

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANO FERREIRA DA SILVA

**MIND THE TRAP: CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES JUVENIS E SUAS
IMPLICAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR
Tese de Doutorado**

Porto Alegre

2018

LUCIANO FERREIRA DA SILVA

**MIND THE TRAP: CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES JUVENIS E SUAS
IMPLICAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR**

Tese de Doutorado

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, como pré-requisito obrigatório para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre

2018

Luciano Ferreira Da Silva

**MIND THE TRAP: CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES JUVENIS E SUAS
IMPLICAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, como pré-requisito obrigatório para a obtenção de título de doutor.

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese.

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Rodrigues Soares

Prof. Dr. Fernando Seffner

AGRADECIMENTOS

Agradeço sempre em primeiro lugar aos meus pais – Nelson Bitencourt da Silva (in memoriam) e Idê Maria Ferreira da Silva, pois tudo começou pela prioridade que sempre deram à minha educação e à de meus irmãos. Hoje sou professor naquela mesma escola em que chorava de medo de ficar sozinho na pré-escola, o que tornava mais difícil a tarefa de meus pais em insistir para que eu ficasse. Ser professor lá é, assim, uma constante catarse, o que renova diariamente meu reconhecimento a eles. Insistiram e priorizaram bem, pois a sala de aula passou a ser, para mim, o meu local, o palco de muitos acontecimentos. Minha eterna gratidão, pois, ao Nelson e à Idê.

Agradeço ao André Iribure Rodrigues pelo apoio de sempre, pelo companheirismo, por ter feito a minha inscrição no programa de doutorado que ora encerro. Agradeço a companhia e a paciência nos momentos em que “enlouquecemos” com a tese. Agradeço principalmente pelo exemplo de dignidade e lisura com que ele leva sua vida profissional, acadêmica e pessoal. Agradeço por estar comigo num constante desconstruir para construir.

Agradeço à minha irmã, Renata Ferreira da Silva (meu alicerce), ao meu irmão, João Luiz da Silva Neto (meu quase filho) e ao meu sobrinho, Pedro Zilio da Silva, por serem minha base, meu sustento, minha vida. Agradeço pelo orgulho que sentem por mim e pela torcida que fizeram e fazem pelo meu sucesso. Sabem eles que também eu estou sempre na sua torcida.

Agradeço aos meus amigos e amigas. Pessoas sem as quais a vida nem anda. A minha, pelo menos, não. O que seria de mim sem as rosas que se diferenciaram de outros milhões de rosas iguais e que, por haver amor, passaram a ser únicas? A eles e a elas, minha eterna gratidão.

Agradeço aos colegas de trabalho das escolas onde atuo como professor e às Irmãs do Imaculado Coração de Maria pela paciência, pelo incentivo, pelo apoio diário. Também porque eles acreditaram em mim, estou aqui hoje.

Agradeço aos meus alunos e minhas alunas, “favorite everywhere”, pelo carinho, pelo apoio, pela admiração por mim. São minha fonte de inspiração, meu motivo de ser professor, minha vida profissional. Por eles e para eles é que sigo na luta de ser professor num país onde a profissão é tão pouco valorizada. O valor que me dão e demonstram, no entanto, supera qualquer crise.

Agradeço ao meu orientador, Fernando Seffner, por acreditar em meus projetos acadêmicos, por ter estado ao meu lado em todos os momentos desta caminhada, pelas sábias

e sempre importantes orientações, pela insistência, que muito mais se configurou em incentivo para a escrita de artigos e participação em eventos. Por confiar a mim a coautoria de diversos textos. Por estar comigo, enfim, neste ponto da caminhada.

Agradeço finalmente à banca, minhas primeiras leitoras – algumas em todos os processos desta caminhada acadêmica de pós-graduação -, pelas dicas e críticas para além de construtivas e que só me fizeram crescer. A orientação que me deram, os elogios e as críticas foram e são base para minha caminhada acadêmica.

Agradeço, enfim, à vida, às bênçãos com que vivo. E nesse devir entre o crer e o não crer, o ter ou o não ter fé, agradeço à minha companheira da vida toda, Santa Rita de Cássia. Dizem ser a santa das causas impossíveis, o que justifica muito bem ser a minha querida protetora.

Aquele era o tempo
Em que as mãos se fechavam
E nas noites brilhantes as palavras voavam

...
Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me salva desta espada?
Quem me diz onde é a estrada?
Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me salva desta espada?
E me diz onde é a estrada

Aquele era o tempo
Em que as sombras se abriam
Em que homens negavam
O que outros erguiam
E eu bebia da vida em goles pequenos
Tropeçava no riso, abraçava de menos
De costas voltadas não se vê o futuro
Nem o rumo da bala, nem a falha no muro
E alguém me gritava com voz de profeta
Que o caminho se faz
Entre o alvo e a seta

...
E me diz onde é a estrada
De que serve ter o mapa
Se o fim está traçado
De que serve a terra à vista
Se o barco está parado
De que serve ter a chave
Se a porta está aberta
De que servem as palavras
Se a casa está deserta?

Pedro Abrunhosa(autor) / Maria Bethânia (intérprete)

RESUMO

MIND THE TRAP: CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES JUVENIS E SUAS IMPLICAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR

Esta tese tem como objetivo mostrar como a construção das masculinidades juvenis produzem armadilhas na intersecção da trajetória escolar dos meninos do ensino médio da escola pública e seus projetos de vida futuros. Para tanto, realizei pesquisa empírica em uma escola de um município da Grande Porto Alegre, a qual visitei durante um ano inteiro. Ali realizei observações, entrevistei alunos, conversei com professores e funcionários e formei grupos aos quais chamei de grupos de discussão para que pudéssemos conversar acerca de questões de gênero na escola. O foco de todo o trabalho se deu em torno do comportamento dos meninos, a construção de suas masculinidades e as implicações desta construção com o desempenho escolar e possíveis consequências na vida futura. Durante as visitas, registrei cenas e falas em um caderno, ao qual chamei de caderno de campo. Além disso, gravei, com o consentimento prévio de cada informante, suas contribuições. Tudo foi transcrito e registrado em um diário de campo, configurando-se, assim, no que chamei de bricolagem como método de pesquisa. A tese, portanto, discute e problematiza questões relacionadas à construção de masculinidades, mais especificamente, à construção de um tipo de masculinidade, considerada hegemônica e os privilégios que este tipo de masculinidade traz aos meninos que a exercem. Problematizou-se ainda, e principalmente, o fato de que tais privilégios podem trazer consigo armadilhas que, por sua vez, interferem no desempenho escolar dos meninos. Dados como o maior número de meninas pleiteando uma vaga nas universidades mostram que algo está acontecendo com os meninos, daí a armadilha que acompanha os prováveis privilégios das masculinidades. Já no mestrado, concluído em 2012, analisei um *gap* de gênero na educação brasileira, também à luz de pesquisa realizada em uma escola pública do mesmo município. Do *gap* ao *trap*, ou seja, do distanciamento à armadilha, aprofundi no doutorado as discussões trazidas no mestrado. O foco, desta vez, ficou nas armadilhas que se encontram na trajetória da construção do menino enquanto aluno e dono de uma masculinidade considerada hegemônica. Evidenciei tais armadilhas relacionando-as com tecnologias de gênero que formam um e outro gênero na escola, dando relevância a uma série de acontecimentos e atitudes cotidianas e que, na maioria das vezes, são consideradas sem importância, à luz do que nos diz Foucault quando nos fala que gestos aparentemente sem importância importam nas relações de poder às quais estamos todos submetidos. Esta tese nos convida a perceber a relevância de tais tecnologias, vistas muitas vezes como gestos aparentemente sem importância, e o que eles têm a nos dizer acerca da construção das masculinidades na escola e as implicações de tais construções no desempenho escolar dos meninos e no reflexo em suas vidas futuras. Esta tese convida, ainda, para além de problematizarmos tais questões, a estranhá-las, e assim, no desconforto da desacomodação, percebê-las como fundamentais na construção do menino enquanto aluno, com evidentes impactos em sua vida futura.

Palavras-chave: masculinidades; desempenho escolar; currículo escolar; tecnologias de gênero; meninos.

ABSTRACT

MIND THE TRAP: JUVENILE MASCULINITIES CONSTRUCTIONS AND ITS IMPLICATIONS WITH SCHOOL PERFORMANCE

This doctoral thesis aims to show how the construction of juvenile masculinities produces traps in the intersection of boys' trajectory during high school in the Brazilian public school and their future life projects. To this end, I made an empirical research in a public school in the Metropolitan Region of Porto Alegre, which I visited during an entire year. There, I made observations, interviewed students, talked with teachers and employees and also formed groups which I called discussion groups, in order to talk about gender issues at school. The focus of the entire work was about the boys' behavior, the construction of their masculinities and the implications of such construction with their performance at school and probable consequences in their future lives. During the visits, I registered scenes and talks on a notebook, which I called field notebook. Besides, I recorded, with the previous consent of every informant, their contributions. All was written out and registered on a field diary, setting up as what I called a bricolage as a research method. This thesis, therefore, discusses and questions issues related to the construction of masculinities, more specifically, the construction of a kind of masculinity, considered hegemonic and the privileges that such masculinity brings to the boys who pursue it. It is also questioned, and mainly, the fact that, such privileges bring traps, which, in turn, interfere in the boys' school performance. Data like a major number of girls trying a vacancy in the universities show that something is happening to the boys, given the trap which comes with these probable privileges of masculinities. During my master degree, concluded in 2012, I analyzed a gender gap in the Brazilian education, also in the light of a research made in a public school in the same town. From gap to trap, I deepened, during this doctor degree process, the discussions brought by the master degree. The focus, however, is the traps which can be found on the trajectory of the boy's construction as a student and the owner of a kind of masculinity considered hegemonic. I put such traps in evidence relating them to gender technologies which form both genders at school, giving relevance to a series of facts and everyday attitudes which, most of times, are considered without importance, just like Foucault says when he tells us that apparently unimportant gestures matter in the power relations to which we all are subjected. This thesis invites us to perceive the relevance of such technologies, many times seen as apparently unimportant gestures, and what they can tell us about the construction of masculinities at school and its implications with the boys' school performance as well as the reflex on their future lives. This thesis also invites us, beyond such issues, to make them strange, in order to, in the discomfort of the displacing, perceive them as fundamental in the construction of the boy as a student, with evident impacts on his future life.

