

## MAPEAMENTO PARTICIPATIVO DO ESPAÇO ESCOLAR PELA PERSPECTIVA DE GÊNERO: Uma Análise da Representação do Campo de Jogos por Alunos e Alunas

Ana Carolina Ferraz dos Santos  
Professora do CEFET/RJ  
acferrazsantos@gmail.com

*Simpósio Temático nº 03 – A (Des)Generificação No Esporte E Nas Práticas Dos Exercícios Físicos*

### RESUMO

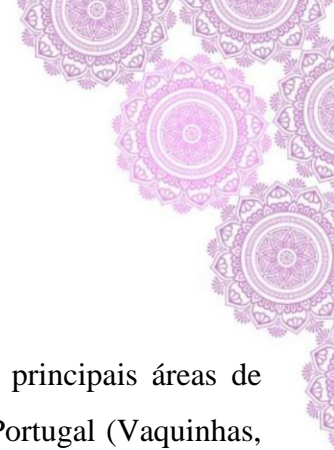
As questões de gênero presentes na escola podem ser abordadas à luz das espacialidades constituídas pelos alunos e alunas. O uso e ocupação, as vivências, experiências e percepções de estudantes sobre os diversos espaços que compõem a escola podem ser reveladores sobre os papéis de gênero e suas hierarquias, além de auxiliar o desenvolvimento de práticas pedagógicas e políticas públicas com vistas a construção de uma escola plural. Neste trabalho, abordo os resultados de um processo de mapeamento participativo realizado em três agrupamentos escolares localizados na cidade de Lisboa, Portugal, em que o campo de jogos emergiu como um espaço significativo das hierarquias de gênero e relações de poder presentes nas escolas. Através dos mapas produzidos pelos próprios estudantes analiso aqui quatro destes aspectos, tendo como referência teórica as geografias feministas e emocionais: (i) a ocupação periférica do campo de jogos pelas alunas; (ii) as ações regulatórias utilizadas pelos rapazes sobre este espaço; (iii) o processo de interdição emocional que se coloca para as meninas no campo de jogos; (iv) o perfil das alunas que conseguem “adentrar” neste espaço interdito, assim como as implicações da transgressão desta fronteira de gênero.

**Palavras-chave:** Espaço escolar, Campo de jogos, Relações de gênero, Mapeamento participativo.

### ABSTRAT

The gender issues present in the school can be approached in light of the spatialities constituted by the students. The use and occupation, experiences and perceptions of students about the different spaces that make up the school can reveal gender roles and their hierarchies, in addition to helping the development of pedagogical practices and public policies with a view to building a plural school. In this work, I approach the results of a participatory mapping process carried out in three school groups located in the city of Lisbon, Portugal, in which the playing field emerged as a significant space for gender hierarchies and power relations present in schools. Through the maps produced by the students themselves, I analyze four aspects here, having as theoretical reference the feminist and emotional geographies: (i) the peripheral occupation of the playing field by the girls students; (ii) the regulatory actions used by the boys on this space; (iii) the process of emotional interdiction placed on girls on the playing field; (iv) the profile of the girls students who manage to “enter” this forbidden space, as well as the implications of transgressing this gender boundary.

**Keywords:** School space, Playing field, Gender relations, Participatory mapping.



## INTRODUÇÃO

A despeito da educação figurar, desde os anos 1990, como uma das principais áreas de investigação no âmbito da história das mulheres e dos estudos de gênero em Portugal (Vaquinhas, 2019), é possível constatar que o espaço escolar tem sido abordado mais como um contexto de interações entre crianças e jovens do que como um objeto de estudo em si.

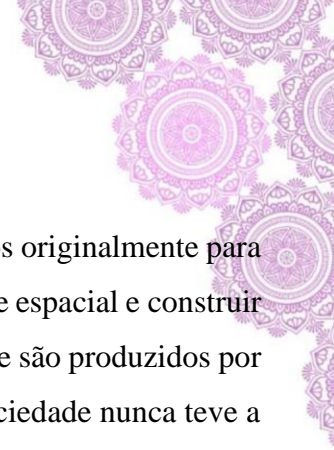
Existe um processo de constituição mútua entre o espaço e as identidades sociais (Massey, 1999; Mitchell, 2000; Valentine, 2001;), o que significa que o espaço é um reflexo das relações de poder hegemônicas e, ao mesmo tempo, a maneira como o espaço é organizado, vivenciado e representado contribui para a perpetuação das diversas formas de desigualdades. Por isso, ao tratar das questões de gênero no contexto escolar é necessário valorizar o espaço enquanto uma dimensão relevante desse campo de investigação.

Nesse sentido, não é suficiente refletirmos sobre a escola como um espaço único, inteiro, é necessário também explorar as suas diferenciações internas. Penso ser significativo direcionar um olhar cuidadoso para os diversos lugares que compõem a escola, como as salas de aula, casas de banho, biblioteca, campo de jogos, refeitório e outros, dado a diversidade de vivências e formas de uso e ocupação desses espaços por parte de estudantes.

Compreender a organização e ocupação espacial da escola a partir de uma perspectiva de gênero envolve considerar ainda que, além da sua materialidade, o espaço escolar é também constituído por relações, vivências e experiências que contribuem para a produção de conhecimento, significados e valores. Estarmos atentos à forma como os estudantes ocupam o espaço escolar pode contribuir muito para desvelar e aprofundar a polissemia da escola (Dayrell, 1996).

