seja com um outro grande ídolo dos fãs da Hallyu²⁵. Em razão disso, há o risco de os astros do k-pop perderem uma legião de fãs, o que impacta negativamente a sua vida profissional e a receita das empresas que gerenciam suas carreiras.

Por isso, é frequente que os ídolos de k-pop peçam desculpas aos fãs quando a mídia noticia seu envolvimento em namoros²⁶. Além da pressão dos fãs, outro fator que faz com que os artistas de k-pop não se envolvam amorosamente é o fato de algumas empresas colocarem isto como uma das cláusulas contratuais a serem seguidas pelos astros, justificando que os ajudará a focar na carreira profissional e evitar se envolverem em escândalos que são condenáveis pelo público, como a participação em festas e o consumo de bebidas alcoólicas e outras

²² Disponível em:

<https://exame.com/pop/sem-bts-coreia-do-sul-deve-perder-bilhoes-nos-proximos-dois-anos-veja-os-namoros/>. Acesso em: 21 maio 2024.

²³ Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-asia-68487232>. Acesso em: 21 maio 2024.

²⁴ Disponíveis em:

<https://blogfca.pucminas.br/colab/hallyu-como-a-coreia-do-sul-transformou-o-k-pop-em-sua-principal-ferramenta-politica/> e

<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2019/05/23/k-pop-e-poder-como-coreia-do-sul-investiu-em-cultura-e-colhe-lucro-e-prestigio-de-idolos-como-bts.ghtml> e

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62975564>. Acesso em: 21 maio 2024.

²⁵ Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2yxr1rqi8o#:~:text=A%20estrela%20de%20K%2Dpop,o%20ator%20Lee%20Jae%2Dwook>. Acesso em: 28 maio 2024.

²⁶ Disponível em:

<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2024/03/08/por-que-idols-nao-podem-namorar-ou-sair-em-paz-na-coreia-do-sul.htm#:~:text=Algumas%20empresas%2C%20principalmente%20em%20gera%C3%A7%C3%B5es,os%20f%C3%AAs%20abandonando%20seus%20idols>. Acesso em: 28 maio 2024.

drogas²⁷. Sem entrar no mérito da veracidade ou não de algumas notícias divulgadas, o fato é que as polêmicas em relação à vida amorosa dos astros do k-pop são um dos tópicos mais divulgados pelos tabloides e discutidos pelos fãs. Isso mostra que os ídolos do k-pop são cobrados por manterem uma imagem de “bons jovens”, e que ser um “bom jovem” nesse universo significa não se envolver com bebidas alcoólicas, drogas, sexo ou mesmo qualquer tipo de relação amorosa, mesmo que essa seja “casta”.

Há bandas com integrantes femininas (chamadas *girl bands*), masculinos (*boy bands*) ou mistas (que são poucas). A estética visual desse estilo costuma ser suave e elegante, com clipes musicais de alta produção, com várias cores e imagens que criam uma imersão visual. As roupas vestidas pelas integrantes dos grupos costumam ser formais e elegantes, como vestidos de gala, porém frequentemente possuem um “toque de sensualidade”, como por exemplo o uso de saias curtas. As letras das músicas mais populares dos principais grupos são românticas, como *Fake Love* da *boy band* BTS. Os grupos de k-pop, além de cantar, produzem coreografias que são reproduzidas em seus shows e clipes musicais. Assim, os clipes são onde as coreografias criadas podem ser vistas e, depois, aprendidas pelos fãs. Em razão da grande popularidade dessa prática, a existência de grupos *covers* de k-pop é grande e segue uma tendência de crescimento em cidades como São Paulo (KO et al, 2014). Soares e Silva (2022) argumentam que os grupos *covers*, mais do que o esforço de reproduzirem as coreografias, buscam também reproduzir os gestos e os estilos de vida de seus ídolos em cena e, assim, as práticas de *cover* são umas das principais dimensões performáticas no k-pop, generificando os corpos a partir dos movimentos e dos gestos.

4.5 O K-Pop no Brasil

Algumas pesquisas têm buscado compreender como a “onda coreana” tem chegado ao Brasil e conquistado uma enorme quantidade de fãs. Ko et al (2014) realizaram uma pesquisa comparativa entre o Brasil e o Peru através da aplicação

²⁷ Disponíveis em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/integrantes-do-blackpink-podem-namorar/> e <https://www.purebreak.com.br/noticias/k-pop-entenda-porque-e-tao-dificil-vermos-idols-namorando/92203>. Acesso em: 28 maio de 2024.

de questionários e da realização de entrevistas informais. Os pesquisadores afirmam que nos últimos anos o número de grupos de dança cover de k-pop e grupos de fãs de Hallyu aumentaram drasticamente nas cidades de São Paulo, Brasília e outras capitais brasileiras. Os pesquisadores mostram que devido à grande concentração da comunidade de imigrantes coreanos na cidade de São Paulo, principalmente nos bairros Bom Retiro e Liberdade, a cidade tornou-se o centro da maioria dos eventos relacionados à Hallyu. Destacam ainda que isso não quer dizer que os eventos relacionados à Hallyu estejam ocorrendo apenas em São Paulo, mas sim que o fenômeno tem se expandido das capitais para as outras cidades do interior.

Ko et al (2014) dão destaque ao fato de que, contrariamente às suas suposições, a maioria dos indivíduos interessados em Hallyu tanto no Brasil quanto no Peru eram de ascendência não-asiática, o que levou os pesquisadores a se questionarem que, sem a proximidade cultural e racial como característica central, como então explicar o fenômeno Hallyu nos dois países? Segundo os autores, a resposta a esta questão reside nos níveis socioeconômico e de escolaridade dos indivíduos: identificaram que a maioria do público que seguia a Hallyu era caracterizado por um elevado nível de escolaridade, porém se encontrava em um baixo patamar econômico.

Os dados apresentados por Ko e et al (2024) estão de acordo com a pesquisa de Regatieri (2017), que realizou uma pesquisa qualitativa através da aplicação de questionários online à grupos de fãs de k-pop no Brasil. O pesquisador, a partir da teoria do sociólogo Pierre Bourdieu, argumenta que o gosto deve sempre ser considerado em termos de posições de classe e, em sua análise, identificou que a maioria dos fãs que participaram de sua pesquisa eram de classe média baixa ou classe baixa. O pesquisador argumenta que eles provêm de uma parte da população que sentiu fortemente os impactos da mobilidade social ascendente que ocorreu no Brasil nas últimas décadas, destacando que, ao mesmo tempo em que o k-pop chegava ao Brasil, o país passava por uma série de transformações políticas e econômicas que conseguiram fazer o país progredir no combate à pobreza, no aumento da renda das classes mais baixas, na mobilidade social e na expansão do ensino público e gratuito, especialmente nas universidades. O pesquisador identificou que a maioria dos participantes estava seguindo uma trajetória escolar ou universitária, a depender da idade dos participantes: 52,1% dos entrevistados já

havam concluído ou estavam cursando uma faculdade, e outros 35,1% já tinham concluído ou frequentavam o ensino secundário (REGATIERI, 2017).

Alguns sites de notícias têm divulgado que o interesse em aprender a língua coreana disparou mundialmente com o grande *boom* de produções audiovisuais coreanas, e esse movimento tem acontecido também no Brasil: aulas de coreano estão sendo ofertadas em pelo menos três escolas públicas no Rio de Janeiro (uma, inclusive, no complexo de favelas da Maré), e a procura das aulas por parte dos estudantes tem sido grande²⁸. Os grandes ídolos da *boy band* BTS também participaram de uma campanha global contra bullying nas escolas²⁹. Desse modo, o k-pop tem adentrado fortemente no cotidiano escolar.

Diante dos dados de suas pesquisas, Ko et al (2014) e Regatieri (2017) sugerem que a identificação dos jovens de estratos sociais baixos com o k-pop está relacionada a uma expectativa de ascensão social e as produções audiovisuais do k-pop seriam uma forma de destacar as referências que esses jovens almejam alcançar.

Outra característica bastante destacada pelas pesquisas que buscam identificar as características dos fãs de k-pop no mundo é a de que o público feminino representa a maior parcela de fãs. Em relação às pesquisas que buscam entender o cenário do k-pop no Brasil, Regatieri (2017) e Ko et al (2014) identificaram um percentual feminino de fãs que totalizou 93,9% e 77,4%, respectivamente. A reflexão de Regatieri (2017) é a de que o fenômeno do k-pop no Brasil deve ser entendido como um fenômeno atrelado às questões de classe e gênero, que mobilizam ideais de sociedade e estilo de vida. Especificamente em relação ao gênero, Regatieri (2017) argumenta que os homens e as mulheres utilizam determinadas práticas culturais para construir suas identidades masculinas e femininas, enfatizando, a partir de Butler (1990) sua característica performativa. Desse modo, para o autor, as meninas utilizam do mercado de consumo para

²⁸Disponíveis em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/13/fenomeno-k-pop-impulsiona-ensino-de-coreano-em-escolas-publicas-do-rio.ghtml> e <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33491-tv-escola/82851-rede-escola-desta-semana-destaca-robotica-k-pop-e-teatro>. Acesso em: 22 jul. 2024.

²⁹ Disponível em:

<https://rollingstone.com.br/noticia/bts-protagoniza-video-de-campanha-global-contrabullying/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

construir suas próprias identidades, para se expressarem dentro de um grupo e, também, para se definirem separadamente dos pais.

Ko et al (2014), por sua vez, analisam a predominância feminina a partir do afastamento da noção de masculinidade dos homens latinos em relação à masculinidade representada nos produtos culturais sul-coreanos. Os autores apostam que a explicação está relacionada à masculinidade e à imagem do homem na sociedade latino-americana, que é muito associada à uma masculinidade mais agressiva e brutal, enquanto o homem sul-coreano retratado em dramas e bandas coreanos é frequentemente associado à doçura e ternura.

4.6 As origens do Funk brasileiro

O funk brasileiro surgiu e ainda se mantém associado a características e contextos das periferias urbanas, especialmente das favelas. Alcançando grande popularidade a partir da década de 1980, o funk surgiu como um expoente musical que incorporou aspectos contraculturais do movimento negro e do hip hop internacionais, fundindo-os com componentes sociais e culturais das favelas cariocas (SNEED, 2007). Desse modo, o funk carioca assume um caráter multidimensional e ambíguo (assim como a realidade social das favelas de onde se originou), podendo ser considerado uma das práticas musicais mais polêmicas do mundo em razão da sua reputação violenta e sua sexualidade ostensiva (SNEED, 2007).

No entanto, se o funk surgiu como um expoente musical e social das favelas cariocas, ele já se expandiu fortemente para outras metrópoles brasileiras. Trotta (2016) analisa a vertente conhecida como “funk ostentação”, surgida no final da década de 2000 na cidade de São Paulo e na Baixada Santista. Essa vertente está relacionada ao desejo por grandes símbolos de consumo da sociedade brasileira, como roupas “de marca”, carros e motos de luxo, mansões, bebidas caras e o que mais é entendido como símbolo de um estilo de vida rico. O pesquisador argumenta que não se deve desconsiderar o fato de que é justamente pelos modos e produtos de consumo que a classe popular costuma ser desqualificada e, assim, o autor considera que a vertente do funk ostentação também deve ser entendida como um movimento de resposta à histórica desqualificação da classe popular: "Se o

problema é a falta de bens materiais, o funk ostentação responde com o excesso deles.” (TROTТА, 2016, p. 93)

No entanto, além dos bens materiais, outro “item” que muito frequentemente faz parte da dinâmica de ostentação dos músicos dessa vertente e das demais são as mulheres. É muito frequente as mulheres aparecem nas músicas e nos clipes musicais como objeto de disputa ou de glorificação, e no caso do funk ostentação é comum as mulheres serem retratadas como beneficiárias das conquistas ostensivas dos homens:

Em quase todas as canções, o modelo conservador de conquistas amorosas e financeiras é enaltecido de maneira direta, sempre com o personagem masculino “ostentando” e as mulheres em volta se beneficiando através de sua beleza física, das benesses materiais providas pelo homem. Em termos de relação de gênero, a ostentação é um exacerbação contundente de um machismo capitalista explícito, que absorve sem ressalvas ou sutilezas os apelos de consumo. (TROTТА, 2016, p. 93)

A partir dessas análises, entende-se que a objetificação das mulheres e a apologia à violência sexual presente em muitas letras de funk que se tornaram populares no país são frequentemente alvo de críticas, principalmente de setores sociais que utilizam desse argumento para desqualificar o funk como um importante movimento social. De fato, muitas músicas reproduzem o machismo e fazem apologia à violência sexual, porém é importante destacar que a cena do funk não se limita a canções com esse teor. Desconsiderar, por exemplo, a existência de cantoras mulheres que utilizam do funk para reivindicar sua liberdade sexual e combater o domínio machista na cena musical é importante para não estigmatizar todo um movimento popular que é importante para grande parte dos jovens e das jovens que residem em favelas e comunidades periféricas. Assim, podemos sair de uma estigmatização negativa do funk e compreendê-lo como um fenômeno que retrata a realidade social de grande parte de moradores das periferias urbanas brasileiras.

4.7 Funk, criminalidade e estigma: um retrato das periferias

O funk é um gênero musical que se originou nas periferias brasileiras e, portanto, é majoritariamente produzido pelos jovens moradores de comunidades e

favelas. A associação das periferias com o crime organizado faz com que o funk seja associado à criminalidade. Apesar de o funk ter se tornado um fenômeno musical muito amplo, com a presença de artistas mulheres que reivindicam seu espaço na cena musical e de músicas que falam de temas diversos que não a criminalidade e a violência, o funk possui relação com o crime organizado em alguns contextos. Sneed (2007) realizou uma pesquisa etnográfica na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, analisando como a representação e o poder das gangues de traficantes são mediados pela cultura musical do funk:

Frequentemente, esses bailes são patrocinados e pagos pelas facções criminosas do Rio e se tornam locais para a encenação da identidade dos gangsters das favelas e da relação dessas gangues com as comunidades maiores das favelas. Nesses bailes, popularizou-se um estilo de funk conhecido como proibidão, em que se presta homenagem aos bandidos da favela e se glorifica seus atos e seu poder. (SNEED, 2007, p. 222, tradução nossa³⁰)

Além disso, o autor acrescenta o fato de que as facções criminosas mais poderosamente armadas têm lutado entre si e com a polícia pelo controle das favelas do Rio e, desse modo, os bailes funks das favelas estão fortemente ligados às realidades da guerra não declarada entre o Estado brasileiro e o crime organizado. O autor analisou o fenômeno do funk especialmente nas favelas cariocas, mas além de o fenômeno ter se espalhado para as favelas de outras cidades, suas fronteiras foram expandidas (não sem gerar incômodo) para outros espaços e contextos.