Keywords: masculinities; school performance; school and curriculum; gender technologies; boys.

SUMÁRIO

1 FROM GAP TO TRAP – UMA TRAJETÓRIA	11
2 COM QUE ROUPA EU VOU: REFERENCIAL TEÓRICO E PRINCIPAIS CONCEITOS	23
2.1 NORMA, NORMALIZAÇÃO E PODER DISCIPLINAR	24
2.2 GÊNERO – O ALUNO, A ALUNA, O ALUNO/A	31
2.2.1 Tecnologias de Gênero	40
2.2.2 Pedagogias de gênero	44
2.2.3 Masculinidades	47
2.3 ESCOLA E CURRÍCULO	53
3 MÉTODO – TRAJETÓRIAS, CAMINHOS E POSSIBILIDADES – UMA BRICOLAGEM.....	58
4 ESCOLA E CURRÍCULO – É PRECISO ESTRANHAR.....	73
4.1 OS MENINOS E A ESCOLA	78
4.2 AS MENINAS E A ESCOLA	84
5 NORMA E NORMALIZAÇÃO: EU USO AS CALÇAS NESSA RELAÇÃO	87
5.1 O MENINO QUER IMPRESSIONAR.....	91
5.2 OS TRABALHOS DOS MENINOS SÃO UM HORROR E AS MENINAS SÓ QUEREM EMBELEZAR	95
5.3 O GRUPO DO FUNDÃO É SEMPRE DE MENINOS.....	97
5.4 AS MENINAS NÃO PODEM CONVERSAR?	99
5.5 O MENINO É INTELIGENTE E A MENINA É ESFORÇADA	103
6 TECNOLOGIAS, DISPOSITIVOS, GESTOS APARENTEMENTE SEM IMPORTÂNCIA: DÁ UMA BOLA PRA ELES QUE ELES SOSSEGAM.	107
6.1 COMPORTAMENTOS, POSTURAS, ATITUDES APARENTEMENTE SEM IMPORTÂNCIA	114
6.2 LETRA, CADERNOS, MOCHILA – ESTOJO PRA QUÊ?.....	121
7 MASCULINIDADES E DESEMPENHO ESCOLAR: EU E OS OUTROS	131
7.1 EU E MINHA MASCULINIDADE – E SE O CARA NÃO QUISER?	136
7.2 OS COLEGAS E A MASCULINIDADE – PARA AQUELE LÁ, EU COPIAVA, PASSAVA E COZINHAVA.....	149

7.3 OS PROFESSORES E A MASCULINIDADE – ELE É UMA PESTE, MAS A GENTE NÃO CONSEGUE FICAR COM RAIVA DELE	162
8 MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA - HÁ UM MUNDO MASCULINO NA ESCOLA.....	170
8.1 A MATEMÁTICA DE HOJE É A ENGENHARIA DE AMANHÃ	172
8.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA DE HOJE E O JOGADOR DE FUTEBOL FAMOSO DE AMANHÃ	179
9 EVASÃO – QUALQUER MOTIVO É MOTIVO	188
10 TRABALHO – “COMO ANTIGAMENTE, QUANDO O HOMEM CAÇAVA E A MULHER CUIDAVA DOS FILHOS”	200
10.1 AS MENINAS E A FACULDADE	203
10.2 OS MENINOS E O TRABALHO – JÁ!.....	209
11 O ALVO, OU O CAMINHO QUE SE DÁ ENTRE O ALVO E A SETA	223
REFERÊNCIAS	229
ANEXOS	233

1 FROM GAP TO TRAP – UMA TRAJETÓRIA

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.

Raul Seixas

Qual o tamanho de um sonho? Do tamanho de uma tese de doutorado, pode dizer alguém, o que já faz desse sonho ser um grande sonho. Sonhar em ser doutor ou doutora pode ser um sonho que se sonha só; mas, ao entrarmos num programa de doutorado, inscritos numa linha de pesquisa, pertencidos a um grupo de orientação, fazemos com que esse sonho mude de categoria. Passa a ser assim, um sonho que se sonha junto ou, para ficar com as palavras de Raul Seixas, um sonho que vira realidade. E a realidade de uma escrita acadêmica, principalmente a escrita de uma tese, configura-se, desculpando-se o lugar-comum, como um dos maiores desafios enfrentados por alguém.

Mas quando foi que esse sonho começou? Talvez desde sempre, mesmo quando nem imaginava que minhas inquietações pudessem dialogar com uma linha de pesquisa. Ainda criança, observava como o posicionamento dos meninos – meus colegas de aula – era tão valorizado e eu me perguntava por quê. Por que o jogo de futebol era tão mais importante do que qualquer outra atividade física? Por que o professor de educação física me desqualificava diante dos colegas pelo simples fato de eu não gostar daquele esporte? E que culpa tinha aquele esporte, afinal? Descobri, anos mais tarde – muitos anos, aliás – que o futebol é um esporte fascinante. O problema não era o esporte em si. O problema era não gostar dele, de ter medo dele, de não ser como os outros. O problema talvez resida no fato do futebol ter se configurado como uma pedagogia de masculinidade. Portanto, não gostar de futebol afetava a minha masculinidade enquanto aluno, enquanto menino. Há enormes conexões entre gostar de futebol e ser “homem de verdade” no Brasil. Assim era percebido por muitos de meus colegas, e até para professores, em especial um de educação física que me deu “aulas” enquanto eu estava no ensino fundamental – ou primeiro grau, como era chamado na época. Vão aí as aspas em “aulas” por hoje eu entender que largar uma turma a jogar futebol está longe de ser uma aula de educação física. Lembro-me de um episódio com este professor quando ele disse, para todos ouvirem, num determinado momento da “aula” que “o Luciano não gosta de esporte”. Tal enunciado veio acompanhado dos risos dos colegas e imediato constrangimento para mim. Por ser um aluno que jamais enfrentava os professores, fiquei quieto com a minha vergonha. Vergonha de não gostar de futebol; vergonha de não ser, para

todos e, até para mim mesmo, um menino de verdade. Eu poderia ter dito ao professor que quem não gostava de esporte era ele, pois, para ele, esporte se resumia a apenas um deles – o futebol. Mas nada disse. E a cena ainda permanece em minha memória como um eco de uma época em que eu já aprendia que, para ser homem de verdade, no Brasil, o menino precisava, entre outras coisas, gostar de futebol. Não tem a ver com o esporte em si, portanto, ou com o esporte enquanto prática desportiva, mas com os valores que a ele são atribuídos.

Outras inquietações já me acompanhavam nos tempos de aluno de ensino fundamental: por que aqueles meninos, bons de bola, como se diz na linguagem coloquial, tinham suas opiniões tão mais respeitadas e valorizadas na sala de aula do que as minhas, se, na sala de aula, o “craque” era eu, muito mais do que eles, uma vez que sempre fui um aluno estudioso e dedicado aos estudos, enquanto que a maioria deles era boa apenas no campo? Por que os professores paravam para ouvi-los sempre que tinham algo a dizer? Cresci, assim, com medo do futebol e com medo de expressar minha opinião diante das turmas das quais fiz parte. A escola se configurava em uma arena na qual as disputas eram sempre perdidas para meninos como eu, donos de uma masculinidade não hegemônica, ou, por assim dizer, sempre posta em xeque, sempre questionada.

Mas, ao invés de fugir da arena, voltei a ela. Tornei-me professor e passei a enfrentar a realidade da sala de aula sob uma nova perspectiva. A perspectiva do professor. Também nessa condição, as questões de gênero e sexualidade, mais especificamente, as questões de produção de masculinidades, chamaram-me a atenção. Durante anos observei e observo como os meninos que assombravam meu passado ainda existem. Talvez nem tão vilões assim, talvez até vítimas de uma forma de construir-se homens e que os afasta, inclusive, do perfil de um bom aluno.

Como esta introdução não se trata de um memorial descritivo, mas sim do capítulo de abertura de uma tese, saltemos para a fase em que o professor passa a ser pesquisador cujas inquietações acabaram de ser justificadas. No mestrado, portanto, tive a oportunidade de analisar como os meninos se afastam das meninas no que diz respeito ao desempenho escolar. Tal afastamento, ou distanciamento, foi chamado por mim de “gap”, palavra em inglês para tal realidade e que dialoga com uma constante preocupação das Nações Unidas com questões de diferenças de gênero pelo mundo afora. A ONU mantém um relatório chamado The Global Gender Gap Report¹ que se preocupa em observar e, quiçá resolver, desigualdades de gênero ao redor do mundo, incluindo desigualdade na escola, onde, em muitos países, as meninas

¹ Acessado em 10/03/2018: <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2017>

ainda não têm as mesmas oportunidades do que os meninos para estudar. Tal não é a realidade do Brasil, mas, nessa esteira da desigualdade, observou-se, por ocasião do mestrado que mais meninas do que meninos concluem o ensino médio, mais meninos evadem-se das escolas e mais meninas alcançam as universidades². Os motivos para que esse distanciamento fosse uma realidade foram analisados numa dissertação de mestrado apresentada por mim em 2012, neste programa de pós-graduação (SILVA, 2012).