Para tal, é necessário empregar instrumentos metodológicos capazes de valorizar a perspectivas de estudantes acerca de suas vivências no espaço escolar, tornando os alunos e alunas protagonistas na construção e representação de suas próprias espacialidades. Assim, é possível afastar-se de uma lógica adultocêntrica e considerar o poder de agência desses/as jovens, tratando-os/as não como ‘grupos pesquisados’, mas sim como sujeitos produtores de conhecimentos. No âmbito deste trabalho, apresento as discussões relativas ao emprego de um destes instrumentos metodológicos: a cartografia participativa.

As imagens cartográficas são parte cada vez mais intensa da multiplicidade que compõe o espaço atual e têm grande importância no modo como pensamos e agimos, no modo como imaginamos o espaço e configuramos a dimensão espacial de nossa existência (Massey, 2008).



Ascerald (2013) explica que, na modernidade, os mapas foram elaborados originalmente para facilitar e legitimar as conquistas territoriais, definir o Estado como uma entidade espacial e construir nacionalismos pós-coloniais. Como as bases cartográficas e os mapas geralmente são produzidos por técnicos especializados, sob o interesse de instituições públicas e privadas, a sociedade nunca teve a oportunidade de construir os seus mapas, as suas cartografias.

Esse cenário começa a mudar no final do século XX, quando surge a cartografia participativa, apresentando a proposta de incluir populações locais nos processos de produção de mapas. Se os territórios são uma construção social que é continuamente definida e redefinida com base nos significados e usos que seus habitantes elaboram diariamente através de suas histórias, a cartografia social é apresentada como uma maneira de acessar esta série de questões (Carballeda, 2017).

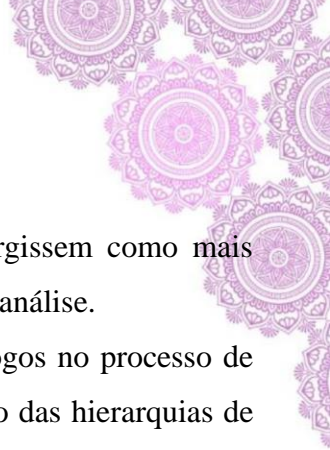
Sendo assim, este trabalho propôs a aplicação deste instrumento ao espaço escolar, possibilitando aos alunos e alunas a elaboração de um mapeamento da escola adotando o gênero como categoria de análise. Logo, os próprios estudantes que vivem e ocupam quotidianamente os diversos lugares da escola e, em geral, tem pouco poder de decisão sobre eles, transformam-se nos protagonistas da construção de suas espacialidades, podendo enxergar suas histórias e demandas representadas no mapa.

O desenvolvimento desta proposta se deu no âmbito do projeto Ser Humano – Itinerário para a Igualdade de Gênero aprovado pelo Programa BIP/ZIP Edição 2019 e financiado pela Câmara Municipal de Lisboa. Dentre as entidades parceiras, o projeto contou com três agrupamentos escolares localizados na cidade de Lisboa, em Portugal, que foram as instituições diretamente envolvidas neste trabalho e são aqui identificadas como: GV, OL e PP.

A atividade abrangeu diretamente 263 estudantes, distribuídos ao longo de doze turmas do 8º ano do Ensino Básico, 10º e 11º ano do Ensino Secundário, o que no Brasil corresponde, respectivamente, ao 8º ano do Ensino Fundamental, 1º e 2º ano do Ensino Médio.

A proposta do mapeamento participativo com perspectiva de gênero foi apresentada às turmas na oitava sessão do projeto Ser Humano, que transcorreu de 02 de fevereiro a 06 de março de 2020. Portanto, já havia sido construída com os alunos e alunas toda uma trajetória de discussão acerca de conceitos fundamentais para o desenvolvimento desta atividade, além de reflexões sobre as vivências e experiências dos/as estudantes no espaço escolar.

O processo de mapeamento participativo partiu de uma pergunta bastante abrangente: “o que gostavas de deixar registado em um mapa sobre as vivências e experiências de rapazes e raparigas na vossa escola?”. Esta pergunta foi feita de forma ampla e genérica propositadamente, de maneira que



os alunos e alunas pudessem representar nos mapas os temas que lhes emergissem como mais relevantes acerca de sua relação com a escola tendo o gênero como categoria de análise.

Neste trabalho, abordo especificamente a representação do campo de jogos no processo de mapeamento participativo, uma vez que este espaço emergiu como significativo das hierarquias de gênero e relações de poder presentes nas escolas. Através dos mapas produzidos pelos próprios estudantes analiso aqui quatro aspectos: (i) a ocupação periférica do campo de jogos pelas alunas; (ii) as ações regulatórias utilizadas pelos rapazes sobre este espaço; (iii) o processo de interdição emocional que se coloca para as meninas no campo de jogos; (iv) e as implicações da transgressão desta fronteira de gênero por parte de algumas alunas.

## DESENVOLVIMENTO

### A ocupação periférica do campo de jogos pelas alunas

Na representação dos espaços externos da escola, vivenciados por estudantes durante os intervalos e tempos livres, um aspecto demonstrado por alguns mapas é a presença de raparigas nas margens do campo de jogos e do pátio, nomeadamente ocupando mesas, bancos e arquibancadas.