Trotta (2016) analisa principalmente o fenômeno do “rolezinho”, que foram passeios organizados em grandes grupos, em sua maioria compostos de jovens negros oriundos das periferias, que combinavam de se encontrar em shoppings centers, despertando medo e gerando uma grande cobertura midiática entre os anos de 2013 e 2014. O autor destaca o quanto o fenômeno do “rolezinho” revelou a tensão entre pobreza e consumo, já que os shoppings centers podem ser considerados como um dos principais símbolos de consumo na sociedade capitalista, sendo, assim, espaços que estabelecem e evidenciam estratégias de distinção e segregação social. Vettorazzo (2023), em uma etnografia recente em

³⁰ No original: “Frequently, these bailes are sponsored and paid for by Rio's criminal factions and become places for the staging of the identity of favela gangsters and of the relationship of these gangs to the larger favela communities. At these dances, a style of funk songs known as proibidão has become popular, in which homage is paid to favela gangsters and their acts and power are glorified.” (SNEED, 2007, p. 222)

uma escola pública no interior paulista, relata que o “rolezinho” ainda acontece em shoppings centers e segue sendo mal visto pelos frequentadores e pelos seguranças do shopping. No caso descrito pela pesquisadora, o “rolezinho” foi feito pelos jovens como um “esquentar”, antes de uma festa na rua que acontece ao som de músicas de funk e é intitulada de “fluxo”, que será mais descrita adiante.

O funk foi expandindo não só suas fronteiras geográficas mas também, em partes, suas fronteiras sociais, tornando-se um estilo muito popular em festas, shows e eventos públicos e privados de quase todas as classes sociais. Além da expansão das favelas cariocas para as outras regiões do Brasil, o funk também conquistou uma expressiva projeção internacional, com o consumo de playlists de funk brasileiro na plataforma Spotify tendo um aumento de mais de 3.000% fora do país entre 2016 e 2018³¹.

Apesar desse gênero musical ter alcançado grande popularidade nacional e internacional, é importante reconhecer que suas fronteiras ainda existem e se manifestam principalmente através do preconceito direcionado às periferias, que são o espaço-símbolo do funk. Nesse sentido, Trotta (2016) mobiliza a enunciação jornalística para mostrar que na década de 1990 o termo “funkeiro” substituiu o termo “pivete”, utilizado para designar a juventude “perigosa” das favelas. E em períodos mais recentes, muitas das comunidades que tiveram seu controle assumido momentaneamente pela polícia militar tiveram como medida imposta a proibição do funk (seja nos bailes ou em locais públicos), o que gerou revolta entre os moradores por impedir uma de suas principais atividades de lazer. Por isso, o autor argumenta que:

Acionar o funk (como música, ideia, vocábulo ou estética) significa discutir diferenças de gosto e de estratos sociais, atravessadas por preconceitos e estereótipos que cercam o imaginário nacional sobre desigualdade. Ao mesmo tempo, o funk também evoca um forte componente de pertencimento etário e social, produzindo gostos compartilhados e espaço físico e imaginário para atividades de lazer de jovens de classes baixas. (TROTТА, 2016, p. 91)

Desse modo, pode-se considerar que o funk é um dos principais expoentes musicais do Brasil, atingindo ao mesmo tempo uma grande popularidade e uma grande rejeição por certas parcelas da sociedade. O funk, nesse sentido, evidencia

³¹ Disponível em:

<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/funk-cresceu-mais-de-3000-no-streaming-fora-do-brasil-desde-2016.ghtml>. Acesso em: 03 jul. 2024

a grande tensão entre diferentes estratos e classes sociais. A associação do funk à periferia, ao crime e à violência faz com que esse gênero musical seja marginalizado e que o estigma dos moradores de periferias como sendo criminosos seja reforçado.

O funk, no entanto, tem se destacado como um meio de ascensão social para os artistas moradores de comunidades. Pela grande popularização desse gênero musical em todas as regiões do Brasil e também fora dele, o funk passou a proporcionar muita riqueza econômica para os profissionais do funk. MC Ryan, um dos cantores mais escutados no Youtube no Brasil, deu uma declaração em uma entrevista concedida a um dos principais portais de notícia do país afirmando que “nem o tráfico faz tanto dinheiro como o funk”³². Isso permite ver que, se antes a ascensão econômica de moradores da periferia (especialmente os homens) era muito associada ao tráfico de drogas, atualmente a carreira musical no funk desponta como uma das principais possibilidades de ascensão social.

4.8 Estilos musicais e estilos de vida

Ouvir uma determinada música pode suscitar diferentes emoções, ações e reflexões. Mas, além da propriedade técnica - como os efeitos provocados por um ritmo mais calmo ou outro mais agitado, por exemplo -, a música provoca um conjunto de sensações que estão ligadas à veiculação de determinados significados que são (ou não) partilhados, permitindo um certo grau de interpretação comum. Isto é, a apreciação ou o gosto por uma obra de arte (no caso, um gênero musical), não é intrínseca a determinado indivíduo, mas precisa ser elaborada a partir dos códigos conhecidos por ele (BOURDIEU, 2007; CAMPOS, 2007).

Bourdieu (2007) elucida que as práticas e as preferências culturais estão estreitamente associadas à dois fatores: o nível de instrução do indivíduo e sua origem social, sendo que este último atinge o seu auge de influência quando se trata da “cultura livre”, ou seja, de uma cultura não tão bem apropriada pelo ensino escolar que depende da educação familiar para inserir o indivíduo naquele meio.

³² Disponível em:

<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2024/05/10/ryan-sp-cantor-mais-ouvido-do-pais-nem-trafico-faz-dinheiro-como-funk.htm>. Acesso em: 25 maio 2024.

Além disso, a hierarquia estabelecida no interior das mais variadas linguagens artísticas, corresponde à hierarquia social de seus consumidores e, desse modo, os gostos passam a atuar como marcadores de classe. Portanto, o gosto considerado legítimo é aquele que corresponde ao das classes mais altas, enquanto o gosto tido como popular carece de legitimidade social.

Em relação aos modos de aquisição da cultura, o aprendizado que ocorre desde a infância no seio familiar apresenta o menor número de “vestígios” visíveis da sua origem, aparentando como se nada tivesse sido aprendido ou estudado, ou seja, aparentando ser “natural”, como se ele fosse intrínseco ao próprio indivíduo e ao seu grupo social. No entanto, é importante compreender que a apreciação de determinado produto cultural é reflexo de um conjunto de fatores, e a origem social, a interação com a família, com amigos e com a escola produz essas estruturas duradouras, que então são traduzidas em disposições, competências e práticas (BOURDIEU, 2007). Porém, apesar de serem estruturas duradouras que vão afetar a forma que o indivíduo se situa e se relaciona com o mundo e as práticas culturais, essas estruturas são dinâmicas e mudam ao longo do tempo em resposta às mudanças na vida do indivíduo e às transformações sociais.

Nesse sentido, pode-se entender que a preferência pelo funk ou pelo k-pop vai além de gostos e preferências individuais, podendo ser compreendida como um reflexo não só da classe social em que os indivíduos se encontram, mas também daquelas que almejam ascender, além de se relacionar com as identidades de gênero, a classe e com o nível de escolaridade.

4.9 Resultados

As diferenças de características estéticas, sonoras e sociais entre estilos musicais distintos e seus respectivos ouvintes têm sido muito discutidas por autores como Campos (2007), que referencia a teoria de Pierre Bourdieu e relembra que as configurações sociais que são bem estabelecidas na sociedade passam a ser vistas como naturais. Em relação às questões relacionadas à música e aos gostos musicais, é importante ter em mente que os padrões musicais considerados aceitos variam de cultura para cultura e são assimilados de forma a parecerem “naturais”. Entretanto, só é possível compartilhar sentidos e significados através da música

quando existe uma comunidade de pessoas que, em dado momento, foram socializadas para partilharem e se inserirem nesses quadros de referências. Em outras palavras, em matéria de um gosto musical comum, as pessoas de um mesmo grupo partilham das mesmas referências. Desse modo, a seguir pretendo discutir acerca de alguns aspectos referentes à preferência por dois gêneros musicais distintos, buscando refletir principalmente acerca do entrelaçamento entre gênero, classe social e trajetórias escolares. Assim, pretende-se compreender quais códigos culturais são compartilhados por diferentes grupos de garotas.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, realizada com as estudantes de balé, todas as 7 meninas indicaram o pop internacional (ou especificamente o k-pop) como o gênero musical favorito. Na segunda etapa da pesquisa de campo, realizada na escola, dentre as 33 interlocutoras, as meninas que afirmaram sua preferência por música pop internacional totalizaram 7, e as que afirmaram gostar mais de funk totalizaram 16. Outras 9 apontaram algum outro gênero musical como o favorito: músicas de louvor, forró, pagode, sertanejo, rock e vaquejada foram os outros gêneros musicais citados. Em relação à cor da pele, de um total de 16 meninas que apontaram o funk como o gênero preferido, 7 delas se identificaram como preta ou parda, apenas 2 se identificaram como brancas e outras 7 não responderam. Aquelas que preferiram o pop internacional se identificaram da seguinte forma: 3 como brancas, 3 como pretas ou pardas e 1 não respondeu. Também não consta a informação da autodeclaração racial das 7 alunas de balé.

Em relação à religião, houve uma grande quantidade de meninas que gostam de funk e que afirmaram frequentar ou já ter frequentado alguma igreja evangélica ou católica: 7 delas disseram frequentar e 6 disseram já ter frequentado. Apenas 1 disse nunca ter frequentado e 2 não responderam. Dentre aquelas que preferem o pop internacional ou o k-pop, 4 afirmaram frequentar alguma igreja, 5 disseram já ter frequentado, 2 disseram não frequentar e 3 não responderam. Cabe destacar aqui que, mesmo dentre aquelas que frequentam regularmente e aquelas que já frequentaram, muitas meninas afirmaram ir por serem obrigadas pela família ("Só vou quando a minha tia fala que vai me bater, pra eu ir junto com ela", é um exemplo de fala nesse sentido). Ao mesmo tempo, a prática religiosa em alguns casos pareceu ser entendida como contrária à identificação com o funk. Um exemplo disso é que ao responder qual era seu gênero musical favorito, uma das meninas disse: "Gospel, mas se eu não fosse crente...", levando a crer que, caso ela não fosse

"crente", ela concordaria com as suas amigas, que haviam indicado o funk como o gênero musical preferido delas. Outro exemplo é o de Joana, que frequentava uma igreja evangélica e ouvia funk, e por isso às vezes era chamada de "crente do rabo quente" pelas colegas. Assim, não foi possível identificar uma correlação direta entre religião e gostos musicais, ao mesmo tempo em que pareceu que o funk pode ser considerado como negativo especialmente para algumas meninas que seguem a religião evangélica. No entanto, essa questão precisaria ser analisada mais detalhadamente para ser possível entender a relação da religião com os gostos musicais e os estilos de feminilidade.

A localização da residência foi a categoria que teve maior correspondência com as preferências musicais: das 16 meninas que preferiam o funk, 9 delas residiam na região periférica e apenas 2 residiam na região central, enquanto das 14 que preferiram o pop internacional ou k-pop, nenhuma delas morava na periferia, e 10 delas moravam na região central do bairro.

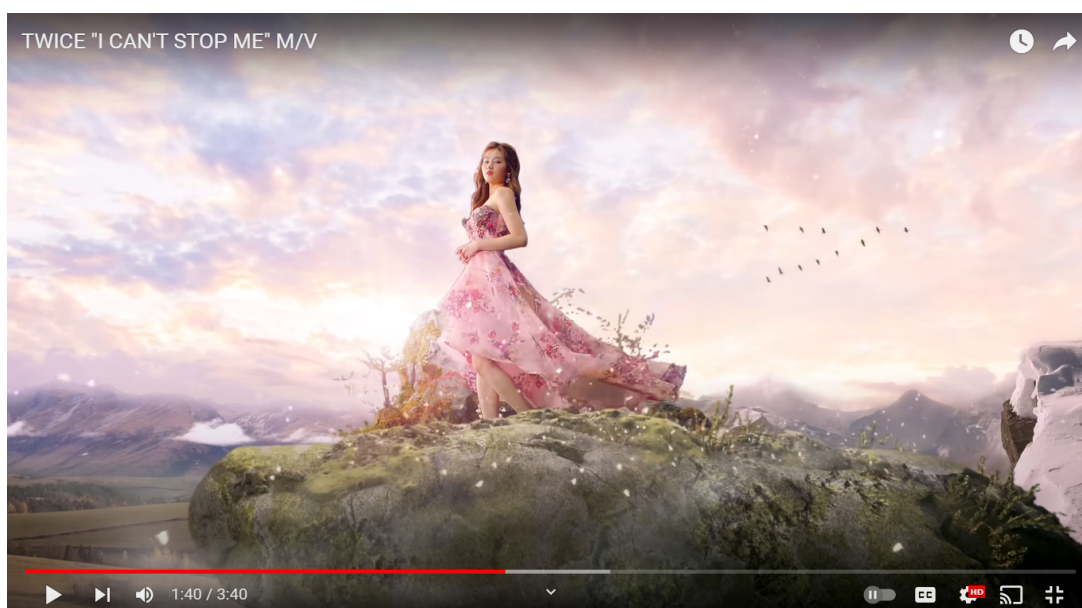
4.9.1 A preferência pelo K-Pop

Ao longo das duas etapas de pesquisa de campo, muitos foram os momentos em que a música e os gostos musicais foram assunto ou tiveram momentos de destaque em algumas ações. Na primeira etapa da pesquisa de campo, conforme mencionado em capítulo anterior, os encontros com o grupo focal foram mediados pela dança. Em um primeiro momento, as meninas escolhiam uma música da qual gostavam para eu coreografar um alongamento para fazermos juntas. Após esse momento, conversávamos sobre a escolha da música e o gosto musical de cada uma delas. Das 7 participantes dessa primeira etapa da pesquisa de campo, todas escolheram uma música pop internacional. Algumas eram românticas, outras eram mais melodiosas e animadas. Dentre a música pop geral, destaco a escolha das músicas românticas do britânico James Arthur e as músicas animadas da anglo-albanesa Dua Lipa. Dentre os diferentes estilos de música pop, o k-pop se destacou. Duas das meninas eram fãs de bandas de k-pop e frequentemente dançavam trechos de coreografias também durante as aulas de balé, o que gerava conversas e comentários entre elas e as demais. Na segunda etapa da pesquisa de

campo, algumas meninas também disseram ouvir k-pop, mas o grande destaque foi para cantores estadunidenses como Justin Bieber e Billie Eilish.