Ora, escrever uma tese que se configura numa espécie de continuação do que foi feito no mestrado pode ser considerado algo que é chamado comumente de “mais do mesmo”, ou ainda que pertença a “uma zona de conforto”. O fato, porém é que, se na ocasião me ative ao “gap”, ou distanciamento, numa comparação entre o desempenho escolar dos meninos com o desempenho escolar das meninas, agora, apesar de que tal comparação continue fundamental para o entendimento do que se quer dizer, trago o foco para os meninos em si, seus comportamentos, suas formas de construir suas masculinidades e a relação que tais construções podem ter com o desempenho escolar. Percebe-se inclusive que, na trajetória para a construção da masculinidade juvenil no ambiente escolar, há armadilhas em que os meninos podem cair e, assim, perderem a oportunidade de ter um bom desempenho escolar, acabarem por abandonar a escola mais cedo, nunca chegarem a uma universidade e passarem a exercer profissões que os coloquem numa situação estática de pouco crescimento.

E não concluir a escola, ter apenas o ensino fundamental incompleto, por exemplo, retira do indivíduo muitas outras possibilidades de vida, tanto no terreno da cultura quanto na possibilidade de desenhar projetos de vida mais amplos e também na compreensão política. Mesmo que a escola tenha problemas, quem chega ao seu final no ensino médio e segue para a universidade tem mais competência de leitura e de interpretação, mesmo que não seja aquela de que gostaríamos, uma vez que a escola atual, em especial a pública, carece de qualidade, sem que, no entanto, se façam aqui generalizações. Um exemplo claro do que se quer dizer é o fato de que há uma conexão importante entre infecção pelo HIV e primeiro grau incompleto. Quem estuda mais se dá melhor inclusive em tratamentos médicos, pois entende melhor uma bula de remédio, dentre tantas outras aberturas para o mundo que a escolaridade possibilita. Quem estuda mais, tem uma consciência maior, inclusive, quanto a questões relacionadas ao controle de natalidade. Casais sem condições nenhuma de criar seus filhos, os têm em grande quantidade e, quase sempre, são casais de baixa escolaridade.

² No vestibular da UFRGS de 2017, houve um número de seis mil meninas a mais do que de meninos inscritos. Conforme site da COPERSE – acessado em 13/05/2018: www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/mais-de-33-mil-candidatos-comecam-o-vestibular-2017-neste-domingo

Apresenta-se aqui, pois, o grande problema de pesquisa que se quer analisar nesta tese: as armadilhas que se encontram na construção das masculinidades do menino no ambiente escolar. Ou, para ficar na forma de uma pergunta: há, no caminho da construção de masculinidades juvenis dos meninos, armadilhas que os afastem de um melhor desempenho escolar e que, assim, possam interferir negativamente não apenas em suas vidas no presente, como também em seus projetos de futuro?

Parte-se, portanto do “gap” e passa-se para a análise da armadilha, “trap”, em inglês – língua escolhida para o título principal da dissertação de mestrado e desta tese de doutorado, primeiro por ter relação com o já citado relatório da ONU, mas também por ser esse pesquisador, já há muitos anos, professor de inglês em escolas das redes pública e privada e tendo tido, durante tais aulas, oportunidade de observar seu objeto de pesquisa por todo esse tempo.

A ideia de armadilha não é minha. É preciso dizer que quem nos traz tal ideia – de que, no privilégio de ser homem, pode haver armadilhas, ou ciladas – é Pierre Bourdieu, importante autor estruturalista que tem, em sua obra, uma análise da construção da masculinidade; masculinidade que, segundo ele, é nobre, o que justifica sua dominação. Segundo o autor, “O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo o homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade.” (BOURDIEU, 2005, p.64).

Assim, ser homem, na sala de aula, pode significar, para o menino, uma necessidade imposta pela sociedade “o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”, ou seja, sua condição de ser homem; homem aqui entendido como heterossexual, dono de uma masculinidade hegemônica que se distingue de outras formas de ser homem, ou de outras masculinidades, no plural, como mais adiante se verá, no capítulo destinado à apresentação do material teórico, ou dos conceitos com os quais se opera para a escrita deste trabalho. Para além de um dever, afirmar-se homem e heterossexual é um sinal de nobreza, então traz benefícios a estes meninos, embora estes benefícios, como aqui quer se mostrar, possam se converter em armadilhas.

Esses modos de ser homem e de ser mulher na sociedade e, mais especificamente na escola, porque é o que interessa para esta pesquisa, estão intrinsecamente ligados à linguagem, uma vez que esse “ser homem” é, na verdade, o que *se diz* acerca do que é “ser homem”. A linguagem é central para esta pesquisa, pesquisa essa que se quer inscrita no

campo dos estudos culturais, mais especificamente no campo das teorias pós-críticas, nas quais, segundo Meyer:

A linguagem não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra. Ou seja, nessa perspectiva, admite-se que a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar. É com ela e nela que se mantém o que é dizível e, portanto, também pensável e compartilhável, em cada época, em cada lugar e em cada cultura. (MEYER, 2012, p.52)

Assim, quando um professor, um colega, alguém na escola diz que determinado comportamento “é coisa de guri³” está o dizendo porque isso é dizível no contexto escolar; é pensável; é compartilhável inúmeras vezes nos mais diversos ambientes escolares, como na sala de aula pelos próprios alunos, na sala de professores por esses, em conselhos de classe pelos personagens que ali estão. Nisso residem privilégios, pois, em muitos momentos, como também será visto ao longo de todo este trabalho, justificam-se atitudes nem sempre adequadas ao ambiente escolar pelo simples fato de partirem de um “guri”. Nesses privilégios, como também será visto ao longo do trabalho, residem armadilhas. Daí o título desta tese, aí o objeto de pesquisa, ou seja, as armadilhas que se encontram no caminho da construção da masculinidade hegemônica em ambiente escolar.

A linguagem, portanto, se faz central. É através dela que fazemos questionamentos, que nos desacomodamos a partir do que ouvimos e observamos. Tem a ver com o modo como fazemos pesquisa. Tem a ver com o modo como se fez essa pesquisa, desde os primeiros “incômodos” daquele menino apresentado no início deste capítulo até as desacomodações do professor que se tornou pesquisador. Primeiro foram as falas dos meninos colegas, as reações dos professores daqueles meninos; depois foi a percepção, por parte do professor e do pesquisador, de que esses “mesmos” meninos continuam a ser ouvidos e valorizados em detrimento de outros sujeitos do ambiente escolar. Não que não devam ser valorizados; o que se problematiza aqui é o porquê de, muitas vezes, serem mais valorizados, o que se configura num privilégio mas que, por sua vez, pode se configurar numa armadilha.

A linguagem, assim, tem a ver com “o modo como fazemos nossas pesquisas, que dependem dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 24). Os problemas, ou ainda, *o problema*

³ “Guri” é um termo muito usado no Rio Grande do Sul para referir “menino”. Dizer guri e não menino faz diferença no contexto deste trabalho, uma vez que as palavras carregam em si significados distintos, mesmo que sejam sinônimas. Sendo assim, durante a escrita desta tese, muitas vezes o termo “guri” será usado em detrimento de outros, como “menino”, por exemplo.

aqui formulado é, portanto, fruto da linguagem, nascido na linguagem, produzido por ela e também produtor dela, pois os enunciados não apenas repetem o que está ao seu redor, eles produzem e ratificam o seu entorno. Nessa perspectiva inspirada em Foucault (1996), acredita-se que a linguagem não é apenas uma repetição de enunciados que contam uma realidade, ou uma verdade, mas, numa complexa rede de poderes, produzem a realidade, ou ainda melhor, as verdades, que enunciam.

Assim, como nos mostra Paraíso citando o autor, “Foucault concebeu o sujeito, então, como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que se diz dele” (2012, p. 29). O menino, ou o guri, é o que se diz dele. O que é ser menino? O que é ser menina? O que é ser homem ou mulher, senão aquilo que se diz do que é ser cada uma dessas categorias, bem como de tantas outras possíveis? Para este trabalho interessa, mais especificamente, sem que se desconsiderem as outras formas de ser, o que é ser guri e, mais pontualmente, o que é ser guri no ambiente escolar. E, ainda focando no problema desta pesquisa, que é representado na palavra “trap”, já no título, fico com uma interrogação do próprio Foucault: “Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 1996, p.8).

O perigo é essa armadilha de que venho falando e de que muito ainda falarei neste trabalho. O perigo é a naturalização de enunciados, a cristalização de “verdades” que se repetem no ambiente escolar, que posicionam sujeitos, que fazem as pessoas acreditarem que ser relapso no ambiente escolar é “coisa de guri” e que ser dedicada, esforçada “é coisa de menina”. O perigo é fazer esse menino acreditar que ele não precisa estudar tanto quanto suas colegas, pois é “naturalmente” inteligente e não é dado ao ambiente escolar; nasceu para ser solto, correr, ir para a rua. O perigo, enfim, é a produção de uma vulnerabilidade social para estes meninos. Pois, ao mesmo tempo em que se consideram melhores do que os demais simplesmente por serem meninos heterossexuais, promovem preconceito e discriminação.