Para além da ocupação periférica do campo de jogos e do pátio, os mapas e as explicações de estudantes sugerem maior passividade das raparigas nestes espaços, tendo vivências marcadas por ações como conversar, mexer no telemóvel ou simplesmente assistirem os jogos dos rapazes, contrastando, assim, com o grande protagonismo assumido por muitos alunos ao ocupar os espaços de maior visibilidade da escola, sobretudo ao que se refere ao espaços desportivos e de lazer, como campo de jogos e mesas de ping-pong.

O mapa 1 denominado *Onde as pessoas ficam nos intervalos!* foi produzido por estudantes de oitavo ano da escola PP e retrata as meninas a ocupar as grades circundantes ao campo de basquete, marcando assim a presença feminina na lateral deste sítio. Em diálogo com o grupo, faço o seguinte pedido:

*Ana Carolina: então me explica o que vocês estão a representar.*

*Aluno: a escola no intervalo.*

*Ana Carolina: no campo de basquete tem mais homens a jogar e as raparigas estão na lateral.*

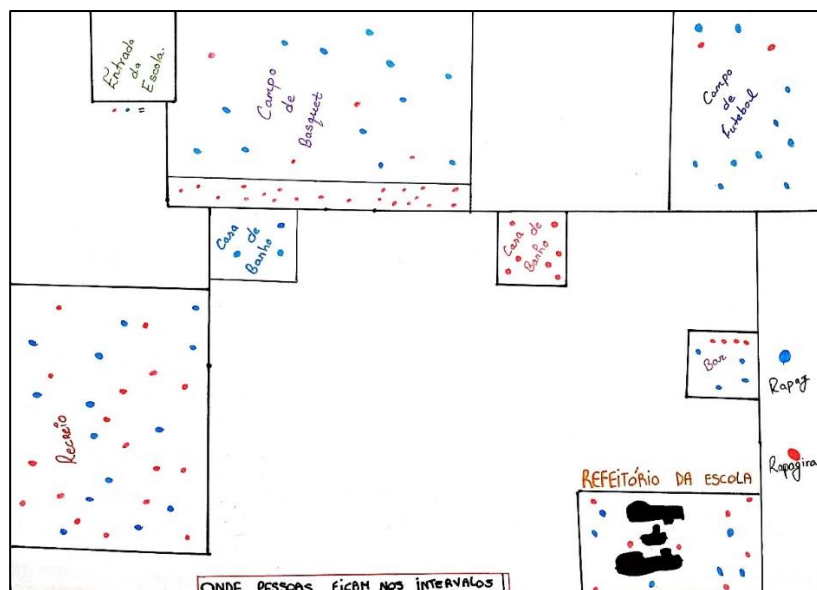
*Aluno: e alguma também ficam a jogar.*

*Ana Carolina: essa lateral é onde?*

*Aluno: tem uma grade de fora.*

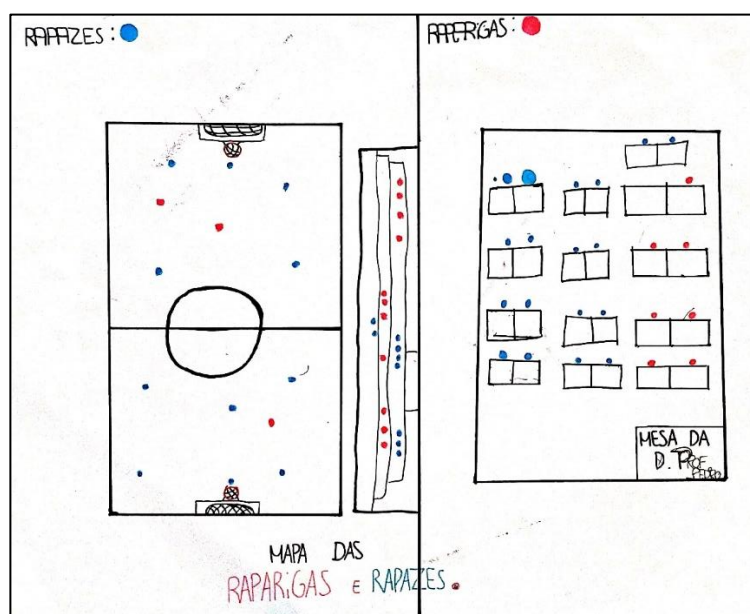
*Ana Carolina: e o que as raparigas ficam a fazer ali?*

Aluno: ou estão a passar para ir ao recreio ou então estão no telemóvel ou então tão a ver eles a jogar.



Mapa 1: Onde as pessoas ficam nos intervalos! Elaborado por turma do 8º ano da Escola PP.

O mapa 2, também elaborado por estudantes do oitavo ano da Escola PP, também retratou um maior número de raparigas a ocupar a bancada do campo de basquete.



Mapa 2: Mapa das raparigas e rapazes. Elaborado por turma do 8º ano da Escola PP.

Durante a confecção do mapa, conversei com o grupo e pergunto:

Ana Carolina: então no campo só tem rapazes, é isso? Não tem raparigas?

Aluno: raramente, aqui raramente.

Aluna: tem algumas meninas que ficam lá.

Ana Carolina: e ficam a jogar juntos?

Aluno: as vezes, sim. Eu também raramente vou aí.  
Aluno: eu vou botar algumas raparigas aqui na bancada.  
Aluno: depois aqui um grupinho de quatro raparigas.