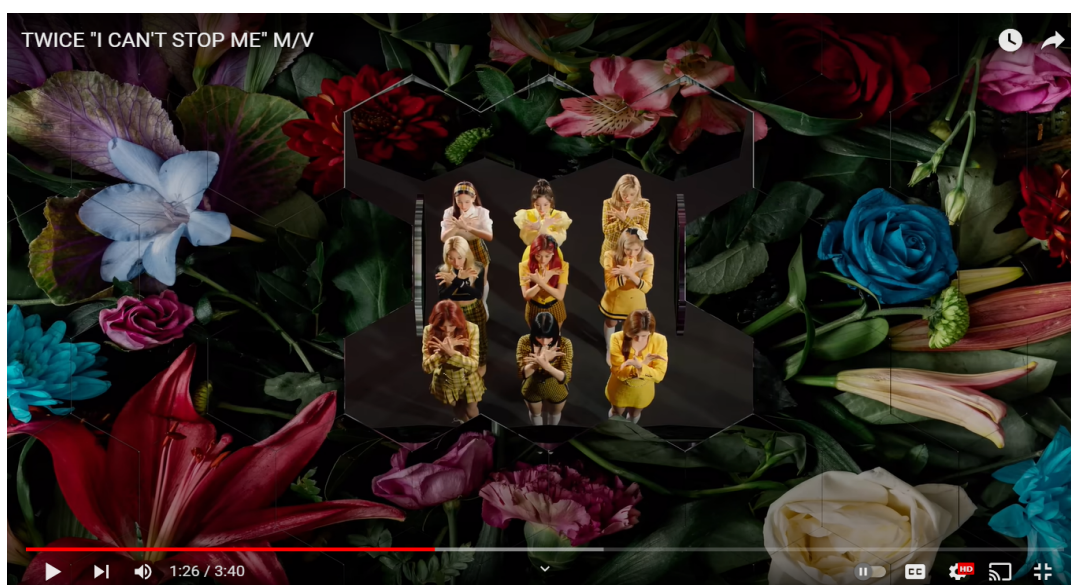
O grupo preferido das duas estudantes de balé e fãs de k-pop é o Twice, uma *girl band* formada por 9 garotas. Podemos ver algumas imagens extraídas do clipe oficial da música “*I can’t stop me*”, escolhida por uma das garotas para os encontros mediados pela dança e que era sempre cantada e dançada por elas em algum momento do encontro com o grupo focal ou até mesmo durante as aulas de balé:

Figura 4 - Imagem do clipe “*I can’t stop me*” - Trecho: 1:40



Fonte: Entertainment (2020)

Figura 5 - Imagem do clipe “*I can’t stop me*” - Trecho: 1:26



Fonte: Entertainment (2020)

Na Figura 4 é possível ver que a estética mostra uma mulher delicada e elegante, com vestido de gala em tom rosa delicado e em um ambiente de mesmo tom, remetendo a uma estética de “conto de fadas”. Na Figura 5 é possível ver uma maior quantidade de estímulos através de cores mais vibrantes, mas com as flores (símbolo de uma feminilidade delicada) tendo grande destaque.

Nas Figuras 6 e 7, abaixo, vê-se uma mudança estética que apresenta as integrantes com saias curtas, mas com uma vestimenta sóbria, próxima aos uniformes escolares sul-coreanos retratados nos doramas:

Figura 6 - Imagem do clipe “*I can’t stop me*” - Trecho: 0:49



Fonte: Entertainment (2020)

Figura 7 - Imagem do clipe “*I can’t stop me*” - Trecho: 1:02



Fonte: Entertainment (2020)

Assim, é importante considerar não apenas, como indicaram Ko et al (2014) e Regatieri (2017), que o gosto pelo K-pop está associado a um desejo de ascender socialmente, mas sim o desejo atrelado à identificação com características que são evidenciadas pelo k-pop: a elegância, a delicadeza, o luxo e um modo de sensualização mais comedido parecem ser referências compartilhadas.

Relacionando o gosto musical com a distribuição das residências das interlocutoras no território, dentre as 16 participantes que indicaram o pop internacional ou o k-pop como o gênero musical favorito, 10 delas residem na área central do bairro (mais segura e com mais infraestrutura), 2 residem no “interior” (área intermediária, que não nem é a área central mais valorizada nem é a área periférica mais precária), 2 residem em outro bairro ou região e nenhuma reside na área periférica, considerada a mais perigosa e com pior infraestrutura. A maioria do grupo de meninas descrito no capítulo anterior e chamado de “as perfeitinhas” também afirmou que o pop internacional é seu gênero musical favorito. Desse modo, parece ser possível considerar que apesar de serem camadas populares, há diferentes frações que obtêm acessos diferentes a certas regiões do bairro, o que por sua vez proporcionam vivências diferentes, apesar de todas residirem no mesmo bairro. Nessa área mais central, as referências do pop parecem estar mais próximas às experiências e expectativas das meninas.

Outro fator importante para pensar a construção do gênero através das músicas é, certamente, as letras das canções. A música “*I can’t stop me*”, uma das preferidas das duas estudantes de balé, parece retratar o esforço em resistir a uma paixão, como é possível ver na tradução abaixo:

“O alarme toca, trim-trim
Quando nossos olhares se encontram
Eu percebo, mas apenas me viro
Chegando mais e mais perto, eu sei que é tarde demais

Em meu coração, eu sei
Em algum momento, vou passar do limite
Estou me avisando: Você não devia fazer isso
Todo minuto, todo segundo, meu coração toma as rédeas da situação
Fora de controle

Estou rodeada por esse holofote
Quanto mais ele me ilumina, sou absorvida pela escuridão
Eu vejo o final, mas eu sei que não é certo
Não consigo me parar, me parar (whoa, whoa)
[...]³³

Resistir a uma paixão se mostra recorrente na vida dos ídolos de k-pop. Isso se dá em razão de os artistas de k-pop serem fortemente desencorajados ou, até mesmo, proibidos por contrato de trabalho de se envolverem em relacionamentos amorosos. O tema, inclusive, é uma das principais fontes de polêmica envolvendo os ídolos, sendo noticiados em diversos sites de notícias, conforme já mencionado acima.

Essa imagem é alinhada ao tipo de discurso que se mostrou muito disseminado durante as duas etapas da pesquisa de campo desta pesquisa. O discurso de uma sexualidade que precisava ser adiada (discutida no capítulo 3) se assemelha, apesar de serem contextos bem diferentes, ao discurso em que o “mundo do k-pop” parece mergulhar: os relacionamentos amorosos devem ser evitados pois representam uma ameaça a uma trajetória futura almejável e respeitável. Assim, a maior parte das meninas que afirmaram não querer se envolver em relacionamentos amorosos foram as mesmas que retrataram o k-pop ou o pop internacional, de modo mais geral, como seu gênero musical predileto.

³³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/twice-k-pop/i-cant-stop-me/traducao.html>. Acesso em: 24 maio 2024.

Desse modo, podemos ver que há uma identificação com o estilo musical que reflete um compartilhamento de valores e ideais de vida em comum.

4.9.2 A preferência pelo Funk

As meninas que apontaram o funk como seu gênero musical preferido, na maioria das vezes afirmaram que DJ Arana era seu cantor favorito. Ao perguntar a música preferida delas, elas diziam “várias” ou “todas”, de forma que não fosse possível saber com exatidão quais músicas elas costumavam ouvir. Realizando uma busca no Spotify, um dos principais *streamings* de música, a faixa “É só um lance lero lero” aparece como a música mais ouvida do artista. Como nem todas as músicas são lançadas em formato de clipe (inclusive esta mencionada), mostrarei a seguir algumas imagens do clipe da música “Abcdário da guerra”, de DJ Arana e MC Lan. O clipe da música retrata os cantores como os líderes de uma tropa de combate, que é composta exclusivamente por mulheres vestidas de maneira mais desnuda e que fazem continência aos cantores em alguns momentos do vídeo, como mostram as Figuras 8 e 9 abaixo:

Figura 8 - Imagem do clipe “Abcdário da guerra” - Trecho: 3:49



Fonte: Arana (2023)

Figura 9 - Imagem do clipe “Abcdário da guerra” - Trecho: 3:08



Fonte: Arana (2023)

No clipe também há referência às favelas e ao uso de armas por parte dos cantores, como é possível ver nas Figuras 10 e 11 abaixo:

Figura 10 - Imagem do clipe “Abcdário da guerra” - Trecho: 4:57



Fonte: Arana (2023)

Figura 11 - Imagem do clipe “Abcdário da guerra” - Trecho: 0:43



Fonte: Arana (2023)

Como a periferia e os bailes funks são marcados por conflitos envolvendo facções de drogas rivais e também confrontos com policiais, é frequente que as letras e os clipes abordem armas de fogo como um símbolo de poder, seja na forma de gestos com as mãos, seja com a exibição explícita de uma arma, como é o caso do clipe acima.

A arma como um símbolo de poder, mais do que como um símbolo de violência, apareceu de maneira bastante enfática também em uma das entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa de campo. Ao entrevistar o trio de amigas do 8º ano A que foi chamado de “marmita” por outras participantes da pesquisa, uma das garotas do trio falou sobre a proximidade de sua família com as armas e o tráfico de drogas:

Daniele: Os meus *primo*, eles são bem da baguncinha, né? O que tá preso, quando ele sai de saidinha... Meu deus! Ele fecha, assim, a rua, sabe? Aí coloca som alto em cima do carro e dança. Nossa, é muito bom! Fora as partes das arma, né? Que...

Daniela: É mó daora!

Daniele: É que eles... sabe? Mexe com coisa errada. Trafica, e tal...

Pesquisadora: Sei.

Daniele: Mas eles... Tipo assim, eles é legal.

A aproximação com pessoas armadas parece não causar medo, já que apesar de “mexerem com coisa errada”, os primos de Daniele são vistos como pessoas “legais” e que promovem uma movimentação interessante na rua, com música e dança. Cabe destacar, também, que dentre as 14 meninas que residem na periferia do bairro, 11 delas consideraram o bairro como perigoso. Apenas as três amigas chamadas de “marmitas” afirmaram considerar o bairro seguro.

A conversa ainda seguiu com mais comentários sobre a presença das armas no que é conhecido como “fluxo”, que são festas realizadas em espaços públicos (como ruas e praças) e que geralmente concentram uma grande quantidade de pessoas, frequentemente consumindo bebidas alcoólicas e drogas³⁴:

Daniele: [Meus primos] Ficam andando com arma assim [imitando arma com as mãos], aí quando dá meia noite, é... Sabe, do Natal? Eles ficam dando tiro pro alto! Bando de doido véio. Mas eles é suave, sabe? Se cê não mexer com eles, não mexer com ninguém da família deles, tá tudo bem. Aí... no nosso bairro tem uma pracinha. Que a gente chama “praça do fluxo”. Então, lá tem festa, sabe? Onde o povo fica. É arma, é droga... Corre perigo de morrer alguém? Corre! Porque o filho de um amigo do meu pai já morreu lá.

A ideia de que os primos de Daniele são “suaves”, apesar de exibirem as armas nas ruas e espaços públicos do bairro, traz a ideia de que a arma aqui não é entendida como um símbolo necessariamente negativo, não sendo entendida como um símbolo de violência generalizada e absoluta, e sim uma violência justificada caso alguém venha a “mexer” com eles e seus familiares. Esse discurso traz a ideia de que a arma é um instrumento de proteção e segurança, o que os afasta da ideia de criminosos e associa o uso de armas como algo legítimo do que ficou popularmente conhecido como “cidadãos de bem” (SANTOS, 2012). Nesse sentido, o poder trazido pela imagem da arma desperta interesse e curiosidade, conforme é possível ver no prosseguimento da entrevista:

³⁴ Os fluxos passaram a ser chamados assim devido à grande circulação de pessoas e automóveis pelas festas, além da possibilidade de dispersão em caso de repressão da polícia militar. Os fluxos grandes (organizados em São Paulo, por exemplo), contam com excursão de jovens que fretam vans e ônibus de outras cidades exclusivamente para o evento, sendo assim uma das principais atividades de lazer dos jovens nas periferias (VETORAZO, 2023).

Pesquisadora: Mas a Daniela tinha falado que achava legal. Você acha legal qual parte?

Daniela: Das armas!

Daniele: A Daniela, a Daniela... ama o meu primo, dona! Vou falar mesmo... [elas riem]

[...]

Pesquisadora: E o que você gosta das armas?

Daniela: É a emoção.

Daniele: É a emoção. Eu também gosto.

Pesquisadora: Você já chegou a pegar em alguma?

Daniela: Não, dona [rindo constrangida].

Daniele: Ai, eu já!

Pesquisadora: Você já?

Daniele: Lá na casa da minha tia, né, que é do lado de casa. Lá tem a casa do filho dela, que é um sobradinho, assim, em cima. Aí, tem... na sala tem a TV e tal, aí ele fez meio que um cofre... que fica atrás de um quadro... bem bonito o quadro. Aí fica lá, as arma... Aí teve uma vez que eu peguei. Final do ano também eu já peguei... Sabe? Mas eu não atiro, não, credo! Tá reprimido... Um tiro que eu dou eu caio pra trás, dura.

A partir desse trecho é possível ver que não só a arma desperta interesse por ser um símbolo de poder, levando a uma aproximação grande das meninas com o uso das armas, mas os homens que as ostentam podem despertar interesse em algumas mulheres e meninas, como é o caso de Daniela, que “ama” o primo de Daniele principalmente em razão da associação entre masculinidade, armas e poder, que é enfatizado mais uma vez em outro trecho:

Daniele: Ela [Daniela] ama ele... Quando é fim do ano ela fica “nossa, amiga, e seu primo ali, que não sei o que...”. Ela gosta, ainda mais quando ele tá com uma arminha.

Cabe destacar, também, que esse trio de meninas (as “marmitas”) reside na região do bairro em que as outras estudantes que também residem nessa região relataram ouvir troca de tiros com frequência. A maior parte das meninas que apontaram o funk como o gênero musical favorito reside nessa mesma região do

bairro: de 16 garotas que apontaram o funk como favorito, 9 delas residem nessa região periférica³⁵ com frequentes trocas de tiros, 5 delas residem no “interior” do bairro e apenas 2 residem na área central e mais segura do bairro. Desse modo, a proximidade com as armas, a violência e o poder disputado entre diferentes grupos rivais mostra que o conflito armado de fato é uma realidade bastante presente no cotidiano dessas meninas. Diferentemente das garotas que residem na região central do bairro, que não convivem com a violência de maneira tão acentuada, as meninas que moram nessa região vivem uma realidade bastante diferente, apesar da distância geográfica entre as suas residências e as daquelas que moram na região central não ser muito grande.