Tal consideração me remete à minha primeira série do já citado “primeiro grau”, hoje séries iniciais do ensino fundamental – cena anterior àquela citada no início desta introdução. Havia uma colega que ficara doente e que não podia frequentar o pátio na hora do recreio. Todos os dias, a professora escolhia uma colega que ficasse na sala de aula com a tal menina. Eu me ofereci um dia para ser esse acompanhante, ao que a professora respondeu com algo assim: “Luciano, tu és guri. Guri tem que ir para o pátio, correr, jogar futebol. Deixa que eu vejo uma menina para ficar com a N.” Foi a primeira vez que ouvi e que senti (afinal a palavra da professora que nos alfabetiza é quase que profética e incontestável no imaginário

da criança) que, neste mundo dividido também pelo gênero, cada um tinha seu lugar. Havia um lugar para o homem e havia um lugar para a mulher. Um lugar para o menino e outro para a menina. E que, na escola, o lugar da menina era a sala de aula e o do menino, o pátio. O perigo é, portanto, o fato de que esses verbos no passado usados nas últimas frases não ficam apenas no passado. O que pude observar ao longo desta pesquisa e o que posso observar ao longo de minha trajetória como professor é que tudo isso ainda é muito presente. Talvez hoje, uma professora me tivesse deixado ficar na sala com minha colega, mas muito certamente, a maioria dos gurus não ia querer isso e estes seriam muito mais admirados por escolherem o pátio do que ficarem acompanhando uma colega doente na sala de aula.

Tudo isso vem sendo, pois, observado, percebido nas salas de aula, nas salas de professores, nos pátios e corredores, enfim, nos mais diversos ambientes escolares. A escola é, para esta pesquisa, o lugar do acontecimento. É preciso que se diga isso: tudo isso faz sentido no ambiente escolar. É nele que se observou; é nele que se fez pesquisa; é nele que se encontram os personagens deste trabalho. O lugar será apresentado mais detalhadamente no capítulo do método e seus subsequentes, onde falarei mais da escola na qual se deu a pesquisa. É neste lugar que encontrei as condições para a aparição deste problema, do objeto mesmo deste trabalho. Nas palavras do Foucault, ao referir-se ao lugar: “É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o "lugar" do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (1996, p. 56).

Acredita-se que o discurso não é um só. Ele se articula com outros discursos. Polemiza com uns, encontra eco em alguns, entra em conflito com outros. Assim como as pesquisas orientadas por Paraíso que diz que “analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito” (PARAÍSO, 2012, p. 28), também aqui analisaram-se as relações de poder que impulsionam a produção desse discurso, um discurso do gênero que diz do ser menino na sala de aula. Mas que dialoga com outros discursos, que dizem, por exemplo, o que é ser menino negro na sala de aula; o que é ser menino branco; o que é ser menino magro; gordo; pobre; rico; cristão; não cristão; ateu...

Muitos, pois, são os discursos que podem cruzar esta pesquisa. Que encontram eco com o que aqui se diz, e até mesmo que entram em conflito com ela. Volto, então, ao lugar do acontecimento, como antes se falou. Na escola onde se deu a pesquisa, o recorte de classe é o que mais importa para este trabalho. Outros fatores, como pertencimento religioso ou raça não se configuraram como algo relevante para a pesquisa, uma vez que a maioria dos alunos era

branca e cristã. O que mais se observou é que as questões de classe social são as que mais influenciavam no comportamento dos alunos, fazendo com que, por exemplo, mais meninas se interessassem pela escola como forma de uma ponte para a faculdade e um futuro melhor e mais meninos se interessassem em buscar logo uma colocação no mercado de trabalho, mesmo que essa colocação os prejudicasse na escola, ou mesmo que os afastasse de um futuro acadêmico.

Assim, ao mesmo tempo em que não se quer “fechar” a tese em torno apenas da categoria “gênero” desconsiderando-se inúmeros outros recortes ou categorias que pudessem com ela dialogar, também não se pretende abri-la para além daquilo que de fato contribuiria para a pesquisa. Desse modo, como se verá ao longo de todo trabalho e, mais especificamente, no capítulo que fala do mercado de trabalho e suas implicações com o modo de fazer-se homem na sala de aula, a classe social será a categoria mais relevante que, junto com o gênero, caracteriza o menino de quem vamos falar. Menino esse que não é “tão menino assim”, se considerarmos a palavra menino, ou mesmo guri, como alguém ainda na infância ou mesmo nas séries iniciais da escola. O menino analisado, este que constrói sua masculinidade e, talvez sem perceber, constrói junto uma armadilha, está no ensino médio; é jovem, e não uma criança; como a maioria de seus colegas da escola onde se deu a pesquisa, é branco, cristão, mas não muito religioso, pobre e, portanto, precisa e quer trabalhar. Também o marcador sexualidade não foi motivo de divergências, pois a amostra está constituída por meninos e meninas que se apresentam como heterossexuais, e isso foi intencional, pois o que se queria era trabalhar com esta maioria de meninos na escola. Meninos, pois, que, por se considerarem heterossexuais e donos de uma masculinidade tida como hegemônica, a constroem de forma a afastá-los, muitas vezes, do perfil de um bom aluno, ou mesmo afastá-los da própria escola.

Há de se considerar que “borramentos” são possíveis. Há meninos que estão focados em estudar e ir para a faculdade. Numa escola privada, por exemplo, a maioria dos meninos quer isso. Mais uma vez, o fator social entra em cena. A escola frequentada por este pesquisador é pública, onde a maioria dos alunos é pobre e precisa trabalhar. Ali, o menino estudioso e que quer apenas estudar configura-se numa exceção. Isso se observa nas palavras deles próprios, como no excerto abaixo, no qual as meninas estavam falando sobre o quanto os pais “ficam em cima” dos filhos para que esses estudem.

MENINA 1 – Ela chegou em mim e disse isso, sabe? Então, dependendo, às vezes o pai não precisa nem ficar, tipo, em cima do menino o tempo todo, mas já deixar esse aviso assim, sabe. Não largar totalmente.

MENINA 2 – Mas isso depende da pessoa.

MENINA 3 – Mas isso é uma exceção, então. Infelizmente é uma exceção.

MENINA 4 – E as coisas não podem ser baseadas nisso, numa exceção.

No caso, o pai em questão, não precisava ficar em cima o tempo todo, mas também não queria largar o menino totalmente. Esse menino é, segundo eles, um menino estudioso, cuja família incentiva para que vá para a faculdade. Porém, as próprias meninas consideram que essa realidade, naquela escola, trata-se de uma exceção. Ou seja, ali, a maioria dos meninos quer trabalhar logo, mesmo que a escola fique em segundo plano ou até mesmo que precisem abandoná-la. A importância desse excerto vai além. Como disse, tudo pode ser tensionado, questionado; tudo pode ser cambiante. Nesta perspectiva pós-crítica, as perguntas impulsionam a pesquisa, assim como o modo de formulá-las; tem-se aqui a ciência de que podem, elas, as perguntas, mudarem e que nada é definitivo ou estanque. Se o que se verificou trata-se de uma tendência, uma forma mais generalizada de ser homem ou de construir-se homem, outras formas são possíveis. Assim, quando se diz que, conforme Bourdieu (2005), ser homem é um privilégio e que, nesse privilégio, podem residir armadilhas, não se está dizendo que todo o menino encontrará, em sua caminhada, esse privilégio; assim como nem sempre haverá armadilhas no caminho daqueles que construirão sua trajetória de menino-homem dessa forma. Assim, utiliza-se o conceito de armadilha de um autor conhecidamente como estruturalista, num contexto de pesquisa que se quer, como se disse antes, inscrito num contexto pós-estruturalista e na esteira das pesquisas pós-críticas.

Sobre método, também um capítulo será destinado. É importante, porém, nesta introdução, inscrever esta tese não apenas numa linha de pesquisa, ou numa forma de fazer pesquisa, como a linha das teorias pós-críticas, mas também deixar claro o modo como se fez a pesquisa, que se quis, num primeiro momento, uma pesquisa etnográfica. Como já disse, o professor observou; o fez, no entanto, em suas próprias salas de aula – numa participação que se fez observante. Porém, achou que precisaria ir para outro ambiente, buscar um local diferente daquele em que atua, não para buscar uma neutralidade, pois não se pode ser neutro nesta perspectiva. O professor fez-se pesquisador sem, no entanto, que um se despissem do outro. No local escolhido, outras observações se fizeram necessárias; registros foram feitos primeiramente em caderno de campo e posteriormente transcritos num diário de campo; entrevistas com alunos foram feitas; grupos de discussão foram criados e ouvidos; tudo foi gravado e transcrito. Tais procedimentos foram usados para traçar um perfil, ou mesmo para ajudar a entender um modo de ser homem, menino, guri, aluno. Assim, considera-se que parte-se de uma etnografia, mas não se fica nela. O que se fez pode ser assim considerado, à luz do que nos diz Paraíso (2012, p.33), uma bricolagem.

Por ocasião do projeto de pesquisa, uma busca acerca do que já tinha sido dito sobre construção de masculinidades e desempenho escolar foi feita. É preciso tomar cuidado para não dizer o que já foi dito; para não se apropriar de ideias alheias, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, seja necessário se apoiar no que outros já pesquisaram. Assim, naquela ocasião, procurou-se em sites como Google Acadêmico, portal da própria universidade (UFRGS), Scielo, e em outros portais, trabalhos acadêmicos que abordassem a mesma temática. A busca se deu com palavras tais como “masculinidades e desempenho escolar”, “masculinidades, norma e normalização e escola”, “meninos e desempenho escolar”, “trabalho e desempenho escolar”, etc. O que se verificou é que a maioria das pesquisas se deram nas séries iniciais do ensino fundamental ou mesmo no chamado fundamental II, que vai hoje do sexto ao nono ano. Quase não há pesquisas feitas com alunos do ensino médio, o que já diferencia esta da maioria. Quando há, são estudos específicos de realidades de uma ou outra escola, configurando-se em estudos de caso, o que também os diferencia desta pesquisa.