Na representação da Escola OL, como pode ser vista no mapa 3 a seguir, as mesas e bancos aparecem em sua generalidade ocupadas por raparigas que são também retratadas nestes espaços a usar o telefone celular, conversar e dançar. É importante ressaltar, ainda, a posição de menor visibilidade destes equipamentos, localizados atrás dos pavilhões e no entorno dos campos de jogos.



Mapa 3: Porcentagem de Rapazes e Raparigas. Elaborado por turma do 8º ano da Escola OL.

Na tentativa de compreender a percepção do grupo sobre esta ocupação, pergunto:

Ana Carolina: e nas mesas, por que há mais raparigas nas mesas e não tem rapazes?

Aluno: porque os rapazes estão a jogar.

Luísa: e as raparigas ficam a fazer o que quando sentam a mesa ali?

Aluno: não sou rapariga, não sei.

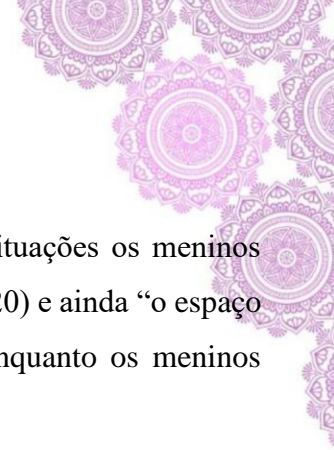
Luísa: quem pode falar?

Ana Carolina: o que as raparigas ficam a fazer nas mesas? Você vê as raparigas nas mesas.

Aluno: mas não sei o que elas fazem.

Aluna: eu acho que fazem, tipo, mexem no telemóvel, estudam, sei lá...

Outros trabalhos dedicados a analisar os comportamentos generificados na escola já tinham apontado para esta ocupação periférica do espaço pelas alunas. Pereira (2012) observa em uma escola na cidade de Lisboa que nos intervalos há raparigas a praticar desportos (futebol, voleibol, basquetebol) nas laterais do recreio, fora do campo principal. Wenzel et al. (2013) ao analisarem a distribuição dos diferentes grupos e subgrupos no espaço físico onde acontece o recreio em uma



escola pública de Porto Alegre, no Brasil, reconhecem que “na maioria das situações os meninos ocupavam as quadras, enquanto as meninas ficavam próximas aos bancos” (p.120) e ainda “o espaço detrás da quadra 2 era sempre ocupado por meninas das primeiras séries, enquanto os meninos jogavam futebol dentro da quadra” (p.120).

No entanto, os trabalhos acima mencionados utilizaram como metodologia a etnografia e a observação participante, dependendo do olhar do/a pesquisador/a para o desvelar desta configuração espacial e, assim, tornar “o familiar em estranho”, conforme muitas vezes é referida a pesquisa etnográfica no contexto da antropologia.

Já no caso desta investigação a análise está baseada nos mapas coletivos, um instrumento produzido pelos próprios alunos e alunas, que demonstraram a capacidade de reconhecer e representar o caráter periférico que marca a ocupação e vivência espacial de muitas alunas na escola, muito embora não tenham conseguido problematizar este padrão à luz das questões de gênero debatidas ao longo do projeto. Logo, para estes/as estudantes, ainda não foi possível tornar o “familiar em estranho”, no sentido em que percebem como natural uma forma de apropriação do espaço escolar que só é possível de ser mantida em reciprocidade com as relações de poder entre rapazes e raparigas nele estabelecida.

Apesar do “estranhamento” deste aspecto não estar presente na percepção de estudantes sobre o seu cotidiano escolar, concordo com Wenez et al (2013, p.126) que:

Observar ou mapear as construções sobre o gênero e a sexualidade entendidas como naturais para definir um jeito de ser menina e um jeito de ser menino permitem desnaturalizar as lógicas subjacentes sobre a construção de masculinidades e feminilidades no recreio, confrontando as representações culturais que, dentre outras coisas, dão sustentação ao nosso próprio fazer pedagógico no espaço escolar.

Dessa forma, o recreio escolar, comumente compreendido como um momento de tempo livre, marcado pela desordem e como um espaço de liberdade, com menor controlo de adultos (Wenez et al., 2013) tem um grande potencial pedagógico para que a comunidade escolar reflita sobre as suas próprias espacialidades.

As ações regulatórias utilizadas pelos rapazes sobre o campo de jogos

Embora a quase unanimidade dos mapas produzidos tenham reconhecido a ocupação predominantemente masculina no campo de jogos, existe na fala dos alunos uma tentativa de defender que este é um espaço de livre acesso e democrático, estando à disposição para quem dele quiser usufruir, conforme pode ser percebido na transcrição dos diálogos abaixo, captados durante o processo de mapeamento participativo.