É importante ressaltar que da mesma maneira que o funk não se resume às músicas com teor machista, ele não se restringe ao contexto da violência e da apologia às armas e às drogas. Conforme discutido anteriormente, o funk se tornou um gênero musical bastante amplo, que aborda diversos temas e diversas esferas da realidade das favelas, sendo, também, uma forma de retratar a discriminação, a violência policial e outros temas que fazem do funk um estilo que também funciona como símbolo de resistência (TROTТА, 2016). No entanto, trago as referências de músicas e clipes de cantores que abordam as armas e a violência pois são essas as referências que minhas interlocutoras afirmaram consumir durante a pesquisa.

A maneira de se relacionar também costuma ser destaque dessas músicas. Diferentemente das músicas preferidas no estilo do k-pop, que falam dos relacionamentos amorosos sob uma perspectiva romântica, as músicas do DJ Arana falam dos relacionamentos através da ótica da “curtição” e da “pegação”, como é possível ver no trecho da música “É só um lance lero lero”:

[...]

Ela acha que nós dois namora
Porque nós fica direto
Vou ter que passar a visão
Que ela é só meu pente certo

É só um lance
Sem romance, um vapo e lero lero
É só um lance (é só vapo, vapo)

³⁵ Outras 5 meninas dessa região escolheram outros gêneros musicais como o favorito. Dentre eles, algumas citaram a música gospel. Como aqui me proponho a discutir sobre o funk, não irei discutir as outras preferências musicais. No entanto, acho importante inserir esse dado para destacar que a preferência pelo funk por parte das meninas da periferia do bairro não é unânime.

Sem romance, um vapo e lero lero
[...]

Desse modo, podemos ver que a aproximação e a preferência por um estilo musical em detrimento de outro reflete tanto o contexto social que as meninas vivem quanto às referências que as mesmas possuem em relação à relacionamentos amorosos e perspectivas mais globais em relação às suas vivências.

Capítulo 5 - Assumindo os cachos: relações entre cabelo, identidade e amizade

5.1 Sendo “apresentada aos cabelos” e à sua importância estética

Logo nos primeiros dias em sala de aula, Jade me “apresentou aos cabelos” das alunas de sua turma do 7º ano A. Em relação à cor da pele, a estudante se declarou como “leite azedo”, como já relatado no capítulo 2. Sua mãe trabalhava como secretária e faxineira, seu padrasto completou somente o ensino fundamental e trabalhava em um supermercado e a família residia na periferia do bairro. O gênero musical favorito da estudante era o funk. Na ocasião, Jade me informou que em sua turma, formada por 14 meninas, “Ninguém tem o cabelo liso, todo mundo tem o cabelo cacheado ou ondulado. Quem tá com o cabelo liso aqui, é porque fez progressiva³⁶”, disse ao mesmo tempo em que gesticulava para as meninas à minha frente. Logo em seguida completou: “A única que tem cabelo liso aqui sou eu. Me sinto até especial (risos)”.

Esse episódio foi importante para chamar a atenção sobre duas coisas. Em primeiro lugar, foi possível perceber que naquele contexto o cabelo é um assunto importante. Nota-se como é o cabelo de cada menina e também comenta-se sobre ele. Em segundo lugar, o cabelo liso natural, ainda mais por ser considerado raro, em alguma medida pode ser considerado especial. E ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tornou-se notável o quanto o cabelo era um tópico importante, sendo um assunto muito recorrente nas conversas entre os grupos de pares e também com a pesquisadora.

No entanto, se o cabelo liso continuava, como o episódio acima sugere, um padrão de beleza importante, mostrarei que muitas meninas estão se engajando num processo que elas mesmas denominam de transição capilar, retomando assim o termo que tem sido utilizado em outras pesquisas.

³⁶ Escova progressiva é um método de alisamento capilar muito popular por proporcionar um efeito liso duradouro, de aproximadamente 3 meses, a depender do tipo do cabelo e da técnica utilizada. No entanto, muitas das técnicas de escova progressiva utilizam produtos químicos agressivos.

5.2 O fenômeno da transição capilar

A maneira com que mulheres negras lidam com a pressão para se enquadrarem em um padrão estético que privilegia traços associados a pessoas brancas, em especial com relação ao padrão de beleza do cabelo liso, já foi academicamente muito discutida e será detalhada mais adiante. Por ora, é importante destacar que, em um primeiro momento, as pesquisas retratavam os esforços dessas mulheres para se aproximarem desse padrão, alisando seus cabelos através de diferentes técnicas. No entanto, a partir do fim da década de 2010 houve um aumento significativo no Brasil na quantidade de pesquisas que se centraram no movimento de mulheres que passaram a assumir o cabelo natural, através do processo que ficou conhecido como transição capilar.

A transição capilar é o processo em que a pessoa decide assumir a curvatura natural do cabelo (seja ele cacheado, crespo ou ondulado) e abandonar qualquer procedimento químico e/ou físico que tenha o objetivo de alisá-lo. No Brasil, tal processo tem se tornado cada vez mais frequente e parte importante do movimento de valorização racial de pessoas negras, especialmente entre mulheres negras (Aguiar e Costa, 2021; Bueno e Victoria, 2018; Mesquita, Teixeira e Silva, 2020, Souza, Pirola e Braga, 2020; dentre outras). A rápida transformação social e o grande impacto desse movimento é observável também através da quantidade crescente de pesquisas acadêmicas que visam analisar o fenômeno em diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo na área de marketing, sociologia e em demais áreas das ciências sociais.

Um levantamento no portal de teses e dissertações da Capes mostra que a quantidade de pesquisas sobre o tema tem crescido muito nos últimos anos. Realizando uma busca com o descritor “cabelo”³⁷, foram encontrados, em 2012, 41 trabalhos científicos em todas as áreas de conhecimento. 32 deles (78% do total) eram da área médica e dermatológica. A partir da leitura do resumo e do título foi possível identificar 4 trabalhos (9,75% do total) de ciências humanas que abordam a discussão racial em torno do cabelo crespo e/ou cacheado como foco principal ou de modo secundário. Realizando a mesma busca para publicações no ano de 2022 foram encontrados 54 trabalhos. Desses, 15 foram identificados como de ciências

³⁷ A última consulta foi realizada no dia 06 de dezembro de 2023.

humanas tendo como foco principal ou secundário a discussão racial em torno de cabelo crespo e/ou cacheado, chegando a representar 27,77% do total.

O aumento na quantidade de pesquisas acadêmicas é acompanhado pela crescente procura de informações sobre o assunto na internet. O relatório do “Dossiê BrandLab: A revolução dos cachos”, produzido em 2017 pelo Google BrandLab, apresenta que a busca por cabelos cacheados cresceu 232% entre 2016 e 2017, ultrapassando a pesquisa por cabelos lisos pela primeira vez no Brasil. Nessa direção, as buscas por transição capilar cresceram 55% entre 2015 e 2017. Além disso, o relatório apresentou que, na faixa etária de 18 a 24 anos, 24% das mulheres consideram que seu cabelo é cacheado, porém quanto mais velhas, menores são as chances de as mulheres declararem o mesmo³⁸.

Além da crescente visibilidade do tema nas pesquisas científicas e nas buscas da internet, o processo de valorização do cabelo por mulheres negras também foi retratado no que se tornaram obras literárias importantes da atualidade, como “Americanah” (2014) da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e “Esse cabelo” (2015) da escritora luso-angolana Djaimilia Pereira de Almeida. Em ambos os livros, a questão racial é retratada através das vivências das personagens permeadas por acontecimentos com o cabelo, como o processo de alisamento e do estranhamento de seu cabelo natural por parte de pessoas brancas, trazendo reflexões acerca da discriminação racial e do processo de aceitação do cabelo natural vivido pelas personagens.

Nessa direção, este capítulo tem o objetivo de discutir a importância do cabelo na construção da identidade das meninas adolescentes participantes desta pesquisa, bem como no estabelecimento de vínculos de amizade ou ocorrência de desavenças, dando enfoque ao processo de transição capilar. Cabe destacar que este capítulo centra-se apenas nos dados da segunda etapa da pesquisa de campo, na qual entrevistei 33 alunas no ambiente escolar.

5.3 Racismo e ideologia do branqueamento: os cabelos e suas formas

³⁸ Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/ela/beleza/pela-primeira-vez-no-brasil-buscas-no-google-por-cabelo-cacheado-superam-as-por-cabelo-liso-21683014>. Acesso em: 19 jan. 2024.

A respeito das origens da discriminação racial no Brasil, Domingues (2004) analisa o período desde a colônia até o século XIX destacando que a discriminação racial não se restringiu ao campo dos discursos, traduzindo-se também em políticas públicas na forma de leis que tinham como objetivo o branqueamento da população. No entanto, é importante destacar que o "branqueamento" é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido:

O branqueamento ora é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu *ethos* de matriz africana, ora é definido pelos autores como o processo de 'clareamento' da população brasileira, registrado pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do XX. (DOMINGUES, 2002, p. 565-566)

Os diferentes sentidos da noção de branqueamento mostram como esse processo reflete a longa história de discriminação racial no Brasil, tendo sofrido muitas transformações ao longo dos séculos e também das últimas décadas. Apesar disso, por muito tempo existiu a ideia de uma suposta democracia racial brasileira. No contexto acadêmico, a ideia foi sustentada e se expandiu para a sociedade em geral. Posteriormente, as pesquisas avançaram para o reconhecimento de que a democracia racial brasileira na verdade não passa de um mito, mas ele ainda resiste em alguns setores da sociedade.

Alguns autores irão argumentar que são as características da discriminação racial na América Latina que reforçam a errônea ideia de uma harmonia racial nos países latinoamericanos (LÓPEZ, 2015; GONZÁLEZ, 2020). Muitos países de outras regiões do globo impuseram de forma explícita a discriminação entre negros e brancos mesmo muitos anos após a abolição da escravidão, diferentemente dos países latinoamericanos. Dessa maneira, a história da configuração étnico-racial dos países latinoamericanos muitas vezes é utilizada como argumento para a existência de uma democracia racial e, assim, o maior efeito do mito da democracia racial brasileira é a crença duradoura de que não existe racismo no Brasil graças à miscigenação racial que marca a sua história.

Lélia González, uma importante figura do feminismo negro no Brasil, trouxe contribuições importantes para pensar o mito da democracia racial sobre aspectos da mulher negra, reforçando que a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial serviram para reforçar e, ao mesmo tempo, disfarçar o racismo que as pessoas negras sofriam:

O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (GONZÁLEZ, 2020, não paginado)

González (2020), pensando na figura da “mulata” do Carnaval que desfila sob os olhares do mundo, destaca que essa suposta valorização nacional e internacional da figura da mulata reforça a errônea ideia de que existe uma democracia racial no Brasil, mas na verdade encobre a objetificação sexual da mulher negra. E refletindo sobre o cabelo e o corpo das pessoas brancas como sendo uma espécie de norma padrão da sociedade, a autora considera que os padrões de beleza das pessoas brancas foram internalizados como os ideais não só desejáveis, mas como os únicos aceitáveis.

A importância de pensar a discriminação racial a partir do corpo do negro foi destaque da pesquisa de López (2015), que parte do conceito de “corpo colonial” de Frantz Fanon para defender que é necessário pensar sobre o corpo dos sujeitos através de suas memórias e vivências, visto que foram os discursos sobre o corpo negro que fomentaram fortemente o racismo por muitos séculos.

Nessa direção, a antropóloga Nilma Lino Gomes, uma figura importante do pensamento negro brasileiro, realizou uma etnografia em salões de beleza étnicos. Em sua pesquisa, a antropóloga argumenta que o corpo e, portanto, também o cabelo são pensados a partir dos símbolos e valores culturais. E sendo o corpo alvo de procedimentos estéticos, o cabelo, devido a sua característica de relativa facilidade de modelagem e transformação, torna-se um dos principais alvos de alteração e reconfiguração do corpo. O corpo e o cabelo negros são, então, importantes símbolos da identidade negra:

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no

seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (GOMES, 2002, p.2)

Desse modo, a relação com o cabelo existe para além de uma relação do indivíduo com seu próprio corpo, mas insere-se em um contexto socialmente amplo que expressa valores culturais compartilhados, sendo a discriminação racial contra o cabelo negro parte importante das relações que constróem-se pelo entrelaçamento entre movimentos individuais e coletivos. Assim, o cabelo aparece de modo importante nos processos identitários dos indivíduos, especialmente das mulheres negras.

As pesquisas acadêmicas que se propuseram a pensar especificamente a discriminação dirigida às formas dos cabelos de mulheres negras e a pressão para que elas alisassem os fios podem ser divididas em ao menos dois momentos. Em um primeiro momento, a maior parte das pesquisas destacava a força do branqueamento e a pressão sofrida por mulheres negras para alisarem seus cabelos (hooks, 2005; GOMES 2002, 2003; GONZÁLEZ, 2020; dentre outras). No entanto, no Brasil há um movimento recente de trabalhos que captam a transformação no modo com o qual as mulheres têm se apropriado do uso do cabelo "natural", dando enfoque ao processo de transição capilar. Realizando uma busca nos principais periódicos brasileiros, o primeiro trabalho que contém o termo "transição capilar" data de 2017, existindo uma crescente quantidade em anos posteriores (Bueno e Victoria, 2018; Mesquita, Teixeira e Silva, 2020; Aguiar e Costa, 2021; Canuto, Meira e Silva, 2021; Oliveira, Santos e Salvador, 2023; dentre outros). Essa mudança também foi percebida no trabalho de campo realizado na segunda etapa da pesquisa de campo e será objeto de discussão deste capítulo.

5.4 As participantes da pesquisa e seus cabelos

Conforme já discutido nos capítulos anteriores, a pesquisa que sustenta este trabalho teve como objetivo analisar os diferentes estilos de feminilidade entre garotas adolescentes em um bairro de classe popular da cidade de Campinas, Brasil. Nesse sentido, o intuito era identificar as características tidas como mais marcantes e a moralidade vigente que orientava a relação entre pares e com a escola. O cabelo apareceu como um importante tópico na construção da identidade

das meninas, no estreitamento de laços de amizade e também como motivador de algumas desavenças no ambiente escolar.