Acredita-se, dessa forma, ser este trabalho algo novo, mesmo que não inédito, pois acerca de quase tudo já se disse quase tudo no mundo acadêmico e que, ainda ancorado nas teorias pós-críticas, o presente trabalho traz uma forma sua de perguntar, de elaborar as perguntas, de observar o objeto, de construí-lo, ou melhor, de capturá-lo. Esta pesquisa “não pretende dispensar textos anteriores; cuidou de lê-los; mas não para copiá-los como se faz frequentemente; o que atrai no ‘já dito’ é a experiência em sua amplitude e variedade mais do que a autoridade estabelecida” (FOUCAULT, 2009. p.16). Assim, pretendeu-se não copiar nada, ou copiar, como diz o autor; o que se fez foi cuidar para não dispensar o já dito, até para que esse *já dito* pudesse contribuir com o que se tinha a dizer, considerando-se a experiência em sua amplitude, independente da autoridade de quem o disse.

Inscrito o trabalho em uma forma de fazer pesquisa e num método ou modo de fazê-la, tendo sido apresentado seu objeto e problema de pesquisa, chega o momento de apresentar cada parte do texto que vem a seguir. Este trabalho divide-se, assim, em dez capítulos, sendo este primeiro o introdutório, no qual se quis basicamente apresentar o objeto e o problema, como já se falou. O segundo capítulo traz brevemente um levantamento teórico acerca dos principais conceitos com os quais se quer articular, sendo eles escola e currículo, gênero e sexualidade, masculinidades, norma e normalização. Disse “brevemente” porque se optou por apenas apresentar os conceitos e logo partir para a análise dos dados e, ao longo de todo o trabalho, permanecer apresentando tais conceitos, articulando-os com os dados analisados. Não se quis escrever longos capítulos conceituais para, então, começar a análise do material empírico.

O terceiro capítulo é o capítulo do método, onde se pretende apresentar a forma como se deu a pesquisa, os espaços onde ela foi feita, a escolha da escola e os porquês desta escolha, articulando-se com os conceitos que inscrevem esta pesquisa como sendo uma bricolagem.

Os capítulos de quatro a dez são análises do material capturado, separados por assuntos, como escola e currículo, norma e normalização, tecnologias de gênero, masculinidades, disciplinas escolares que influenciam nesse processo de construção, em especial a matemática e a educação física, os motivos para que ocorra a evasão escolar em maior número por parte dos meninos e, por fim, a questão do mercado de trabalho e suas implicações com o desempenho escolar. A isso segue a parte final, chamada de alvo, na certeza de que nada é final ou que se esgota em si, mas que trazem uma forma de ver aquilo que foi analisado, uma forma de perceber o menino-aluno e a construção de sua masculinidade como forma influenciadora no desempenho escolar e na sua vida como um todo. Na certeza de que se trata de um alvo a ser trespassado pela seta e não um limitador dela, como se verá no último capítulo.

Este trabalho não traz uma verdade, pois não se acredita na verdade, no singular, mas em verdades possíveis desde que inscritas no verdadeiro. Não quero ser como Mendel, citado por Foucault em *A Ordem do Discurso*, que disse algo de verdade, mas que não estava inscrito “no verdadeiro” de sua época. Segundo o autor, “Mendel dizia a verdade, mas não estava “no verdadeiro” do discurso biológico de sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos” (FOUCAULT, 1996, p.35). Minha expectativa é que este trabalho esteja “no verdadeiro” dos discursos que se relacionam com a escola, mais especificamente, com os discursos dos estudos de gênero e das masculinidades para que, assim, este trabalho encontre sua validade. Minha expectativa é, senão, a de que este trabalho “obedeça às regras de uma política discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 1996, P.35).

Assim, espero encontrar “no verdadeiro” desta época a possibilidade de problematizar uma forma de construção de masculinidade e suas implicações com o ambiente escolar, enfocando a possibilidade de tal construção trazer armadilhas para os meninos, para os guris, para os alunos que se querem construir como homens, fazendo coisas que os façam percebidos como homens, mesmo que tais coisas os afastem de serem bons alunos. Ser homem, como se disse, e como muito ainda se tem a dizer pode ser um privilégio também no ambiente escolar, mas que pode trazer algumas desvantagens, aqui traduzidas como armadilhas. Nas palavras dos próprios alunos ouvidos:

MENINO – Bah... isso é coisa de menino. Deixa ele, deixa ele... agora menina, eles sempre puxam pro lado melhor. Daí tem que ver pelos dois lados.

LUCIANO – Então, acaba sendo uma desvantagem...

MENINO – É...

LUCIANO – É uma vantagem que tem uma armadilha nessa vantagem...

MENINA – É verdade...

MENINO – Vantagem dentro da sala de aula, mas depois vai ser uma desvantagem.

“Vantagem dentro da sala de aula” – perdoar pequenos deslizes, falta de material, falta de trabalhos e tarefas, por exemplo, justificada pelo simples fato de ser homem – mas que depois, na vida, vai ser uma desvantagem. O título desta tese está no imperativo “Mind the trap”. Cuidado com a armadilha, ou seja, perceba, cuide, observe. *Importe-se* com ela, para ficar com uma das possíveis traduções do verbo “mind” em inglês. Acredita-se que aqui, observou-se a armadilha, problematizou-se, preocupou-se com ela. Quem sabe uma possível colaboração deste trabalho seja exatamente essa: que outras pessoas também a percebam, a reconheçam e que se importem (*mind*), pois, com ela.

Assim, o sonho se torna realidade. O sonho que sonhei só e que era só um sonho que sonhava só, passa a ser um sonho que se sonha junto com o leitor desta tese, como orientador que ajuda a construí-la, com a banca que a analisa, com os colegas de linha de pesquisa, com toda uma comunidade acadêmica. Meu sonho passa a ser minha realidade.

2 COM QUE ROUPA EU VOU: REFERENCIAL TEÓRICO E PRINCIPAIS CONCEITOS

Agora vou mudar minha conduta,
eu vou pra luta, pois eu quero me aprumar...
[...]
Pois esta vida não está sopa
e eu pergunto: com que roupa, com que roupa eu vou...

Noel Rosa

Talvez “aprumar-se” não seja o termo mais adequado. Talvez o que se queira é buscar um equilíbrio entre tudo o que se observou, registrou e analisou e a escrita desta tese. O fato, porém, é que se faz necessária uma mudança de conduta. É chegada a hora de refinar o olhar. Parte-se, pois, do olhar do educador e professor incomodado com as questões de gênero e sexualidade, mais especificamente, com as questões de construção e manutenção da masculinidade, ou ainda, de uma forma de ser homem/menino na sala de aula, para o olhar do pesquisador.

Nem a vida do professor-educador e nem a vida do pesquisador é “sopa”. Parafraseando o poeta, Noel Rosa, diante de tudo isso, pergunta-se: com que roupa eu vou para enfrentar esta seara? Para adentrar na aventura da escrita acadêmica? Ainda na esteira da paráfrase, pergunta-se, de forma mais acadêmica, com que *lentes* se vai? Quais serão, assim, os autores que aqui se privilegiarão? São muitas as leituras que nos levam à escrita de uma tese. Quais autores usar, de quais abrir mão? Quais serão citados diretamente e quais figurarão nas entrelinhas do que aqui se escreve? Tarefa que o poeta diz “não ser sopa”, mas que o pesquisador prefere registrar como árdua, embora necessária.

Neste capítulo da tese pretende-se, assim, apresentar o material teórico, ou os conceitos considerados fundamentais para a argumentação aqui estabelecida. Assim, consideraram-se como conceitos centrais, os conceitos de norma e normalização, conforme o que tem a nos dizer Foucault; os conceitos de gênero, mais especificamente as tecnologias de gênero, conforme nos diz Tereza de Lauretis, pois muito dialogam com a norma, com as pequenas condutas, com a microfísica política que se estabelece no cotidiano escolar e que muito tem a ver com a construção das masculinidades; ainda dentro do campo do gênero, as pedagogias culturais, especialmente a partir dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, pois o tempo todo se aprende a ser menino e a ser menina, bem como a ser homem e a ser mulher; os conceitos de escola e currículo, principalmente conforme o que nos diz Tomaz Tadeu da Silva.

É certo que tais conceitos são atravessados por muitos outros que surgirão ao longo desta escrita. Mas é preciso que se opere com alguns. É preciso que se jogue mais luz sobre uns, enquanto outros ficam mais à sombra, sem que, no entanto, sejam desconsiderados. Uma forma de escrever uma tese pode ser a de discorrer o mais profundamente possível sobre os conceitos estruturantes escolhidos para, então, começar a análise dos dados propriamente ditos, ou do material empírico que se tem. Outra forma pode ser a de apresentar de forma mais enxuta todo esse referencial para que se possa entrar na análise dos dados mais imediatamente, voltando aos conceitos e os aprofundando sempre que necessário numa articulação entre teoria e empiria, ou entre o que se leu acerca dos assuntos abordados e os dados que se coletou durante a pesquisa – observações, entrevistas, dinâmicas de grupos, grupos de discussão, entre outros, como se verá mais adiante, no capítulo do método.

Optou-se, pois, pela segunda forma de escrita. Assim, este capítulo apresentará, não de forma superficial ou pouco abrangente, mas também não de forma tão aprofundada, o referencial teórico de que se quer lançar mão. O capítulo se divide em três partes, sendo a primeira sobre norma, normalização e poder disciplinar; a segunda sobre gênero, mais especificamente tecnologias de gênero, pedagogias de gênero e masculinidades, e a terceira sobre escola e currículo. Vamos, assim, a cada uma delas.

2.1 NORMA, NORMALIZAÇÃO E PODER DISCIPLINAR

O que é normal numa sala de aula? O que consideramos normal no comportamento dos alunos e das alunas? Há diferença no que diz respeito a essa normalidade entre os meninos e as meninas?