*Aluno: aqui o Maracanã (nome dado ao campo de futebol da escola) fizemos diferente do poli porque o Maracanã tem uma área que seria a área de vôlei, e a área de vôlei você vê que tem assim, tanto meninas quanto meninos ou só meninas, ou só meninos, enfim... aqui na área do futebol ou do handball temos mais, em maioria, os meninos porque... por opção, não é por proibição, é por opção, as meninas optam por jogar vôlei e não o futebol. Aqui no poli vemos claramente a maioria, grande maioria, dos meninos jogando futebol porque pelo menos o Maracanã usamos para o basquete, como pro futebol, handball, e o poli usam mais o poli para o futebol, é voltada mais para o futebol, aí vemos mais os meninos.*

[Trecho retirado da 8ª sessão com turma de 11º ano da Escola GV]

*Ana Carolina: e vocês acham que tem igualdade de gênero quando jogam futsal?*

*Aluno: pelo menos na nossa turma tem.*

*Aluno: na nossa turma há.*

*Aluno: há sempre equipas mistas.*

*Ana Carolina: e quando é nas horas dos intervalos, por exemplo?*

*Aluno: não.*

*Aluno: entre nós sim, nós deixamos elas jogarem.*

*Aluno: não porque as raparigas desta escola eu acho que são mais... como é que eu hei de explicar? Não ligam tanto para desporto.*

*Aluno: estão na delas.*

*Ana Carolina: elas não querem jogar?*

*Aluno: sim, as raparigas da escola, porque as da turma as vezes jogam futebol com a gente. Em geral, na escola, as raparigas não são muito ligadas ao desporto.*

*Aluno: mas se elas pedirem para jogar vamos deixar.*

[Trecho retirado da 8ª sessão com turma de 8º ano da Escola OL]

Um olhar mais pormenorizado sobre estes relatos revela uma assimetria de poder por detrás desta aparente capacidade de escolha das raparigas em usar ou não o campo de jogos, como acontece no último trecho em que o aluno recorre ao verbo “deixar”, uma clara manifestação do domínio e controlo masculino exercido neste espaço.

Além disso, ao longo das sessões com estudantes, foi possível capturar na narrativa das raparigas um conjunto de estratégias utilizadas pelos rapazes como forma de constranger e dificultar a sua presença física no campo de jogos, sobretudo o campo de futebol. Estas estratégias configuram-se como ações regulatórias dos rapazes sobre este espaço, isto é, “um conjunto de práticas que são lidas e interpretadas por elas como sendo espaços dos quais elas não têm o direito de fazer parte” (Silva, 2013, p.158). Como indicado nos trechos abaixo selecionados, tratam-se de mecanismos muitas vezes sutis, formados por críticas, reclamações, deboches e atitudes de rejeição.

*Aluna: eu posso dizer uma coisa sobre a nossa turma? Isto é para a Diretora de Turma também. Os rapazes dizem que nós é que dividimos a turma, mas é mentira. Por exemplo, as vezes quando nós queremos jogar a bola eles não deixam jogarmos a bola.*

*Aluna: é verdade, e nas aulas de educação física principalmente, porque eles fazem sempre as equipas mais com os rapazes do que com as raparigas.*

*Aluna: e ficam amuados quando a professora de educação física diz “esta certa rapariga vai para aquela equipa”. Começam a ficar amuados e dizem: “ei, já vamos perder!”.*



*Aluna: e também discutem muito.*

*Professora: entre eles?*

*Aluna: tipo, quando tão a jogar futebol, na aula de educação física, eles começam “não sei o quê, não sei o que lá”.*

[Trecho retirado da 5ª sessão com turma de 8º ano da Escola OL]

*Aluna: eu fico chateada na educação física, por exemplo, as vezes as pessoas não jogam mas se quiser entrar e não sei o que, há um tipo específico, que os miúdos não podem jogar, são sempre futebol, não sei porquê.*

*Aluna: tem uma coisa que ele faz que sempre me irrita bué que é tipo eles chegam e dizem assim: agora vamos organizar, vamos ter os mais fracos, os médios e os melhores. E ele faz isso, e isso me irrita-me bué.*

*Ana Carolina: e geralmente as raparigas ficam em que grupo?*

*Aluna: a Iara fica com os melhores, com os rapazes.*

[Trecho retirado da 5ª sessão com turma de 8º ano da Escola PP]

*Aluna: se a professora vai dizer: vai jogar o voleibol, os rapazes jogam futebol.*

*Aluna: o rapaz também não passa a bola.*

[Trecho retirado da 5ª sessão com turma de 8º ano da Escola PP]

*Ana Carolina: e cá na escola, como é essa relação dos rapazes com as raparigas?*

*Aluna: é como ela tava a dizer no coiso do futebol, só que como já joga há muito tempo, já sabe jogar, pode. Como nós não sabemos ou sabemos algumas coisas, mas como estamos sempre com eles, não pode jogar, ou mesmo que jogue não passam pra nós.*

*Aluna: fingem que não nos veem.*

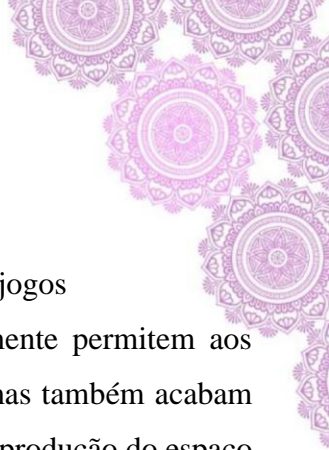
*Aluna: isso me acontece.*

[Trecho retirado da 5ª sessão com turma de 10º ano da Escola GV]

Como pode ser percebido no relato das alunas, não passar a bola para as raparigas, fingir que não as veem em campo e desencorajar suas habilidades esportivas são algumas das estratégias que adotadas pelos rapazes. Estas ações regulatórias dos rapazes sobre o campo de jogos manifestam-se não só no uso deste espaço nos tempos livre e de lazer, mas também conseguem prevalecer nas aulas de Educação Física, reconhecida através do currículo escolar como um momento oficial de aprendizagem. Especificamente nestas aulas, a adoção de práticas como formar uma equipa composta maioritariamente por rapazes, não aceitar mudanças de pessoas no time ou contrariar as ordens do/a professor/a quanto à modalidade esportiva a ser praticada e impor o jogo do futebol foram algumas estratégias que se mostraram presentes.