Das 33 entrevistadas na escola, 7 se autodeclararam como pardas, 4 como brancas, 1 como indígena e 1 como negra. Outras terminologias foram utilizadas, como “morena” (4 entrevistadas), “leite azedo” (1 entrevistada), “um monte” (1 entrevistada) e “normal” (1 entrevistada) e 13 não responderam. Em relação aos seus cabelos, elas utilizaram principalmente os seguintes termos: cacheado, ondulado, liso natural e liso de progressiva.

Em relação à ocupação e à escolarização dos pais e das mães, muitas participantes não souberam responder. Das respostas obtidas, 9 das 33 meninas entrevistadas (27% do total) afirmaram que a mãe completou o ciclo escolar obrigatório até o ensino secundário. Em relação aos pais, a maioria não soube responder. Das respostas obtidas, 7 delas (21% do total) afirmaram que o pai completou o ensino secundário. Em relação à ocupação dos pais e das mães, em suma os mesmos trabalhavam como atendentes ou operadores em fábrica, supermercado ou em algum estabelecimento de comércio no bairro. Algumas mães (3 delas, 9% do total) assumiam trabalho não remunerado como “donas de casa”, enquanto 3 dos pais estavam desempregados.

5.5 Cabelo e construção da identidade

Independentemente do ano de publicação dos textos e das pesquisas que analisam a relação de mulheres negras com seus cabelos, elas apresentam em comum a discussão sobre a importância do cabelo na construção da identidade da mulher negra, a discriminação direcionada a seu cabelo e a pressão sofrida para alisá-lo. bell hooks, no conhecido texto “Alisando nosso cabelo” (2005), menciona uma espécie de obsessão pelo alisamento capilar. Através de sua experiência pessoal e familiar, a autora relembra as longas horas de alisamento capilar que as mulheres de sua família faziam semanalmente, criando uma espécie de ritual permeado pelo simbolismo do desejo de se aproximarem do que a autora denomina como “condição de mulher”. No Brasil, alinhando-se à lógica da obsessão, Mesquita, Teixeira e Silva (2020) mencionam que suas interlocutoras expressavam a relação com a “dependência química” dos produtos alisantes, enquanto Bueno e Victoria

(2018) relatam que suas interlocutoras usavam a expressão “afastamento das drogas” para se referirem à decisão de parar de usar os produtos químicos. No entanto, as autoras enfatizam que essa suposta dependência era, na verdade, reflexo da grande pressão que essas mulheres sofriam para que alisassem os cabelos ou, caso contrário, não estariam “arrumadas” adequadamente.

A pesquisa de Bueno e Victoria (2018) analisa um coletivo ativista de mulheres negras que atua no sul do Brasil promovendo ações para o suporte do cabelo “natural”. As autoras identificaram que uma importante etapa para a vivência do grupo era a qual cada participante contava a sua “história do cabelo” que, em resumo, tratava-se das vivências marcantes das participantes desde a infância até a fase adulta, sendo o cabelo sempre o foco das narrativas. As pesquisadoras sugerem que “a história do cabelo” também era a história de vida dessas mulheres e descrevem como as relações com o corpo puderam ser reelaboradas ao longo de suas trajetórias: era através de acontecimentos que envolviam o cabelo que as mulheres demarcavam as fases de sua vida. Na infância era marcante a falta de representatividade racial em decorrência da ausência de bonecas negras e personagens negros em livros infantis, e a entrada na escola era lembrada com tristeza pois nesse momento as mães prendiam ou trançavam os cabelos de suas filhas, que eram alvo de piadas e apelidos depreciativos por parte dos colegas de classe. A adolescência era marcada pelo início do alisamento com produtos químicos, e a fase adulta era vista como a fase do “resgate da autoestima” e do “reconhecimento da etnia” (Bueno e Victoria, 2018).

A partir das contribuições de cada texto, cabe observar como o cabelo serve como marcador das discriminações raciais sofridas pelas mulheres, ao mesmo tempo em que posteriormente foi através dele que elas puderam “reelaborar” sua própria história e relação com o próprio corpo com a transição capilar. Além disso, cabe destacar que na pesquisa de Bueno e Victoria (2018) as mulheres iniciavam o alisamento capilar na adolescência, passando pela transição capilar na fase adulta. Diferentemente, nesta pesquisa as meninas já chegavam à adolescência tendo os cabelos alisados, passando também na adolescência pela transição capilar. Isso mostra que há diferenças nas práticas de contexto para contexto mas, de modo comum, a transição capilar parece ser um marco em suas histórias de vida na direção de uma valorização pessoal.

5.6 O cabelo "natural" que "dá muito, muito, muito trabalho!"

A transformação do cabelo alisado para o cabelo chamado de "natural" por minhas interlocutoras (termo também usado por mulheres passando pelo processo de transição capilar) acontece não apenas deixando de usar produtos químicos alisantes. Assumir os cachos e valorizá-los exige muitas horas de cuidado e dedicação, além de necessitar de certo investimento financeiro com a compra de bons produtos. Assim, o cabelo "natural" é na verdade muito trabalhado. Uma das perguntas que compunham a entrevista era a qual eu solicitava que elas contassem o que costumavam fazer em um dia comum, desde a hora em que acordavam até a hora em que iam dormir. Com muita frequência, as meninas relataram que os cuidados com o cabelo cacheado eram parte do seu dia-a-dia, geralmente em razão da “finalização”³⁹ dos fios, que era uma etapa demorada.

Em uma das entrevistas em grupo realizadas, o assunto do custo com os cuidados de manutenção dos cachos foi destaque. Abordando a pensão alimentícia paga por seus pais, que não será discutida aqui, o grupo de amigas compartilha os valores médios gastos⁴⁰ por elas com a compra de produtos que sejam “melhores para o cabelo”. Como já descrito anteriormente, ambas as estudantes, Adrielly e Vanessa, não se declararam em relação à cor da pele e tinham o funk como seu gênero musical favorito. A mãe de Adrielly trabalhava como faxineira e seu pai estava desempregado. A mãe de Vanessa trabalhava como microempreendedora individual, atuando com vendas de enxoval, e seu pai era proprietário de uma empresa de transportes. As alunas e suas famílias residiam na área periférica do bairro.

Adrielly – O meu [pai] é porque ele só pensa na casa dele, no nariz dele, por isso ele não dá pensão para mim, ele me dá 150 [reais]. 150 eu só uso em creme! Como que pode...

Vanessa – Você usa só 150 em creme?! O meu é 400 conto...

³⁹ No caso de onduladas, cacheadas e crespas, “finalização” é a nomenclatura utilizada para se referir a qualquer método para definir a curva do cabelo, geralmente após a lavagem. Dependendo da técnica utilizada e do tipo de cabelo, os fios podem ganhar mais ou menos definição e volume. Há diversas técnicas de finalização dos fios.

⁴⁰ A título de comparação, o salário mínimo no Brasil em 2022 era no valor de 1.212 reais. 150 reais eram cerca de 12% do salário mínimo, e 400 reais eram cerca de 33%.

Adrielly – 150.

Vanessa– O meu é 400 *conto* em creme.

Adrielly – Eu compro só 3... não sou igual você, não, espírito de gastadora!

Vanessa – Não, eu compro o que é melhor pro meu cabelo...

Comprar o que é “melhor para o meu cabelo” indica a atenção e o cuidado destinado aos fios. Esse cuidado foi visto também no relato de outras meninas. Em outra entrevista conversei com Dalila, aluna do 8º ano A. Dalila não se definiu de maneira definitiva em relação à cor da pele (“Branca, parda, sei lá.”). Tanto seu pai quanto sua mãe estavam desempregados. A família residia próxima à escola e o gênero musical favorito da estudante era o pop. Durante a entrevista, mencionei com a estudante que seu cabelo cacheado formava cachos muito bem definidos, e ela enfatizou: “Mas dá muito, muito, muito trabalho!”. Pedi, então, para que ela me contasse o que ela fazia:

Dalila: Tem que lavar quase todo dia, pra ele ficar bonitinho, e tem que fazer uma finalização nele...

Pesquisadora: E como você faz a finalização?

Dalila: Tem hora que eu faço um por um...

Pesquisadora: Mas você vai enrolando um por um...

Dalila: É! Um por um... Daí, passo a escova polvo⁴¹. Mas tem que dividir bem pouquinhos fios de cabelo... Pra conseguir finalizar tudo!

Sendo necessário selecionar poucos fios de cabelo e finalizá-los de pouco em pouco, a etapa de finalização dos fios somada a outros tipos de cuidado torna-se um processo demorado e trabalhoso. Em razão disso, Almira, uma colega de Dalila que participava da entrevista, afirmou não “cuidar” do seu cabelo por não ter paciência, e que se não fosse por incentivo de sua avó, ela já teria alisado seus cabelos. Em relação à cor da pele, Almira declarou-se como “morena” e seu gênero musical favorito era o funk. Ela residia próximo à escola, sua mãe era proprietária de

⁴¹ Escova polvo é um tipo de escova indicado especialmente para cabelos crespos ou cacheados, que auxilia na finalização dos cabelos.

uma empresa de planos de internet e seu pai encontrava-se preso. O diálogo seguiu da seguinte maneira:

Almira: De cuidar e hidratação... Eu não tenho paciência pra fazer! Eu só faço quando minha avó pega no meu pé pra eu fazer...

Pesquisadora: Sua avó incentiva você a “cuidar” do seu cabelo então?

Almira: Sim! Porque... Se fosse por mim mesmo, eu botava um botox no meu cabelo, alisaria e pronto! Só que a minha vó não, minha vó fala assim "Não, *seus cacho* é lindo, passa a escova polvo, finaliza ele, lava ele... pinta". É que assim, ela que me incentivou a pintar ele, né? Ela pintou, pintou, pintou... E o dela que acabou quebrando. Aí ela: "Não, pinta ele, depois você hidrata ele". Só que eu não tenho paciência... Pra mim é só lavar com shampoo, condicionador, passar creme e... Como fala? Pentear com a escova polvo, pronto!

Sua fala sobre sua visão de alisar os cabelos ser mais prático do que mantê-los cacheados é um contraponto interessante à fala de outras mulheres. Retomando o texto de bell hooks (2005), a autora nos fala sobre como os “rituais de alisamento” eram demorados e as mulheres de sua família dispunham muitas horas do sábado de manhã dedicadas ao alisamento, e diversos comentários que enfatizavam o grande trabalho necessário para alisar o cabelo estão presentes nas pesquisas que buscam compreender as motivações das mulheres a passarem pela transição capilar. No entanto, Almira associa a ideia de alisar o cabelo como sendo mais prático do que mantê-los cacheados e “bem cuidados”.

É interessante refletir a respeito do que é a ideia de assumir o cabelo “natural”. Conforme já mencionado, a transição capilar é considerada o processo pelo qual as mulheres deixam de utilizar produtos químicos fortes, que transformam definitivamente os fios com o objetivo de alisamento, assumindo assim a forma “natural” de seu cabelo. Entretanto, Bueno e Victoria (2018) destacam que isso não significa dizer que o cabelo será isento de diversas intervenções artificiais, como o uso de produtos de beleza e as técnicas de finalização. Também no contexto de minha pesquisa, foi possível ver com clareza que o cabelo “natural” não é sinônimo de ausência de rituais de cuidado e muitas horas de dedicação, com utilização de diversos tipos de produtos químicos com o objetivo de atingir um excelente resultado, como é possível ver nos relatos de Dalila e Almira. Desse modo, o cabelo continua sendo uma fonte de preocupação com a aparência, ainda que de modo

bastante diferente do período dos alisamentos, mostrando-se importante na construção de uma boa imagem das meninas. Assim, a pressão estética pelo cabelo belo e “bem cuidado” continua a existir, ainda que de modo muito diferente do que antes da transição capilar.

5.7 Tipos de cabelo e suas hierarquias

A partir do relato de Jade mencionado no início do capítulo, sobre o cabelo de suas colegas de classe não serem lisos naturalmente e o dela sim, e também a partir dos outros relatos mencionados em seguida, é notável que a “hierarquia dos cabelos” possui sua complexidade. Se o cabelo liso é o mais desejado, para ser realmente valorizado ele precisa ser “natural”. A artificialidade não é bem aceita, já que o cabelo liso por escova progressiva parece falso e, portanto, tem seu demérito. Porém, além da valorização do cabelo liso, o cabelo cacheado tem assumido suas formas e sua presença na escola. Em vários momentos as meninas teciam elogios aos cachos de suas colegas, algumas vezes pedindo dicas de produtos e de técnicas de finalização, ao mesmo tempo em que as colegas cacheadas demonstravam orgulho de seus cachos. Foi possível perceber ao longo do tempo que se o cabelo liso natural era bastante valorizado, o cabelo cacheado também mostrava atingir grandes patamares de valorização. Entretanto, o cabelo crespo parecia ainda ser mal visto. Do que foi possível observar ao longo da pesquisa, apenas três meninas possuíam o cabelo crespo, e todas elas utilizavam-no sempre preso. Também não presenciei qualquer tipo de conversa de incentivo a essas meninas para utilizarem suas madeixas de modo natural, da mesma maneira como presenciei incentivos e dicas de manutenção dos cachos.

Almira relatou uma prática de discriminação racial direcionada ao seu cabelo, que será detalhada a seguir. Mas durante a pesquisa empírica, presenciei a discriminação racial direcionada a uma menina com cabelo crespo. Tainá, autodeclarada como parda, era uma das três garotas que utilizavam o cabelo sempre preso em um rabo de cavalo. Em um determinado momento, um dos meninos de sua classe riu de seu cabelo chamando-o de “cabelo de Bombril”. Em reação à discriminação, Tainá esboçou uma expressão facial de insatisfação, mas não dirigiu nenhuma fala ao garoto. No entanto, foi prontamente defendida por sua

amiga Jade, que retirou o calçado que estava utilizando e ordenou que o garoto pedisse desculpas. Caso contrário, afirmou que iria agredi-lo. O garoto desculpou-se rapidamente e a aula seguiu como de costume. É interessante destacar que Jade é a garota que havia afirmado se sentir especial por ser a única da classe a ter o cabelo liso natural e, talvez justamente por isso, sentiu-se autorizada para partir rapidamente em defesa da amiga que havia sofrido injúria racial.

Ao perceber na pesquisa empírica a diferença de valorização entre o cabelo crespo e o cacheado, busquei encontrar pesquisas que abordassem essa diferença de valorização. No entanto, as principais pesquisas que discutiam a transição capilar centravam-se em grupos ativistas ou espaços voltados à valorização de todos os tipos de cabelo e, acredito que em razão disso, não foi localizada uma ênfase na diferença de aceitação entre os tipos de fio. Entretanto, foram localizadas pesquisas que versavam sobre a discriminação acerca do “cabelo de Bombril”.