“Me empresta uma caneta?”

“Quando é a prova?”

“Tu poderias copiar pra mim, né?”

“Eu não trouxe o livro, professor.”

“Não, eu não tenho caderno. Eu não copio.”

“Eu gosto mais de matemática e de física.”

“Bem que a gente poderia ter educação física todos os dias.”

“Mas sempre tem um que não gosta de jogar futebol.”

“Ter canetas coloridas, pintar e destacar partes do trabalho não é coisa de guri.”

Tais enunciados são repetidos cotidianamente na sala de aula. Podem ser enunciados de meninos e de meninas. Mas muito provavelmente, são de meninos. Na maioria das vezes, muitos deles não têm o material completo, não gostam de copiar do quadro, não têm materiais extras, como lápis de cor, régua, cola, tesoura; quando muito, levam, para a sala de aula o caderno e a caneta, quase sempre fixada pela tampa no próprio caderno. Estojo, para quê?

São gestos simples, cotidianos, aparentemente sem importância. Conforme o que nos diz Foucault, quando se refere à passagem de uma criminalidade de sangue para uma criminalidade de fraude em sua obra *Vigiar e Punir*:

Com maior certeza e mais imediatamente, porém, significa um esforço para ajustar os mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos: significa uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa. (FOUCAULT, 1997, p.66)

O que aqui interessa é justamente essa expressão usada pelo autor: *gestos aparentemente sem importância*. Pois são justamente tais gestos, ou atitudes, ou formas de agir e de se comportar, conforme os exemplos anteriormente citados, que posicionam sujeitos, ditam uma forma de ser menino na sala de aula, fazem parte de uma norma, de uma postura esperada.

Por que temos que considerar normal que um menino queira jogar futebol o tempo todo e que a menina seja mais identificada com a sala de aula? Por que devemos considerar normal que os meninos não tenham uma caneta no dia da prova, momento em que este material é de suma importância? Por que devemos considerar normal que mais meninos apresentem um rendimento escolar baixo, se comparados às meninas? Por que devemos considerar normal que mais meninos se evadam da escola, principalmente da escola pública?

Faz parte da norma que uma menina não queira fazer nada na sala de aula, que não tenha o material, que enfrente os professores? Ou, quando uma menina age assim, diz-se muito tranquilamente que ela está se comportando como um menino? Faz parte da norma, por exemplo, que muitos jovens homens procurem cursos de engenharia quando chegam à faculdade e que os cursos de enfermagem, de letras, de pedagogia ainda sejam mais procurados por mulheres? Entre as licenciaturas há aquelas em que se observa uma presença maior de homens, como na matemática e na história, por exemplo?

Há, pois, uma norma, uma forma estanque de ser e da qual não se pode fugir? Todas essas perguntas levam a um ponto, ou querem levar a esse ponto. O lugar ao qual se quer

chegar é no fato de que a norma, *per se*, não existe. O que se quer aqui é que passemos a estranhar tudo isso. Estranhar a norma, aquilo que é considerado normal. Assim, vamos trocar as perguntas por algumas afirmações: diz-se ser normal que os meninos queiram jogar mais futebol do que estar na sala de aula; diz-se que é normal que os meninos não tenham o material completo assim como as meninas; diz-se que é normal que mais homens frequentem os cursos de engenharia do que mulheres; diz-se que é normal que mais mulheres façam Letras e Pedagogia; diz-se que é normal que as meninas sejam donas de cadernos organizados e material completo na sala de aula; diz-se que é normal que as meninas enfrentem menos os professores e que se identifiquem mais com as coisas ditas de sala de aula.

Sim, dizemos todas essas coisas cotidianamente. Em outras palavras, normalizamos atitudes; fazemos com que se pareçam normais; produzimos a norma; e assim, a norma passa a ser verbo – normalizar é o que fazemos. É isso que se quer dizer com a “norma *per se* não existe”. A expressão *per se* é fundamental nesta afirmação: não se está dizendo que a norma não existe – claro que existe – ela está aí, dita regras, dita formas de ser, de adequar as pessoas. O que se está dizendo é que ela não é algo dado, que existe por si só, mas que foi e é constantemente construída através de processos de normalização. Há uma constante normalização que enquadra as pessoas e que faz com que delas esperemos determinadas atitudes. Fonseca, ao analisar os conceitos de norma e normalização em Foucault, através de sua obra chamada *Foucault e o Direito*, nos diz que “Os mecanismos disciplinares podem ser entendidos como instrumentos destinados à criação de hábitos, instrumentos orientados ao desenvolvimento de hábitos em torno de práticas e posturas esperadas”. (FONSECA, 2012, p. 171).

Trata-se, pois, de práticas e posturas *esperadas*. Espera-se que o menino não tenha a tal canetinha e que não queira sublinhar os títulos dos conteúdos em seu caderno. Talvez a lógica seja inversa. Não se está dizendo que se espera que o menino faça isso; o que se está dizendo é que, quando o menino faz isso, considera-se esta uma postura esperada de um menino. O professor e a professora esperam de todos, meninos e meninas, posturas semelhantes, atitudes semelhantes na sala de aula. Espera-se, enfim, que todos estudem, que aprendam, que façam as tarefas solicitadas, as lições de casa, os deveres escolares. Espera-se, enfim, que se comportem de modo a ser possível a aula, de acordo com o planejamento do professor. Porém, quando isso não ocorre, quando aquilo que o professor e a professora esperavam não acontece, estranha-se quando parte de uma menina e considera-se normal, quando parte de um menino.

A sala de aula se configura num local de constante negociação entre o que o professor ou a professora planejou e o que de fato pode vir a acontecer. Para que tudo se dê conforme o esperado, é necessário que haja uma sujeição por parte dos alunos. Espera-se que haja aquilo que chamamos de disciplina na sala de aula. Queremos uma aula disciplinada. Sobre as disciplinas, nos diz Foucault: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p.118).

Voltemos à questão da normalização anteriormente citada e a relacionemos com as disciplinas. Há aqui o que Veiga-Neto chama de normalização disciplinar, uma tentativa de conformar as pessoas a um modelo previamente tido como a norma. Nas palavras dele:

Como explicou Foucault (2006), acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo previamente tido como a *norma*. Assim, é dito normal aquele que é capaz de moldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo. (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p.955)

Há um estreito diálogo entre o que diz Veiga-Neto e o que aqui se apresenta. Note-se que o autor se refere à norma como algo previamente tido. O que não quer dizer que seja algo dado, naturalmente existente, mas que, segundo ele, precede o comportamento das pessoas que, por sua vez, tenta adequá-lo, o comportamento, a um padrão pré-estabelecido. Assim, mesmo que haja uma norma à qual se tenta adequar formas de ser menino ou menina, homem, ou mulher, tal norma é produto da linguagem e ser menino ou menina, ser homem ou mulher é aquilo que se diz do que é ser menino ou menina, homem ou mulher. Ao tentarmos conformar as pessoas em termos de seus gestos e ações é que estamos produzindo esta norma, ou seja, estamos impondo sobre as pessoas uma normalização disciplinar. É tido como *normal*, pois, o menino que não tem o caderno, pois está de acordo com o modelo; e é tido como *anormal* o menino que tem todo o caderno organizado, com títulos destacados, com adesivos que marcam pontos importantes, ou que ali estejam apenas como alegorias. Afinal, o normal é que as meninas enfeitem os cadernos e não os meninos. É no ato mesmo de “enquadrar as pessoas e julgar os comportamentos” que produzimos ou reproduzimos a norma, performatizamos, como diz Butler, a norma (BUTLER, 2001, p.155).

Tudo isso tem a ver com a armadilha que se apresenta no título desta tese. Todo esse comportamento considerado normal, quando vem de um menino pode, na verdade, ser a

cilada na qual o menino se encontra ou, se não se encontra, a cilada que pode encontrar pela frente. Os projetos de futuro dos meninos, por exemplo, podem não ser realizados da forma como ele espera se ele não se der conta de que pode estar sentenciando o próprio fracasso através das atitudes que tem enquanto aluno.

Um trabalho em grupo na sala de aula pode ser uma forma do menino exercer sua malandragem, colocando seu nome no trabalho sem que tenha feito nada ou quase nada para isso. Tal atitude, porém, provavelmente não será bem-vinda quando este mesmo menino for um homem adulto e estiver no ambiente de trabalho. Aliás, pode-se aqui perguntar, que ambiente de trabalho será este? Para onde vão os meninos que abandonam a escola, que com ela não se identificam, que por ela passam sem ver nela uma das possibilidades de um futuro melhor em termos profissionais?

Um menino do primeiro ano do ensino médio pode ser um exemplo daquilo que aqui se está dizendo, conforme cena observada e registrada em diário de campo. O professor combinou com a turma que todos tivessem os cadernos completos porque poderiam ser usados na prova, ou seja, a prova seria com consulta. Euforia geral; os alunos adoram quando a prova é com consulta. O combinado, porém, é que a consulta fosse feita apenas no seu caderno, não podendo emprestar cadernos na hora da prova e nem levar o caderno de outra pessoa para a realização da mesma. O menino de quem aqui se fala nunca copia nada na sala de aula; sequer tem um caderno; reclama muito na hora da prova e diz que o professor não explica, não faz retomada e que só deixa a consulta porque no caderno “não tem nada mesmo”. No dia da recuperação, porém, o comportamento dele foi diferente. Estava muito dócil, muito tranquilo, disposto a fazer a prova “numa boa”. O professor logo percebera que o aluno estava com o caderno de uma das meninas que não precisava fazer recuperação; assim, anunciou que passaria olhando os cadernos. Não demorou dois minutos para uma aluna, muito quietinha e que sempre faz tudo, tímida, começasse a chorar. “Professor, ele pegou o meu caderno e não quis me devolver. Não tive culpa.” O menino, aos resmungos e xingamentos, devolveu o caderno da colega. Isso é o normal para alguns meninos, ou seja, vencer na malandragem. É o que está na norma, faz parte da norma. A cena mostra como os meninos tentam dominar as meninas, no caso, inclusive, por um ato de força, ou seja, apropriar-se de um caderno, mesmo contra a vontade da aluna. Talvez o que o menino não esteja vendo é que está construindo a sua própria armadilha, pois, ao agir conforme aquilo que está na norma para um menino, como não ter um caderno, não ter material, não está construindo-se como um bom aluno; não está aproveitando a escola como um local de construção de seu conhecimento.