Conforme discutido por Wenez et al. (2013), ao permear nossas práticas sociais, tais mecanismos acabam por delimitar e distinguir os espaços adequados ou corretos para cada sujeito:

Tudo isso deixa implícito que, assim como o/a aluno/a não pode ocupar o espaço determinado para a diretora ou funcionária, ele também não pode ocupar o espaço destinado a outros colegas. Assim, a decisão de permanecer ou não num lugar não é uma decisão individual, já que - mesmo no momento dito livre do recreio - o fato de querer ocupar um espaço não significa que ele possa ser efetivamente ocupado (Wenez et al., 2013, p.121).



O processo de interdição emocional que se coloca para as meninas no campo de jogos

As ações regulatórias sobre o campo de jogos identificadas anteriormente permitem aos rapazes a manutenção de uma posição hegemônica neste espaço de vivência, mas também acabam por configurar o campo de jogos como um espaço interdito às raparigas. Sobre a produção do espaço interdito, Silva (2013) esclarece que:

O espaço interdito é concebido como o efeito da ordem discursiva espacial em que práticas regulatórias são desempenhadas por aqueles que se julgam dentro da ordem e possuem o poder de exercê-la, bem como o de estabelecer as formas com que determinados sujeitos devem ser excluídos. O espaço interdito é efeito das relações de poder que são onipresentes e, assim, sua constituição é vista como algo natural, sendo incorporado por todos os que fazem parte do campo discursivo. (Silva, 2013, pp.158-159).

Trata-se, assim, não de uma interdição explícita, no sentido de que não há evidências materiais nem normas oficiais de uso do campo de jogos que proibam a presença física das raparigas neste espaço, mas uma interdição marcada sobretudo em termos emocionais. Isto significa que a existência de um desconforto emocional sistemático por parte das raparigas no campo de jogos, envolvendo sentimentos como vergonha, insegurança e irritação, impede uma vivência plena do espaço escolar e deve ser compreendida como uma dimensão importante da desigualdade de gênero.

Seleciono, a seguir, dois mapas elaborados por estudantes que revelam esta interdição emocional que se coloca para as raparigas no campo de jogos, demonstrando que “nossa relação com o espaço não é meramente visual ou corpórea, mas também é envolvida por emoções, possibilitadas a partir das nossas experiências e vivências” (Silva, 2016, p.100).

O mapa 4, feito por estudantes da Escola OL, indica o campo de jogos percebido como um espaço marcado pela desigualdade para as meninas, e o mapa 5, que retrata a Escola PP, associa o sentimento de ódio ao campo de futebol, tendo em vista os desentendimentos que lá acontecem, “as pessoas ficam com raiva, muitas vezes, ficam chateados”.

Na sessão do mapeamento participativo, meu diálogo com o grupo é interrompido por um rapaz que questiona o sentimento de desigualdade retratado no campo de jogos, demonstrando-se bastante irritado com esta representação.

*Ana Carolina: alegria, diversão, amizade... e as raparigas sentem o que no campo de jogos?*

*Aluna: desigualdade, eu sinto desigualdade.*

*Aluno: você sente desigualdade?*

*Ana Carolina: por que você acha que ela sente desigualdade, Francisco?*

*Aluno: eu não sei, o campo está lá, é só jogar!*

*Aluna: nós não estamos a dizer que são vocês, mas os rapazes não deixam as raparigas jogar a bola ou a jogar basquete. Eu não estou a dizer que são vocês, é no geral! Vocês sabem o que significa geral?*



Mapa 4: Sentimentos. Elaborado por turma do 8º ano da Escola OL.



Mapa 5: Sentimentos na Escola. Elaborado por turma do 8º ano da Escola PP.

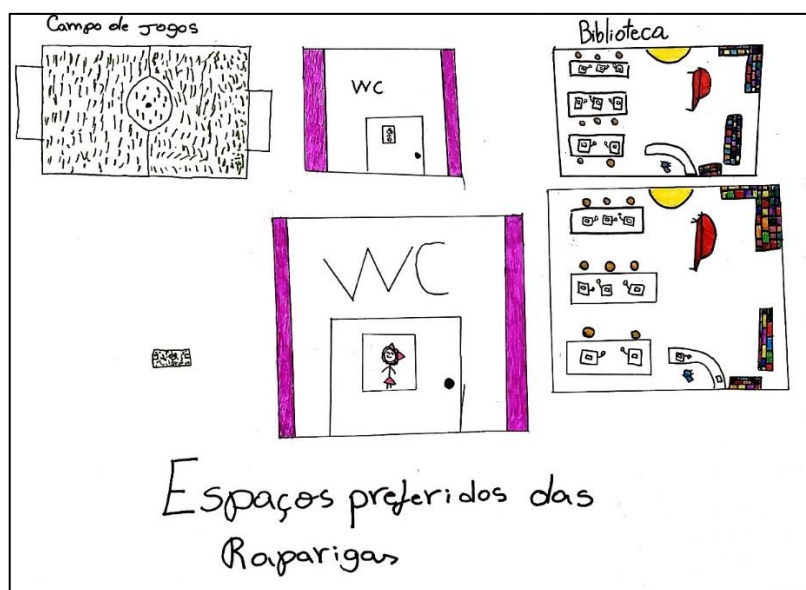
Na Escola GV, uma percepção semelhante sobre o campo de jogos é revelada por uma aluna oriunda das Filipinas, durante a 5ª sessão do projeto, formada exclusivamente por raparigas. Ao perguntar para as meninas como elas enxergam a questão da igualdade de gênero na escola e se elas sentem algum desconforto relacionado ao seu gênero neste espaço, esta aluna respondeu:

*I don't feel comfortable with any boys, I like to talk to them, I just don't feel comfortable. In the first day of the school one of the teacher asked to me to write on the board about how to cook rice and I said "I don't know how to cook" and one of my classmate said "that's impossible, you're a girl, how can you not know?". He said that. I know, I was just shy to go, that's why I said that. And about the educação física they are more competitive in sports than us. For them it's like the game and for us it's just like play for fun and they are always so serious.*

[Trecho retirado da 5ª sessão com turma de 10º ano da Escola GV]

Dessa forma, sentir-se discriminada ou presenciar/participar constantemente de situações de desentendimento e extrema competitividade aparecem como um mecanismo capaz de produzir constrangimentos nas vivências das raparigas no campo de jogos, influenciando a sua relação afetiva com este espaço.

Esta relação topofóbica foi retratada no mapa abaixo, intitulado *Espaços preferidos das Raparigas*, em que o grupo utilizou a técnica da anamorfose cartográfica, uma forma de representação do espaço em que há uma distorção das áreas de acordo com o fenómeno que se deseja representar. Logo, na parte de cima os alunos e alunas desenharam três espaços da escola em seu tamanho “real” e embaixo estes mesmos espaços sofreram deformações proporcionais ao critério empregado. Assim, ao representar os espaços preferidos das raparigas percebemos que o campo de jogos tem o seu tamanho extremamente reduzido, evidenciando a relação de aversão das meninas com este espaço.



Mapa 6: Espaços preferidos das raparigas. Elaborado por turma do 8º ano da Escola OL.

### O campo de jogos e a transgressão da fronteira de gênero

Por fim, como a maioria dos mapas demonstram a presença de algumas poucas raparigas no campo de jogos, inclusive durante o recreio e momentos de lazer, julgo que outras questões importantes a indagar são: quem são essas meninas que conseguem “adentrar” neste espaço interdito? O que acontece com as raparigas que atravessam essa fronteira de gênero? Quais são as implicações espaciais desta transgressão?

Para esta reflexão, utilizo-me dos dois relatos abaixo captados em sessão com estudantes:

*Aluno: no pátio é rapazes totalmente porque no pátio é onde situam-se as mesas de ping pong, onde estão a praticar desporto, mas também temos algumas Marias-rapazes, digamos né, que desafiam-se e costumam jogar, que é muito bom.*

*[Burburinhos na turma].*

*Aluno: não quis ofender, não quis ofender... continuando.*

*Ana Carolina: só para entender, quando você fala Maria-rapaz, é uma questão da aparência?*

*Aluno: é como se fosse um elogio para mim, eu interpreto isso como um elogio porque, por exemplo, praticam desporto, as vezes até jogam muito bem, mas não foi questão de ofender.*

*Aluna: as vezes?! As vezes?! Mario, deixe outra pessoa falar!*

*Aluno: aparentemente tem que ficar de boca calada!*

[Trecho retirado da 8ª sessão com turma de 11º ano da Escola GV]

*Aluna: não vou mencionar nomes, é como uma pessoa que se veste igual a um homem, uma gaja que se veste igual a um homem, faz desportos como homem, num time é a maria-macho, dizem isso, o que ela tá a fazer lá? Vários colegas meus já disseram “olha a maria-macho, ela não joga nada”, começam a diminuir sempre porque eles são os homens, sabem mais. E as vezes ela desiste e o que eles dizem influenciam um pouco a nossa autoestima.*

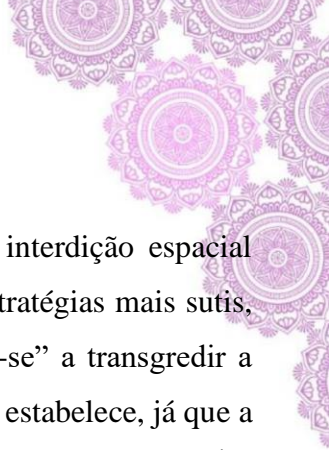
[Trecho retirado da 3ª sessão com turma de 10º ano da Escola GV]

A palavra “desafiam-se” empregada pelo estudante no primeiro trecho é bastante reveladora das contestações enfrentadas pelas raparigas que ultrapassam a ordem espacial de gênero instituída. Mesmo tendo capital esportivo ou sendo identificada como “Maria-rapaz”, isto é, possuindo atributos e características consideradas masculinas, as habilitadas esportivas das raparigas estão constantemente submetidas a questionamentos e desqualificações. Isto ocorre tanto de forma implícita, como visto no primeiro trecho em que o aluno diz que algumas Marias-rapazes “*as vezes até jogam muito bem*”, como de forma declarada, como evidencia a frase “*ela não joga nada*” relatada no segundo trecho.