Carrera e Oliveira (2013) analisaram a peça publicitária da marca Bombril veiculada em 2012 e intitulada “Mulheres que brilham”, que apresentava na imagem a silhueta de uma mulher de cabelos crespos e o logotipo da marca com o escrito “Bombril” na região dos cabelos. Sendo a expressão “cabelo de Bombril” muito conhecida popularmente como um ataque de viés racial, a peça publicitária levantou imediatamente inúmeras críticas, sendo retirada do ar posteriormente. Em 2020, a marca relançou uma esponja de aço chamada de “Krespinha”, e mais uma vez foi denunciada por racismo e teve a esponja retirada de circulação.

Pensando sobre o histórico de discriminação racial direcionado fortemente aos cabelos crespos e o estereótipo existente sobre o corpo da mulher negra, podemos refletir sobre o espaço de valorização que ainda parece existir entre os cabelos crespos e cacheados e o papel da mídia, das redes sociais e também da escola, tanto no processo de reforço do racismo quanto no de mobilização contra a discriminação racial.

5.8 Mídias, redes sociais e escola: opiniões que contam sobre os cabelos

A mídia, de maneira geral, desempenha um papel importante na manutenção do racismo. Deus (2018) discute o processo de despigmentação “voluntária” no Haiti, analisando como a propaganda não só reflete o racismo existente na

sociedade como reforça-o. Analisando propagandas do Haiti, da França e do Brasil em diferentes períodos históricos, o autor conclui que a representação do negro de maneira pejorativa e discriminatória assume uma dimensão histórico-global, ainda que seja possível identificar mudanças ao longo do tempo. Dessa forma, o pesquisador traz para a discussão outras dimensões a respeito do branqueamento. Se a propaganda reforça o racismo contra os negros, ela também faz com que os mesmos possam interiorizar essas representações pejorativas e buscarem modificar suas próprias características físicas para se aproximarem do padrão estético branco.

Por outro lado, atualmente no Brasil o mercado da beleza tem buscado desenvolver produtos destinados especialmente aos consumidores negros buscando atingi-los através da valorização da beleza negra. Uma análise que demonstra como determinadas marcas têm atuado especialmente visando o público negro é realizada na pesquisa de Souza, Pirola e Braga (2020). No campo da análise do discurso, as pesquisadoras analisaram as embalagens de cosméticos da marca Lola, pioneira na produção de cosméticos voltada a esse público, tornando-se uma das marcas mais populares para os cabelos cacheados e crespos no Brasil. A pesquisa identificou que o rótulo das embalagens de uma das suas principais linhas de produtos, “Meu cacho, minha vida”, faz apenas duas menções sobre os benefícios do produto, que garantem cabelos macios, hidratados e brilhosos. O restante do rótulo é composto por um texto que faz menções às dificuldades econômicas enfrentadas na época pelo país, apresentando-se como uma solução para as mulheres continuarem exibindo orgulhosamente as suas madeixas através da compra dos produtos da marca, apresentados como de qualidade e de baixo custo, reforçando também uma ideia de mulher “empoderada” e forte. Além disso, as autoras destacam que o nome da linha de produtos remete ao programa do Governo Federal “Minha casa, minha vida”, destinado ao financiamento de moradias para famílias de baixa renda. E a partir dos dados de outras pesquisas semelhantes, as autoras concluem que as empresas de cosméticos voltadas aos cabelos têm buscado sua inserção no mercado através da aproximação com o público-alvo, utilizando as embalagens como meio de comunicação e identificação com o estilo de vida de seus consumidores.

Nesse sentido, logo nos primeiros dias de observação na escola o modo de “se produzir” de algumas meninas me chamou a atenção. Como já descrito no

capítulo 3, as quatro meninas chamadas de “marmitas” usavam o cabelo alisado com chapinha ou escova progressiva e, além disso, na maioria das vezes iam para a escola com *legging* preta, chinelo branco e um forte delineado preto nos olhos. Esse grupo de meninas possuía uma relação conflituosa com a escola. Das “marmitas”, nenhuma se declarou em relação à cor da pele pois, conforme explicado anteriormente, à época da entrevista a pergunta sobre a declaração em relação à cor da pele ainda não era parte do roteiro. Suas mães trabalhavam como funcionárias em supermercado, empresa ou fábrica. Nenhuma soube responder sobre a ocupação do pai e/ou do padrasto.

De um outro grupo de cinco garotas, as “perfeitinhas”, quatro delas estavam ou com o cabelo “natural” ou em transição capilar. Uma delas possuía cabelo considerado por elas como ondulado, outras três possuíam cabelo considerado cacheado (ou “em transição” para os cachos). Apenas uma delas, Evelyn, possuía o cabelo alisado mas, segundo ela, sem utilizar produtos químicos alisantes. O efeito liso era conseguido apenas escovando o cabelo após lavá-lo no banho, enfatizando a proximidade com um cabelo liso “natural”, e justificado que faz a escova porque seu cabelo não seca facilmente (“Ele não seca sozinho”). Em relação à cor da pele, todas se declararam como pardas, com exceção de Danielle, que se declarou como branca. Suas mães ocupavam postos de trabalho em supermercado, instituição de organização social ou empresa de Recursos Humanos. Uma delas atuava como dona de casa. Seus pais ou padrastos assumiam funções semelhantes, com alguns trabalhando nos mesmos estabelecimentos que as mães. Todas as cinco garotas utilizavam maquiagem leve e se vestiam com itens da moda. Durante a aula elas conversavam brevemente entre si, mas estavam sempre muito comprometidas a fazer as lições e a prestar atenção nas explicações dos professores.

Retomando que as meninas dos dois grupos afirmaram reconhecer serem dotadas de certas características incompatíveis e, portanto, serem incapazes de “se misturar” (como explicado por Marcela em sua analogia com a água e o óleo), as diversas características estéticas e comportamentais demonstraram ser relevantes nos movimentos de aproximação e distanciamento que, por sua vez, faziam com que os grupos de amizade se definissem não só a partir de uma afinidade de certas meninas entre si, mas também de uma desafinidade em relação às outras.

Especificamente em relação ao cabelo, em um outro grupo de quatro garotas, a divergência entre manter o cabelo alisado ou “natural” apareceu como motivo de

embate entre as amigas. Das quatro meninas, três delas possuíam cabelos cacheados e, ou estavam passando, ou já haviam passado pelo processo de transição capilar. Portanto, todas haviam alisado o cabelo anteriormente. Entretanto, Michely que também possuía o cabelo cacheado, há pouco tempo havia resolvido alisá-lo novamente. A estudante preferiu não se declarar em relação à cor da pele. Sua mãe trabalhava como cozinheira e seu pai estava preso. As amigas de Michely se mostraram fortemente contra a sua decisão de voltar a alisar o cabelo, e frequentemente me falavam que seu cabelo cacheado (que vi apenas por fotos) “era lindo”, mas que Michely havia decidido “estragar” seu cabelo alisando-o, sempre olhando com reprovção para a amiga. Os comentários em tom de represália aconteceram diversas vezes, sempre seguidos do silêncio da amiga repreendida pela decisão de alisar o cabelo. No entanto, em um determinado momento, Michely, que já demonstrava desconforto em ouvir as reprovações das amigas em silêncio, decidiu confrontá-las e dizer: “Eu não gostava dele antes!”, mas foi rapidamente rebatida por uma das amigas: “E continua não gostando dele agora!”. Nesse relato, podemos ver que a decisão de alisar o cabelo ou assumi-lo “natural” é um processo, e mesmo quando uma decisão é tomada, ela pode ser revertida em decorrência do que cada menina irá ponderar como mais positivo e mais negativo em seu contexto de vida.

Em relação a outro conflito que envolve os cabelos, retomo a entrevista com Almira. Em outro momento da entrevista, quando já não falávamos sobre cabelo, o assunto foi trazido novamente por ela. Uma pergunta que compunha a entrevista era a qual eu perguntava se havia alguma pessoa na escola de quem elas não gostavam. Almira explicou que um garoto fazia “piadas” com seu cabelo em sala de aula e que uma garota, Evelyn, ria. É importante recordar que Evelyn é a garota do grupo das “perfeitinhas” que alisa o cabelo:

Almira: Assim, o Micael foi lá e tocou no meu ponto fraco: “Ah, o seu cabelo... é muito duro e não dá pra pentear!”...

Dalila: Ela [Evelyn] ri!

Almira: Ela vai lá e ri! *Tendeu?* Aí ela vai lá e fala baixinho pras amigas dela...

Almira afirma que Micael “toca no seu ponto fraco”, sendo possível perceber como o cabelo é realmente uma parte fundamental da estética e das vivências das meninas. Mas é interessante observar que a resposta dada à pergunta de quem elas não gostavam na escola não foi o menino que fez a piada, mas sim a menina que riu e contou para as amigas.

Os relatos apresentados são alguns dos exemplos de como os cabelos são não apenas um elemento estético, mas um componente importante na construção da identidade pessoal de cada menina. O cabelo aparece não apenas como um assunto sobre o qual as meninas gostam de compartilhar dicas e modos de cuidado, mas o modo como “cuidam” do cabelo também reflete a visão de mundo de cada uma, sendo um elemento importante acerca da sua identidade e, em certa medida, da identidade de seu grupo. Se um grupo de amigas possui como característica comum a prática do alisamento capilar, tal prática não aparece de modo negativo entre as meninas do grupo. No entanto, se uma menina decide alisar o cabelo em um grupo que tem a valorização dos cachos como um fator importante, então a represália pode acontecer, e assim a sua reputação no grupo é atingida. Além disso, a discriminação voltada ao cabelo aparece como um “ponto fraco” que fere quem é discriminado, sendo decisiva tanto na formação de amizades quanto de desavenças.

Além da interação entre os diferentes grupos de meninas, a relação com a equipe pedagógica também tem impacto na relação que as meninas estabelecem com seus cabelos. No contexto da realização da pesquisa, a relação pareceu ser positiva, com algumas professoras incentivando as meninas a valorizarem seus cabelos através de um projeto pedagógico.

Minha inserção no bairro e na escola onde a pesquisa foi realizada iniciou-se no ano de 2016, mas precisou ser interrompida em 2020 e 2021 em razão da pandemia de Covid-19. No entanto, ao retornar à escola em 2022 para a realização da pesquisa, foi possível perceber uma grande mudança nos cabelos das garotas. Antes, não era comum ver tantas meninas com cachos e com cabelo “natural”, sem químicas alisantes. Sendo esse um fato que se destacou, junto aos relatos que foram trazidos por elas mesmas durante a realização da pesquisa, perguntei à professora de Artes, que estava na escola há muitos anos, a respeito dessa rápida transformação. A professora afirmou que de fato houve uma grande mudança recente, confirmando a impressão sobre o grande aumento de meninas, em suas

palavras, “assumindo o cabelo natural”. Perguntei à professora ao que ela atribuía à rápida mudança, e então ela contou o trabalho desenvolvido por ela e outra professora, que visava incentivar e valorizar o cabelo natural das estudantes. Através desse projeto, e junto da aprovação das estudantes, as professoras decidiram filmar o cabelo cacheado de algumas meninas para criar um *reel* no Instagram, que atingiu um grande número de visualizações após ser publicado.

Neste contexto em específico, foi possível identificar uma associação entre a relação positiva do grupo das “perfeitinhas” com os estudos e as professoras que desenvolveram esse projeto. Por outro lado, o grupo das “marmitas” possuíam um conjunto de características e comportamentos que produziam uma relação disruptiva com a escola. Assim, parece possível considerar que a relação distinta de cada grupo de meninas com seus cabelos é parte de um conjunto de características (individuais e de grupo) que refletem maior proximidade ou afastamento em relação às professoras e à escola de modo geral.

Em relação às redes sociais digitais, as mesmas têm tido um papel importante nos movimentos sociais de modo geral (da Fonseca, Silva, Teixeira Filho, 2017; Rodriguez, 2016; Nolasco, Ávila, Jungblut, 2020; Gheyntanchi, Moghadam, 2016; dentre outros). Plataformas como o Youtube e o Facebook têm se destacado como “comunidades virtuais”, permitindo que mulheres negras encontrem um espaço seguro para compartilhar suas visões de mundo e experiências (de Camargo, de Medeiros, 2020; Souza, Pirola e Braga 2020; Souza, Muniz, 2017). Apesar de durante a pesquisa minhas interlocutoras não terem feito nenhum comentário direcionado ao uso das redes sociais para a busca de informação sobre cabelo crespo e/ou cacheado e a transição capilar, as mesmas relataram consumir muito conteúdo das redes sociais digitais, especialmente do Instagram e do Tik Tok, e o objetivo da criação de um *reel* para ser publicado no Instagram por parte das professoras pareceu ser uma estratégia alinhada ao papel que as redes sociais têm demonstrado possuir nas transformações sociais. Além disso, as professoras se mostraram atentas à importância que tais redes têm no cotidiano das jovens de modo geral.

Entretanto, se essas as professoras atuaram de forma a reconhecer a importância da escola como uma instituição formadora de saberes sociais, nem sempre ela é uma instituição que age em prol do debate contra o racismo, podendo, inclusive, ser um espaço onde acontecem discriminações que marcam

negativamente a trajetória dos indivíduos. Bueno e Victoria (2018), por exemplo, apresentaram que suas interlocutoras relataram que a entrada na escola era marcada como um período de tristeza, em razão das constantes discriminações que sofriam no espaço escolar.

Para Nilma Lino Gomes (2003) a aquisição de saberes e as vivências dos estudantes passa pelas experiências escolares, sendo a escola um espaço onde aprende-se e compartilha-se não apenas os conteúdos escolares mas, também valores e crenças, que podem atuar no reforço do preconceito racial, de gênero, de classe e de idade. A autora aborda o racismo que estudantes sofrem até mesmo de professores e, por isso, defende a importância da formação qualificada dos mesmos.