Ora, na sala de aula, alunos como ele podem até ser admirados por alguns, até pela masculinidade que exercem, pela forma como se mostram como homens. Mas até quando será assim na vida deste e de muitos outros meninos que se comportam dessa forma? Sobre masculinidades e formas de ser homem, falar-se-á mais adiante. Por ora, fiquemos com um adjetivo que surgiu na descrição desta cena: dócil. O menino, até o momento de ter que devolver o tal caderno, estava muito tranquilo, muito “dócil”. Sobre a docilidade dos corpos, nos fala Foucault:

Uma anatomia política, que é também igualmente uma “mecânica de poder” está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas pra que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. (FOUCAULT, 1997, p.119)

É certo que o professor queria exercer sobre os alunos esse disciplinamento de que nos fala o autor, pois o professor é parte da maquinaria escolar, de uma engrenagem de relações de poder; não é exatamente o professor que quer assim, mas são as normas presentes na sociedade, em especial, na escola - a direção, os pais, as diretrizes curriculares que exigem que seja assim; os próprios alunos sabem que tem que ser assim. Afinal, como aplicar uma prova sem que haja um mínimo de disciplina, de silêncio; sem que as partes cumpram com os combinados pré-estabelecidos? Quando Foucault fala, porém, em corpos dóceis, não está se referindo exatamente a uma relação de poder que se exerce de cima para baixo, como aqui pode parecer. O menino em questão apresentava uma falsa docilidade, uma aparente tranquilidade. Dócil mesmo ele é quando se conforma a um padrão que considera adequado a si; quando se comporta da forma como a sociedade valoriza o comportamento masculino; quando faz aquilo que os colegas admiram num menino; quando exerce sobre os demais uma certa influência; dóceis mesmo, e não de forma aparente, são todos os meninos e meninas que constantemente seguem uma determinada forma de ser menino e de ser menina na escola. Dóceis e felizes eles, os meninos, são quando, após uma atitude inadequada à sala de aula, alguém lhes diz que tal atitude é coisa de menino.

Dócil é o menino que tem a letra “feia”. “Letra feia é coisa de menino”. Seria essa a explicação para que os meninos, em geral, apresentem uma caligrafia muito inferior à das meninas? Quem nunca disse que letra de guri é sempre feia? O que é preciso, então, para que se tenha uma “letra bonita”, ou ainda, uma “letra de menina”? Talvez seja necessário todo um disciplinamento dos corpos, como também nos traz Foucault:

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 1997, p.130)

Neste momento de sua obra, Foucault está falando mais especificamente do poder disciplinar, poder que normaliza, que fabrica indivíduos, formas de ser, que, como diz o autor, mesmo que o termo seja forte, “adestra” as pessoas:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 1997, p.143)

Entendemos, no entanto, assim como Márcio Alves da Fonseca, quando analisa os conceitos de norma e normalização em Foucault, que tais conceitos são imprecisos, são processos abertos e variáveis (FONSECA, 2012. P. 40), pois ambos, meninos e meninas, podem resistir a isso: em algumas situações, meninas não querem ajudar os meninos e meninos podem surpreender quem sempre acha que eles não têm o material. A resistência, ou a possibilidade de resistência é uma das características do conceito de poder em Foucault. Assim, mesmo que determinadas atitudes sejam esperadas de um e de outro, um e outro podem surpreender, ou seja, resistir.

Tais atitudes, comportamentos esperados de meninos e meninas, formas de ser homem e mulher se dão o tempo todo em muitos locais, não apenas na escola. A escola, porém, é um “lugar institucional”, onde, conforme Fonseca, “os mecanismos de normalização disciplinar encontram sua condição de possibilidade. É no contexto de uma estrutura institucional que a norma da disciplina é produzida e tem seus pontos de aplicação.” (FONSECA, 2012, p.120).

Novamente temos a ideia de que a norma não é natural. É, conforme o autor, produzida. Voltemos, assim, ao ponto de partida – estranhemos o que é normal e não confundamos normal com natural. Não pode ser natural que o menino tenha a letra feia. Não está em seu corpo, em sua biologia, não é determinado pela natureza. Normal e natural não são, pois, sinônimos. Não é natural, pois, que os meninos não se comportem da forma como se espera de um bom aluno na sala de aula. Não é, sequer, normal. Como se disse anteriormente, o adjetivo verbaliza-se e, assim, o normal se torna normalizar. Nas palavras do autor: “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das

instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 1997, p.153).

Foucault sugere, assim, a verbalização da norma. Através de nossas palavras e do que dizemos acerca do ser menino e do ser menina, comparamos formas de ser; diferenciamos uns dos outros; hierarquizamos, pois valorizamos mais uma forma de ser homem e de ser mulher do que outras; homogeneizamos esperando que todos se conformem a padrões pré-estabelecidos e conforme condutas esperadas, excluimos quando não valorizamos formas ditas subalternas de ser homem e de ser mulher, ou de ser menino e de ser menina na sala de aula; e para, encerrar, como diz o autor, em uma palavra – normalizamos. Se normalizamos, a norma não pode ser natural, existir *per se*. É preciso, pois, que passemos a estranhá-la, muito mais do que considerá-la natural.

2.2 GÊNERO – O ALUNO, A ALUNA, O ALUNO/A

A língua portuguesa possui dois gêneros: o masculino e o feminino. O masculino, como se sabe, generaliza e, por vezes, “inclui” o feminino. Assim, quando se diz que os professores do Estado do Rio Grande do Sul se reuniram em assembleia para decidir tal coisa, sabe-se que se está falando de todo o corpo docente do estado – dos professores e das professoras. Uma forma de se resolver esse caráter machista de nossa língua é usar a barra seguida da vogal temática “a” toda vez que palavras masculinas forem usadas para se referir ao todo. Outra forma seria usar a repetição – os professores e as professoras, os alunos e as alunas, e assim sucessivamente.

Para esta escrita, optou-se por usar a repetição sempre que possível, mesmo que por vezes o masculino acabe generalizando. Até porque, colocar o feminino após uma barra que, por sua vez, vem após a vogal do masculino – o “o” – também seria uma forma de privilegiar o masculino em detrimento do feminino, pois este viria antes. Sabe-se que toda a decisão é política; neste contexto, espera-se que a decisão tomada aqui – a de duplicar sempre que possível os dois gêneros seja também uma forma de não privilegiar apenas o masculino, ou pelo menos de não usá-lo como representante de todos, mesmo sabendo que, ao usá-lo antes do feminino, algum privilégio lhe está sendo conferido. Difícil tarefa essa a de lidar com uma língua com apenas dois gêneros. No inglês, por exemplo, o gênero neutro resolve um pouco essa situação, pois “teacher” refere-se ao professor e à professora, assim como “pupil”, ao aluno e à aluna, e assim com a maioria das palavras daquele idioma. Mas será que, mesmo

assim, o masculino não seria, de alguma forma privilegiado? Ao sol, por exemplo, que, em português, está no masculino e, não apenas por isso, mas por toda uma grandiosidade a ele atribuída é conferido tanto mais poder do que à lua que, em nosso idioma, é feminina. Mas em inglês? *The sun* (o sol) e *the moon* (a lua) não têm gênero. São neutros. Será que também lá, nos países falantes daquele idioma o sol não representa o masculino, assim como a lua o feminino?

Segundo Lauretis, “não se pode destacar nenhum modelo que apoie a ideia de uma lei universal determinante de masculinidade e de feminilidade do sol ou da lua. Pelo que levantamos as mãos aos céus!” (1994, p.210). Assim, nas línguas em que há o elemento neutro para o gênero, como é o caso do inglês, determinar a masculinidade do sol e a feminilidade da lua não estaria na gramática, mas talvez, mesmo assim, tais astros podem representar masculinidade e feminilidade respectivamente. Talvez uma relação direta com a grandiosidade do astro rei em detrimento da fragilidade da lua, desde sempre associada ao amor, ao romântico, presente nos poemas, na fala de Julieta para Romeu, quando este jurara-lhe amor pela lua, ao que ela pede que não jurasse pela “inconstante lua”. Inconstante, cheia de fases, vezes fraca, vezes forte. A lua, representação literária do feminino. Na comparação do sol e da lua com o masculino e o feminino está sempre presente a ideia de que o sol tem luz própria, tem brilho, é uma estrela; a lua é um astro que não tem luz própria e que se alimenta da iluminação do sol. Muito provavelmente por isso é que o astro rei simboliza o homem, mesmo nas línguas em que o verbete é de gênero neutro, enquanto que a lua representa o feminino.