Estas contestações se dão porque, pelo menos em parte, ao escapar do padrão idealizado de feminilidade estas alunas também tensionam a hegemonia do gênero masculino que está estabelecida no campo de jogos. O mesmo espaço ordenado de forma generificada pode ser transgredido por ações desconstrutoras da lógica dual entre o masculino e o feminino (Silva, 2014, p. 108). Nesse sentido, Silva (2014, p. 108) aponta que:

De um lado, o espaço compõe as representações sociais hegemônicas dos gêneros, das sexualidades e racialidades. Mas de outro, é elemento de subversão dessas mesmas representações, pois é por meio das ações espaciais concretas desempenhadas pelos seres humanos que se dão as contínuas transformações da realidade socioespacial.

Dessa forma, a presença de uma “Maria-rapaz” no campo de jogos não representa somente uma desconstrução acerca da ideia de gênero feminino, mas está também a pôr em causa o poder e controlo exercido pelos rapazes sobre este espaço. Com isso, a estas raparigas também se impõem sanções espaciais mais declaradas.



Anteriormente apontei que as raparigas não sofriam um processo de interdição espacial explícita no campo de jogos, mas sim que esta interdição se dava através de estratégias mais sutis, configurando a interdição emocional. Porém, para as raparigas que “desafiam-se” a transgredir a fronteira de gênero estabelecida, o processo de interdição espacial explícito já se estabelece, já que a elas é claramente questionado e negado o uso e ocupação deste espaço que é o campo de jogos. É o que revela algumas frases dos trechos acima, como “*o que ela tá a fazer lá?*” e “*tu sai, tu não sabes, nós vamos escolher assim, assim*”. Conforme apontado por Silva (2013, p.159), o espaço interdito “se revela com toda sua força quando a ordem é desafiada, e as tentativas de transgressão da ordem revelam os limites espaciais que não devem ser ultrapassados para que a ordem se mantenha”.

Por fim, verificamos também que, apesar das interdições espaciais a que estão submetidas, há um reconhecimento por parte de estudantes de que a transgressão da fronteira de gênero coloca-se como um processo mais penoso para os rapazes do que para as raparigas, conforme mostra o relato desta aluna do 10º ano da Escola GV:

*Aluna: Eu acho que na parte escolar, de uma forma, acho que é mais fácil ser rapariga, pelo simples facto que se for uma rapariga a gostar mais de cenas masculinas, gostar mais de jogar futebol, fazer essas coisas que supostamente os rapazes fazem, tipo, não sofre tanto preconceito, do que com um rapaz que, por exemplo, gosta de fazer as coisas que as raparigas fazem.*

[Trecho retirado da 5ª sessão com turma de 10º ano da Escola GV]

Nesse sentido, também verificamos nesta investigação que “as redes de vigilância e controlo do gênero e da sexualidade parecem estreitar-se mais, contemporaneamente, em torno dos corpos masculinos quando se trata de cruzamentos ou borramentos de fronteiras historicamente instituídas para a masculinidade heterossexual” (Wenetz et al., 2013, p.121).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei abordar as questões de gênero no contexto escolar à luz das espacialidades constituídas por alunos e alunas. Partindo do pressuposto que o espaço não apenas reflete, mas também reproduz hierarquias e desigualdades, analisei aqui o campo de jogos enquanto espaço significativo das hierarquias de gênero e relações de poder presentes na escola.

O mapeamento participativo apresentou-se como um instrumento capaz de proporcionar aos alunos e alunas a representação de suas próprias espacialidades, demonstrando através da cartografia suas vivências e experiências genderizadas no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

- Acsehrad, Henri (Org.) **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013.
- Carballeda, Alfredo. Cartografías sociales: lenguajes y territorio. Una aproximación desde La Intervención en lo Social. **REVISTA PERSPECTIVAS**, Santiago, v. 29, p. 145-153, 2017.
- Dayrell, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.136-162.
- Massey, Doreen. Spaces of politics. In: Massey, Doreen; Allen, John; Sarre, Philip (Eds.) **Human geography today**. Cambridge: Polity Press, 1999, p.279-294.
- Massey, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- Mitchell, Donald. **Cultural geography: A critical introduction**. Oxford: Blackwell, 2000.
- Pereira, Maria do Mar. **Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.
- Silva, Joseli Maria. Espaço interdito e a experiência urbana travesti. In: Silva, Joseli Maria; Ornat, Marcio Jose; Junior, Alides Baptista Chimin (Orgs.). **Geografias Malditas: Corpos, Sexualidades e Espaços**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2013, p. 143-182.
- Silva, Joseli Maria. Gênero e espaço – Esse é um tema da geografia? In Azevedo, Daniel Abreu; Moraes, Marcelo Alonso (Orgs.) **Ensino de Geografia – Novos Temas para a geografia escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, p.97-127.
- Silva, Marcia Alves Soares. POR UMA GEOGRAFIA DAS EMOÇÕES. **GEOgraphia**, Niterói, v.18, n. 38, p. 99-119, 2016.
- Valentine, Gill. **Social Geographies: Society and Space**. Harlow: Prentice Hall, 2001.
- Vaquinhas, Irene. História das mulheres e de gênero em Portugal: Horizontes temáticos e desafios atuais. **Faces de Eva**. Estudos sobre a Mulher, Lisboa, (EXTRA), 2019, p. 37-55.
- Wenetz, Ileana; Stigger, Marco Paulo; Meyer, Dagmar Estermann. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 117-128, 2013.