Desse modo, consideramos que a escola é um espaço sócio-cultural e por isso ela não está desconectada do que acontece em outras esferas da vida social. E Dayrell (1996) pontua que, dessa forma, o espaço social da escola organiza-se através de uma dupla dimensão:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 1996, p. 2)

Como um constante espaço de negociação, a escola é uma das principais instituições onde os jovens experimentam a interação entre pares, estabelecendo afinidades e desafinidades de acordo com a visão de mundo de cada um. Dessa maneira, os grupos de amizade vão se formando a partir de características, opiniões e valores em comum. E, ao mesmo tempo em que se aproximam daqueles pelos quais sentem afinidade, distanciam-se de outros, podendo haver conflitos em razão de suas desafinidades. Mas se a convivência entre os jovens estabelece muito de como será a relação de cada um com a etapa escolar, os professores também desempenham papel importante tanto na aproximação quanto no distanciamento deles com o espaço escolar. Em relação ao preconceito de cor, os professores podem atuar ou na manutenção do racismo ou na sua desconstrução. Por esses fatores, a escola é apontada como um espaço no qual se desenvolve a identidade negra, mas muitas vezes a experiência pode ser negativa e traumática, conforme já

foi discutido em outras pesquisas (Gomes, 2003; Bueno e Victoria, 2018; Mesquita, Teixeira e Silva, 2020). Por isso, é importante investir na formação dos professores não só para evitar a reprodução do preconceito racial, mas também o preconceito direcionado a importantes marcadores sociais, como gênero e classe.

Considerações finais

Nesta pesquisa investiguei as diferentes práticas e noções de feminilidades presentes em um bairro na periferia do município de Campinas. O objetivo central deste trabalho foi identificar como os diferentes estilos de feminilidade se articulavam a diferentes relações estabelecidas com a escola e com os estudos. Como a pesquisa objetivou analisar essas questões pela ótica das próprias meninas, não adentrei com profundidade nas perspectivas da instituição e das famílias, apesar de reconhecer a importância dessas e outras esferas no desenvolvimento dessas dinâmicas sociais.

Dois estilos de feminilidade se mostraram centrais para compreender a moralidade que pareceu ser vigente no território e que de alguma forma orientava o comportamento de todas as meninas, através de dinâmicas de aproximação ou distanciamento de determinados grupos de meninas.

A sexualidade se mostrou um dos tópicos centrais nesse quesito. Um grupo de meninas demonstrou ter experiências de sexualidade que eram vistas como precoces e exageradas por outros interlocutores, e por isso eram mal vistas no bairro. O outro grupo de meninas trouxe em seu discurso uma ideia de sexualidade que precisava ser adiada, já que o envolvimento em relacionamentos amorosos pareceu ser visto como uma ameaça a uma trajetória pessoal desejável, muito associada a um êxito nos estudos.

A classe social pareceu ser central principalmente para entender como as feminilidades desses diferentes grupos de meninas se relacionavam com os tipos de experiências que elas possuíam no próprio território. Foi possível identificar a existência de desigualdades socioespaciais e, desse modo, pensar a distribuição da residência das participantes através de 3 sub-regiões no bairro. Cada uma dessas sub-regiões proporcionavam experiências distintas e explicitavam a existência de diferentes frações de classe distribuídas no território. Desse modo, a discussão sobre classe social apareceu nas expectativas de ascensão social, na percepção das meninas sobre o território, na possibilidade ou na restrição de circulação pelo bairro, nas vestimentas e nas preferências musicais.

A raça apareceu de modo central na relação com o cabelo. No caso deste estudo foi possível observar que a prática estética destinada aos cabelos apareceu como parte de um conjunto de características que demarcavam perfis diferentes de meninas, algumas estabelecendo uma relação mais positiva e próxima em relação aos professores e aos projetos pedagógicos, enquanto outras estabeleciam uma relação mais disruptiva e distante.

A preferência por certos gêneros musicais (no caso, o funk e o k-pop) pareceu objetivar um conjunto de características relacionadas principalmente à desigualdade socioespacial no território e às noções de gênero e sexualidade. Dessa forma, a afinidade desses grupos de jovens com um estilo musical não se restringia ao gosto musical em si, mas englobava uma visão de mundo através dos pensamentos e das atitudes sobre o mundo em que vivem.

A relação com a escola, por sua vez, demonstrou envolver diversos fatores, como a possibilidade de ascensão social, as relações entre pares e o desenvolvimento de uma "boa" orientação moral. Alguns grupos de meninas se aproximavam de uma postura de confronto com os valores e as expectativas e práticas escolares, enquanto outras estabeleciam uma relação mais positiva e distensionada com a equipe escolar e com os estudos.

No caso desta pesquisa, os grupos de amizade formados na escola mostraram compartilhar uma série de afinidades relacionadas à estética e à vestimenta (como o uso do cabelo alisado ou em transição capilar, ou a escolha de roupas da moda ou maquiagens mais marcantes), aos valores morais relacionados ao entendimento do que meninas possuíam sobre o envolvimento amoroso (sua aceitação como algo natural ou o evitamento por entender que isso pode representar uma ameaça às suas trajetórias escolares) e à relação mais conflitiva ou mais positiva com a escola de modo geral (seja através da boa relação com os professores, seja no comportamento atento em sala de aula). Assim, os estilos de feminilidade pareceram englobar não só os referenciais de gênero que cada grupo considera como aceitável, mas também aos referenciais de classe e de raça.

Através deste trabalho também busquei contribuir para a compreensão de que feminilidades (e masculinidades e demais identidades de gênero) são plurais e, apesar de a feminilidade possuir certos padrões identificáveis na maior parte das sociedades ocidentais, suas práticas e compreensões são dinâmicas e variam conforme o momento histórico e o contexto que se analisa.

Referências

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. 1ª ed. São Paulo: Página Aberta: Scritta, 1994.

ADICHIE, C. N. **Americanah**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2014.

AGUIAR, J. F. De; COSTA, C. S. Da. **A trajetória emancipatória do cabelo crespo: racismo, “boa aparência”, transição capilar e a afirmação da identidade negra**. Raído, v. 15, n. 37, p. 51–68, 2021.

ALMEIDA, D. P. De. **Esse cabelo**. Lisboa: Teorema, 2015.

ALTMANN, H. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social**. Educação em revista, p. 287-310, 2007.

ALTMANN, H. **Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições**. Revista Estudos Feministas 15, p. 333-356, 2007.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais**. Revista Brasileira de Sociologia, vol. 04, n. 07, p. 49-81, jan./jun. 2016.

ARANA, DJ. **ABCDÁRIO DA GUERRA (CLÍPE OFICIAL)**. Youtube, 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9tmBQXwO7n8>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX** [Reverting the gender gap in the Brazilian Education System in the 20th century]. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 125–156, 2009.

BOURDIEU, P. **A distinção: Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo : Olho d'água, 2003.

BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOWLES, S; HERBERT, G. **Schooling in Capitalist America Revisited**. *Sociology of Education*, vol. 75, no. 1, pp. 1–18, 2002 [1976].

BUENO, J.; VICTORIA, C. **Do Que o Nosso Cabelo Gosta: Corporalidade e ativismo negro no discurso das Gúrias Crespas e Cacheadas**. Interseções, v. 20, n. 1, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Acesso em: 02 ago. 2024.

CAMARGO, K. De; MEDEIROS, P. M. De. **A transição capilar nas mídias digitais: identificações em processo e representações em disputa**. Áskesis - Revista dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 1, p. 117–130, 2020.

CAMPOS, L. M. **A música e os músicos como problema sociológico**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 78, p. 71–94, 2007.

CANUTO, L. T. V.; MEIRA, F. P. F.; SILVA, A. C. A. Da. **Quicabelo é Esse?** Transição Capilar da Mulher Negra, de Objeto a Sujeito. Revista Debates em Ensino de Química, v. 7, n. 2, p. 4–18, 2023.

CARRERA, F. A. S.; OLIVEIRA, L. X. De. **“Cabelo de Bombril”?** Ethos publicitário, consumo e estereótipo em sites de redes sociais. Novos Olhares, v. 2, n. 1, p. 67, 2013.

CARVALHO, M. O. **Práticas pedagógicas do cotidiano escolar no ensino fundamental: relações entre multiculturalidade e as questões de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

CARVALHO, M. P. de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 185–193, 2003.

CARVALHO, M. P. de; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. **O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014.

CARVALHO, M.; LOGES, T; SENKEVICS, A. **Escolarização de meninas e meninos: uma análise a partir das práticas familiares**. Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação. Tradução . Curitiba: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

CONNELL, R. W. **Gender and Power**. Oxford: Blackwell, 1987.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas, v. 21, n. 1, p. 241–282, abr. 2013.

CORRÊA, H. **Antecedentes do baixo nível de escolarização alcançado por uma coorte de jovens mães brasileiras**. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 2, p. 499–516, 2014.

CORRÊA, H. **Trinta anos após um filho na adolescência**. Rev. bras. estud. popul ; 27(1): 239-240, jan.-jun. 2010.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 117–136, 2002.

DEUS, F. R. **Identidade étnico-racial no Haiti**: Estudo sobre o fenômeno contemporâneo de despigmentação "voluntária" da cor de pele à luz do Indigenisme Haïtien. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2018. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_906258af344565a097e591d422e13222

DOMINGUES, P. J. **Negros de almas brancas?** A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. *Estudos Afro-asiáticos*, 24(3), 563–600, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000300006>

DOMINGUES, P. J. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. Senac, 2004.

DURU-BELLAT, M. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. In: *Revue française de pédagogie*, volume 109, pp. 111-141, 1994.

ENTERTAINMENT, JYP. **TWICE "I CAN'T STOP ME" M/V**. Youtube, 26 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CM4CkVFmTds>. Acesso em: 05 jul. 2024.

EPSTEIN, D. et al. (ed.). **Failing Boys?** Issues in gender and achievement. Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1998.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. **Desigualdades Educacionais Em Metrôpoles**: Território, Nível Socioeconômico, Raça E Gênero. Educação & Sociedade, v. 41, p. 1– 19, 2020.

FACCHINI, R. **Prazer e perigo**: situando debates e articulações entre gênero e sexualidade. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 47, p. 371–400, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8647267>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FALEIROS, V. DE P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. [s.l.] Ministério da Educação, 2007.

FERNANDES, C. **Figuras da causação**: sexualidade feminina, reprodução e acusações no discurso popular e nas políticas de Estado. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, L. **Corpo falado**: sexualidades, poder e educação. Educação, Sociedade & Culturas, n. 25, p. 135-168, 2007.

FONSECA, S. M. M. D.; SILVA, A. P. Da; TEIXEIRA FILHO, J. G. D. A. **O Impacto do Ciberativismo no Processo de Empoderamento**: o uso de redes sociais e o exercício da cidadania. Desenvolvimento em Questão, v. 15, n. 41, p. 59, 2017.

FRANCIS, B. **The role of The Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement**. *The Sociological Review*, v. 57, n. 4, p. 645–669, 2009.

FURSTENBERG, F. F. **Destinies of the disadvantaged: the politics of teenage childbearing**. New York: Russell Sage Foundation, 203 p., 2007.

GHEYTANCHI, E.; MOGHADAM, V. N. **Women, social protests, and the new media activism in the Middle East and North Africa**. *International Review of Modern Sociology*, 40(1), 1–26, 2014. <http://www.jstor.org/stable/43496487>

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Body and hair as symbols of black identity**. [Q.I.]: [d.C.], 2002.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação E Pesquisa*, 29(1), 167–182, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afrolatinoamericano**. *Ensaio, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GREGORI, M. F. **Prazer e Perigo: notas sobre feminismo, sex-shops e S/M**. Quaderns Institut Català d'Antropologia, Barcelona, vol.4, 2005.

hooks, b. **Alisando o nosso cabelo**. *Revista Gazeta de Cuba - Unión de escritores y artistas de Cuba*, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JANOTTI JR., J.; SÁ, S. P. De. **Revisitando a noção de gênero musical em tempos de cultura musical digital**. *Galáxia* (São Paulo), n. 41, p. 128–139, 2019.

JUNG, S.; SHIM, D. **Social distribution: K-pop fan practices in Indonesia and the “Gangnam Style” phenomenon**. *International Journal of Cultural Studies*, v. 17, n. 5, p. 485–501, 2014.

KO, N. C., NO, S., KIM, J-N., SIMÕES, R. G. **Landing of the Wave: Hallyu in Peru and Brazil**. *Development and Society*, v. 43, n. 2, p. 297–350, 2014.

LAQUEUR, T. “Da linguagem e da carne”. In: _____. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 13-40, 2001.

LÓPEZ, L. C. **O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas**. *Horizontes Antropológicos*, 21(43), 301–330, 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000100012>

MACÉ, M. **Penser le style avec Bourdieu**. In: Jean-Pierre Martin (Ed.), **Bourdieu et la littérature**, Nantes, Editions Cécile Defaut, 63-76, 2010.

MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou reclusão. In: MADEIRA, F. R. (org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, 1997.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, pp.399-422. 2003 [1934].

MESQUITA, J. S.; TEIXEIRA, J. C.; SILVA, C. R. '**Cabelo (Crespo e Cacheado) pro Alto, me Levando a Saltos**': em Meio à Ressignificação das Identidades de Mulheres Negras em Contextos Sociais e Organizacionais. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, 19(2), p. 227-256, 2020.

MINARELLI, M. N. **Educação e religiosidade evangélica nos meios populares**: expectativas das famílias sobre escolarização e educação moral. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638994>.

MOORE, H. Understanding sex and gender. In: INGOLD, T. (org.) **Companion Encyclopedia of Anthropology**, Londres: Routledge, pp. 813-830, 1997. (tradução didática)

NOLASCO, A.; ÁVILA, L. F.; JUNGBLUT, A. L. **Likes, memes e militância**: ciberativismo na internet brasileira. *Conversas & Controvérsias*, 7(1), e35328, 2020. <https://doi.org/10.15448/2178-5694.2020.1.35328>

OECD. **The ABC of gender equality in Education**: aptitude, behavior, confidence. Paris: OECD Publishing, 2015.

OLIVEIRA, A. J. de; SANTOS, B. B. dos; SALVADOR, N. R. C. **O CABELO COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA IDENTIDADE NEGRA**. Revista Em Favor de Igualdade Racial, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 21–35, 2023. DOI: 10.29327/269579.6.2-3.

OLIVEIRA, T., NUNES; R. de C.; SILVA, B. L., "**Meu cabelo não é de Bombril!**" – Uma reflexão sobre como o racismo se apresenta no mundo da moda: Caso Ronaldo Fraga e o cabelo palha de aço. *11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, Blucher Design Proceedings*, Volume 1, p. 2566-2577, ISSN 2318-6968, 2014. <http://dx.doi.org/10.1016/designpro-ped-00140>

PEREIRA, L. M. **Adolescência primeiro, gravidez depois?**: o comportamento sexual e reprodutivo de estudantes de 13 a 17 anos no Brasil. Recurso online (141 p.) Dissertação (Mestrado em Demografia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2023.

PEREIRA, M. do M. **Fazendo gênero no recreio**: a negociação do gênero em espaço escolar. Lisboa: ICS, 2012.

PERRONET, C. **La bosse des maths n'existe pas**: Rétablir l'égalité des chances dans les matières scientifiques. AUTREMENT, 2021.

PETROSILLO, I. R. **Esse nu tem endereço**: o caráter humilhante da nudez e da sexualidade feminina em duas escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal Fluminense, 2016.

REGATIERI, R. P. **Development and Dream**: On the Dynamics of K-Pop in Brazil. *Development and Society*, v. 46, n. 3, p. 505-522, 2017.

RODRIGUEZ, D. **Mujeres en Círculo**: análise do ativismo virtual gerado por uma comunidade feminista no Facebook. *Signos Do Consumo*, 8(2), 4-18, 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-5057.v8i2p4-18>

RUBIN, G. **The traffic in women**: notes on the 'political economy' of sex. In: RAITER, R. (Ed.). *Toward anthropology of women*. Nova York: Monthly Review Press, 1975.

SANTOS, R. **“Cidadãos de bem” com armas**: Representações sexuadas de violência armada, (in)segurança e legítima defesa no Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 96, p. 133–164, 2012.

SANTOS, T. H. **Idols em imagens e sons, Fãs em re-ação**: Uma etnografia da prática musical do K-pop em São Paulo. Dissertação (Mestrado). 147p. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SCHNAPPER, D. Elaborar um tipo ideal. In: PAUGAM, Serge (Org.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 238-253, 2015.

SCOTT, J. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CIDADANIA, ASSISTÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL. **Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas**. Campinas: 2015.

SENKEVICS, A. S. **Gênero, família e escola**: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo. 2015. 215 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. **“O que você quer ser quando crescer?”**: Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245), 179–194, 2016.

SÈVE, M. **Choro**: gênero ou estilo? XXVI Congresso da Anppom - Belo Horizonte/MG, 2016.

SILVA, C.; HALPERN, F.; SILVA, L. **Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, São Paulo, p. 207-225, 1999.

SIMÕES, A. A. **Acesso à educação básica e sua universalização**: missão ainda a ser cumprida. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 2, p. 17–72, 2019.

SKEGGS, B. **Formations of class and gender**: becoming respectable. [s. l.]: Sage/Learning Matters, 1997.

SNEED, P. **Bandidos de Cristo**: Representations of the Power of Criminal Factions in Rio's Proibidão Funk. *Latin American Music Review*, v. 28, n. 2, p. 220–241, 2007.

SOARES, T.; SILVA, L. S. F. DA. **Coreografias de gênero em covers de K-pop**. *Intexto*, v. 0, n. 53, p. 1–17, 2022.

SOUZA, A. L. S.; MUNIZ, K. S. **Descolonialidade, performance e diáspora africana no interior do Brasil**: sobre transições identitárias e capilares entre estudantes da UNILAB. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 18(2), 80–101, 2017. <https://doi.org/10.26512/les.v18i2.5792>

SOUZA, F. M. dos S.; PIROLA, M. N., B.; BRAGA, J. B. **De Lola para Loletes**: A mulher negra nas embalagens de cosméticos capilares. *Animus. Revista Interamericana De Comunicação Midiática*, 19(40), 2020. <https://doi.org/10.5902/2175497740339>

SOUZA de, W. F. **Distinções de gênero e estilo nas práticas de choro**. *Anais do SIMPOM*, v. 4, n. 4, 2016.

SPOSITO, M. P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social - 1989-2006, 2009. Disponível em: <https://coletivoepa.pbworks.com/f/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

SPYROU, S. **The limits of children's voices**: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*. 2011;18(2):151-165. doi:10.1177/0907568210387834.

TOLEDO, C. **Da “frente” ao “fundão” da sala de aula**: masculinidades e desempenho escolar. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

TOLEDO, C; CARVALHO, M. **Masculinidades e desempenho escolar**: a construção de hierarquias entre pares. *Cadernos de Pesquisa* 48 (169), 1002-1023, 2018.

TOREN, C. **Sunday Lunch in Fiji**: Continuity and Transformation in Ideas of the Household. *American Anthropologist*, v. 109, n. 2, p. 285–295, 2007.

TROTTA, F. da C. **O funk no Brasil contemporâneo**: Uma música que incomoda. *Latin American Research Review*, v. 51, n. 4, p. 86–101, 2016.

VANCE, C. **A antropologia redescobre a sexualidade**: um comentário teórico. *Physis [online]*, vol.5, n.1, pp.7-32, 1995.

VANCE, C. S. **Pleasure and Danger**: Exploring Female Sexuality. Routledge & K. Paul, 1984.

VEALE, A. Creative Methodologies in Participatory Research with Children. In: Greene & Hogan (Eds.) **Researching Children's Experiences**. Chapter 14, p 253-273. Sage: London, 2005.

VETORAZO, F. H. G. **Na Escola, nas Redes, Nas Ruas** – “meu negócio é rolezar”, 179 fl. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2023.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991 [1977].

WORLD ECONOMIC FORUM. **Global Gap Gender Report**: insight report. WEF Publishing, 2022.

ANEXO 1

Tabela sinóptica 1

Legenda: amarelo - 8º ano A, rosa - 7º ano A, verde - 7º ano B, azul - meninas do balé

Observação: Nas provas são dadas notas numéricas (de 0 a 10) e no boletim conceitos (I= insuficiente, S= suficiente, B= bom e O= ótimo) .

	Idade	Onde mora no bairro	Como a menina vê seu próprio desempenho ("Você vai bem ou mal?")	Frequenta igreja	Heteroclassificação
EVELYN	14	Centro	"Eu tô a mesma coisa que a Marcela"	Evangélica ("Eu sou um pouquinho desviada, sabe? A minha mãe chama, eu falo: 'Ah não, eu tô com preguiça', sabe, aí ela me deixa em casa. Aí, tipo... tem vezes que eu sinto meu coração bem coisado mesmo... aí: 'Mãe, eu vou hoje', aí a gente vai.")	"Perfeitinha"
DANIELLA	14	Centro	"Depende da matéria"	Evangélica ("Desde pequena")	"Perfeitinha"
DANIELLE	13	Centro	"To bem"	Já frequentou evangélica ("Desde que nasci, eu frequentava, aí, no passado, acho que foi do meio do ano passado, eu comecei a ir menos, aí nunca mais fui.")	"Perfeitinha"

MARCELA	13	Centro	"Acho que no começo do ano, eu tava boa em todas! Assim, agora... eu tô muito ruim em Matemática, História e Português, são as matérias que eu tô mais mal."	Evangélica ("Eu desde bem pequeninha, de colo, assim, mesmo, minha mãe sempre me levou pra igreja, a que eu vou é a evangélica pentecostal e até hoje, eu vou e eu toco também lá")	"Perfeitinha"
BEATRIZ	13	Interior do bairro	"Eu tava maravilhosa, O e B, O e B, aí veio... Aí veio o segundo, e o terceiro [trimestre]... Não sei o que aconteceu... Aí, eu já comecei assim, a tirar S, sabe?"	Católica ("Eu frequento igreja católica, mas eu gosto mais de evangélica")	"Nova perfeitinha"
ALEXA	15	Interior do bairro	"Às vezes eu vou médio... Mas dessa última vez, eu fui muito boa, eu tirei 9, 8.5, 10 praticamente, em todas as matérias. Só em matemática que eu tô meia ruinzinha"	Já frequentou evangélica ("Eu comecei a frequentar real, quando o meu pai, tipo, saiu da COVID, né, a gente fez o culto lá em casa, aí a gente começou a frequentar. Aí depois a gente deu uma desviada")	"Perfeitinha"
ISABELLA	13	Periferia	"Então, assim, ó, no meu boletim tá O e B, que são tipo 8, 9 e 10. Então eu acho que já passei."	Não frequenta	"Marmita"
DANIELA	14	Periferia	"No meu [boletim] tá zero"	Já frequentou ("Eu ia pra igreja só pra ficar com esse feioso.")	"Marmita"
DANIELE	13	Periferia	"Tem S, l... Tem uns cinco... e B, acho que tem uns três B"	Não	"Marmita"

ALMIRA	13	Centro	"Eu acho que vou mal com as faltas... E vou bem com as matérias...", "Às vezes eu e a Diana conversamos demais"	Evangélica ("Eu sempre fui da igreja")	-
DIANA	13	Centro	"Eu sou ao contrário... " (com relação ao primeiro comentário de Almira, ou seja ela Diana não falta muito mas vai mal nas matérias)	Já frequentou evangélica ("Eu já frequentei, só que aí o caminho desandou e agora a gente tá sem rumo")	-
DALILA	14	Centro	"Até que tá bom. Tá na média..."	Evangélica ("Evangélica, eu")	-
ANA CARLA	12	Periferia	"Isso [reprovar] é o meu maior medo"	Evangélica ("Não [tenho] religião, mas eu frequento, às vezes, toda quinta")	-
BRANCA	13	Periferia	Já repetiu 1x e tem medo de repetir de novo; "Eu falto muito"	Já frequentou evangélica ("Eu sou batizada, mas tipo assim, faz muito tempo que eu não vou, muito, muito tempo que eu não vou. Eu ia quando eu tava morando lá em Sumaré, que a minha amiga me chamava direto pra mim ir, aí eu ia.")	-
ANTONELA	13	Periferia	"Eu acho que eu tô indo mal e eu tenho medo de repetir, eu acho que eu vou repetir."	Já frequentou evangélica ("Eu frequentava, não frequento mais")	-

LIANA	14	Interior do bairro	"No primeiro trimestre da escola, eu fui mais ou menos em algumas matérias, aí no segundo, eu fui bem melhor do que o primeiro, aí agora, só [incompreendido], mas eu acho que eu fui bem."	Às vezes evangélica ("Mas a gente não é religioso e tal, às vezes aí a gente vai.")	-
MARIA LUIZA	13	Interior do bairro	"Tem vezes que eu vou mal."	Evangélica ("Eu vou de vez em quando")	-
JADE	13	Periferia	"Eu tô indo bem"	Não ("Eu não tenho religião, não. Só acredito em Deus, mesmo")	-
JOANA	12	Periferia	"Médio"	Evangélica (É bastante assídua, conversamos várias vezes sobre)	-
THAIS	13	Periferia	"Eu vou bem"	Católica ("Frequento no domingo. Eu sirvo na Igreja, eu sou coroinha")	-
CAYANE	13	Periferia	"Eu vou bem também"	Evangélica (É bastante assídua, já falou várias vezes sobre)	-
IVY	12	Centro	Mediana (já reprovou por falta)	Não ("Eu acho chato")	-

RAISSA	12	Periferia	"Mal" (na entrevista foi bastante monossilábica)	Não	-
VANESSA	13	Periferia	"Eu vou mais ou menos nas nota, tipo assim, tô na média nas nota. Falta, eu tô quase repetindo de ano, então eu vou bem mal nas falta"	Já frequentou evangélica ("Uma vez na vida outra na morte, mas eu creio em Deus")	-
LÍGIA	13	Interior do bairro	"Mais ou menos"	Evangélica ("Tem vez que eu vou sozinha mesmo")	"Marmita"
JULIANA	13	Periferia	"Bem"	s/i	-
LUCIA	12	Interior do bairro	"Bem"	s/i	-
NIELY	12	Interior do bairro	"Bem"	s/i	-
VIVIANE	13	Periferia	"Bem"	Evangélica	-

LUZIA	13	Interior do bairro	"Muito mal"	Não foi clara na resposta ("Leandra – Eu frequento aquela lá que todo mundo consegue... Maria Fernanda – Que todo mundo consegue ir? Leandra – Que todo mundo consegue. Viu dona, tem que ser homem alto, mais alto que eu.")	-
MICHELY	13	s/i	"Mal", "Falta, de nota, porque eu sou burra e um monte por causa disso também, acabou."	Evangélica ("Só vou quando a minha tia fala que vai me bater, para eu ir junto com ela.")	-
ADRIELLY	13	Periferia	"Mal", "Falta, nota, falta de ir..."	Evangélica (É bastante assídua, já falou várias vezes sobre)	-
POLLY	12	Periferia	"Mal"	Evangélica ("Só vou quando a minha vó me obriga a ir.")	-
ELUNED SOPHIE STYLES TOMLINSON	12	Paulínia	Má aluna ("Não faço as lições")	Já frequentou	-
CRISTAL ESMERALDA DIAMANTINA	13	Interior do bairro	Boa aluna (é esforçada e tira boas notas)	s/i	-

JOSIANE	13	Bairro vizinho	Boa aluna (é esforçada e tira boas notas)	Evangélica	-
HANNA	17	Centro	Boa aluna (é esforçada e tira boas notas)	Não frequenta	-
ALICE	12	Centro	Boa aluna (é esforçada e tira boas notas)	Não frequenta	-
OLÍVIA	13	Centro	Boa aluna (é esforçada e tira boas notas)	Não frequenta	-
NINA	13	Centro	Boa aluna (é esforçada e tira boas notas)	s/i	-

ANEXO 2

Tabela sinóptica 2

Preferência musical	Quantidade	Cor (autodeclaração)			Onde mora				Frequenta igreja			
	Total	Branca	Preta/parda	S/ resposta	Periferia	Centro	Interior	Outro bairro/cidade	Sim	Não	Já frequentou	S/ resposta
Funk	16	2	7	7	9	2	5	0	7	1	6	2
Pop Int.	14	3	3	8	0	10	2	2	4	2	5	3
Outros	9	2	5	2	5	3	1	0	4	1	4	0

ANEXO 3

Roteiro de entrevista

Quantos anos tem?

Como se declara em relação à cor da pele?

Com quem mora?

Tem irmãos/irmãs?

Qual é a escolaridade e a ocupação dos pais/com quem mora?

Alguém leva ou busca da escola e de outros lugares?

Pode andar sozinha pelo bairro?

Considera o bairro tranquilo ou perigoso?

Onde mora no bairro?

O que faz da hora que acorda até a hora de dormir?

Sempre estudou nessa escola? Sempre morou em Campinas?

Gosta de ir à escola? E de estudar?

Tem o hábito de estudar em casa?

Alguém em casa ajuda com as lições da escola?

Vai bem ou mal na escola?

Tem alguma reprovação?

Tem alguma matéria preferida?

Qual(is) pessoa(s) da turma/escola gosta? Por quê?

Qual(is) pessoa(s) da turma/escola não gosta? Por quê?

Usa o celular com frequência?

Quais redes sociais acessa?

Qual tipo de música gosta de ouvir? Quem é o/a cantor/a preferido?

Tem algum cuidado com o cabelo? Costuma usar maquiagem?

Namora ou já namorou? Os pais sabem/aprovam o namoro?

Frequenta alguma igreja?