Parte-se, pois, desta reflexão acerca dos astros e de suas representatividades para se começar a falar em gênero, conceito sempre escorregadio, cambiante, não fixo. Houve, já, uma época em que, assim, como Weeks, ficávamos confortáveis com a dicotomia sexo e gênero, sendo aquele uma representação de um corpo biologicamente marcado pela diferença enquanto este representando as construções sociais que se fazem sobre o primeiro. Segundo o autor:

“Sexo” será usado no sentido mencionado antes: como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, que vemos diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais. Para descrever a diferenciação *social* entre homens e mulheres, usarei o termo gênero. (WEEKS, 2001, p.43)

O excerto acima é um aviso ao leitor do texto de Weeks para que este leitor saiba que ali, naquele texto, quando se falar em sexo, é disso que se está falando, ou seja, das diferenças

anatômicas entre homens e mulheres; já, quando o autor estiver falando em gênero, estará falando da diferenciação social entre homens e mulheres. O fato, porém, é que tal distinção entre sexo e gênero não é tão simples assim. Há uma constante tensão entre um e outro. O próprio autor assume o pressuposto de que os significados atribuídos aos sexos são altamente históricos e culturais. Assim, nasce a dificuldade de definir, ou de distinguir um e outro conceito, pois também o sexo é produto dos significados a ele atribuídos e não apenas uma representação de um corpo marcado biologicamente por diferenças anatômicas.

Assim, à luz do que faz Weeks, situando o leitor nos conceitos por ele usados, pretendo também situar ambos os conceitos nesta escrita. Quando aqui se fala em gênero, sim, se está falando em toda uma construção histórica e social que se atribuiu, ou se vem atribuindo aos homens e às mulheres e aos papéis esperados de um e de outro. Porém, quando se falar em sexo, da mesma forma, não apenas se estará pensando num corpo sexuado, mas aos valores e discursos que atravessam e produzem esse corpo.

O menino não é apenas um corpo que biológica ou fisiologicamente é tido como tal, como um menino. Ele é isso também, mas não apenas isso. Ele é o que se diz dele. O que é ser um menino? É muito mais do que ter um corpo reconhecido como um corpo de menino. É, ao fim e ao cabo, tudo aquilo que se diz que um menino é. Obviamente o mesmo se aplica às meninas. Fica-se, no entanto, com o menino por ser este o foco principal deste trabalho.

O que é ser um menino na sala de aula? É querer brincar na rua, em vez de estar na sala de aula; é não ter os cadernos organizados (como os das meninas); é não ter uma letra bonita (como a das meninas); é não saber os dias das provas e das entregas de trabalhos, ou nem mesmo ter uma agenda onde isso possa ser registrado (como as meninas têm). Pode-se dizer, afinal, que ser um menino é não ser uma menina. Por extensão, pode-se dizer que ser homem na sociedade é fazer tudo aquilo que é próprio do homem, fazer coisas de homem; é não ser, enfim, a mulher. Parece que aqui há uma inversão total da lógica; geralmente, ou mesmo sempre, o elemento principal, a norma, aquele de quem nada precisa ser dito, porque se trata da norma em si, do que é normal e aceito como tal é justamente o homem. A mulher é que tem sido considerada o “não homem”. Mas talvez a pretensão desta pesquisa seja justamente causar um estranhamento nesta e em outras normas, principalmente naquelas que se relacionam à vida escolar.

Fico com a proposta de Tereza de Lauretis quando a mesma refuta essa diferenciação entre um e outro ser – o homem e a mulher – para definir o que é gênero, no caso, para definir o que é ser mulher. Ela considera limitado, assim como aqui também se considera, o conceito de diferença(s) sexual(ais). Conforme o que nos diz a autora:

A primeira limitação do conceito de “diferença(s) sexual(ais)”, portanto, é que ela confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo (a mulher como a diferença do homem, com ambos universalizados; ou a mulher como diferença pura e simples e, portanto, igualmente universalizada) o que torna muito difícil, senão impossível, articular as diferenças entre mulheres e Mulher, isto é, as diferenças entre as mulheres ou, talvez mais exatamente, as diferenças nas mulheres. (LAURETIS, 1994, p.207)

Se o que propõe Lauretis é que estranhemos a lógica de definir mulher como sendo o não homem, ou seja, universalizando ambos, e que possamos definir “Mulher” em relação a todas as outras formas de ser mulher, assim também, podemos propor que o “Homem” pode ser definido em relação a sua diferença com todos os outros homens. Ser homem, assim, não seria apenas “não ser mulher”, mas ser um determinado tipo de homem. O homem negro não é o homem branco; o homem alto não é o homem baixo; o homem rico não é o homem pobre; o homem que exerce uma influência sobre os demais por ocupar posições que a sociedade privilegia e que, adiante neste trabalho, se verificará como aquele que exerce uma masculinidade hegemônica, não é aquele outro homem por ele dominado e que exerceria, assim, uma masculinidade subalterna.

Assim, o menino na escola pode ser um entre muitos meninos. Pode ser, sim, aquele que não é uma menina. Mas não só isso. O menino pode ser aquele que joga futebol mais do que estuda, sendo parte daquilo que é considerado normal para um menino; mas pode também ser aquele que não gosta de esportes e que prefere ficar na sala de aula transitando num terreno que se considera mais feminino; a questão estaria em por que se valoriza mais um tipo de menino do que outro. Ou por que se perdoa mais os deslizes escolares (faltas, atrasos, não entrega de trabalho, desorganização do material) de um tipo de menino do que de outro, ou do que das meninas. Mesmo que não se “perdoe”, justifica-se ou entende-se como sendo coisa de menino. E quando se diz isso para esse menino, ou para esse *guri*, é como dar-lhe um atestado para que continue agindo assim. Há uma armadilha numa avaliação como esta: “Mas que letra horrível! Bem coisa de guri!!” Ao mesmo tempo em que o professor ou a professora reclama da letra do aluno, reforça o fato de ser “coisa de guri” o que, para ele, será muito mais importante do que ter a letra desejada pelo professor ou professora.

Talvez ter a letra bonita vem sendo uma característica do mundo feminino escolar porque desde há muito vem se dizendo que as meninas têm uma letra mais bonita do que a dos meninos. A questão é: quem vem dizendo isso? Quem vem atribuindo esses e outros valores ao mundo feminino em comparação ao mundo masculino? O que se valoriza mais na sociedade? Uma letra bonita ou um campeonato de futebol? O que seria, ao fim e ao cabo,

uma letra “bonita”? O que é o feio, e o que é o belo, afinal, senão o que dizemos sobre o que é belo e o que é feio? Quem determina o que é um e o que é outro? O belo é genericado, como tudo o mais no mundo. O fato é que o mundo feminino vem, desde sempre, sendo criado pelo mundo dos homens. Conforme Scott:

O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. (SCOTT, 1995, p. 75)

Assim, o valor que se dá às coisas do mundo das mulheres não é o mesmo valor que se dá às coisas do mundo dos homens. Isso pode ser visto, e tem sido visto, como um privilégio para os homens, aquilo que, conforme se verificará mais adiante, vem atribuindo ao masculino uma certa nobreza. Ao que aqui se chama a atenção, no entanto, é para o fato de que, com a nobreza, pode estar uma armadilha. O jogo de futebol pode levar um menino ao sucesso, mas isso se configura numa exceção lotérica. Já o mundo da “letra bonita” faz parte do mundo de quem estuda mais, escreve mais, lê mais. Ter a letra bonita, é claro, pode não ser um fator determinante de sucesso. Mas o mundo no qual a letra bonita se insere, ou seja, o mundo dos estudos, das coisas ditas “coisas da escola” pode ser um caminho muito menos utópico para um sucesso profissional no futuro do que a quadra de esportes.

Quase tudo o que está no mundo das mulheres, para ficar com as palavras de Scott, precisa constantemente ser justificado, ter seu valor provado. Houve uma discussão em aula, certa vez, acerca do aborto e de sua possível legalização, ou mesmo a necessidade que algumas meninas daquela aula viam em tal legalização. A maioria dos jovens, meninos e meninas, assim como a maioria das pessoas em geral, até pela herança dos valores cristãos presentes em nossa sociedade, mostra-se contrária ao aborto. Não se quer aqui entrar em tão polêmica discussão. O que se quer trazer é o que uma dessas meninas disse durante a discussão, ou seja, que o aborto só está sendo discutido até hoje por ser algo do mundo das mulheres e que, assim como o aborto, diversas outras coisas do mundo feminino têm que, constantemente ser negociadas, justificadas, provadas como sendo relevantes ou de importância. Muito provavelmente a menina está certa em seu pensamento, pois aqui se crê que sim, fossem os homens que engravidassem, o aborto estaria legalizado desde sempre.

Novamente, com este privilégio de fazer parte de um mundo já por si justificado, há, também, suas armadilhas. Uma mãe de dois filhos, um menino e uma menina, já se dirigiu ao professor conselheiro (conforme cena registrada em diário de campo) acerca de seus filhos

justificando que o menino não era um bom aluno como era a sua irmã. “Com ela, professor, nunca precisei me preocupar. Sempre dedicada; sempre estudiosa. Já com ele, é isso – não gosta de estudar, só quer dormir e jogar bola. Mas ele é guri, né? Guri é assim mesmo. Ai, como são diferentes!”

O tom de voz empregado pela mãe, no entanto, ao se referir ao filho dessa forma não era de tristeza, ou de preocupação. Pelo contrário, a mãe quase que se enchia de orgulho pelo fato do filho ser assim, ou seja, ser o homem que a maioria dos pais espera que seus filhos sejam – heterossexual, masculinizado, que faça coisas que são próprias do homem fazer. Mas, então, pode-se pensar que não há armadilha alguma, pois a sociedade, assim como a mãe, valoriza este homem, ou este projeto de homem representado pelo menino em questão. Valoriza-se também no mercado de trabalho homens com este perfil. Aqui, porém, dir-se-ia que aí é que reside outra armadilha, talvez mais perigosa do que a primeira. Não é apenas o filho desta senhora que se mostra o homem que a sociedade quer. Há outros homens que também fazem “coisas de homem” na escola, mas que, ao contrário deste, aproveitam a escola e os caminhos que ela pode oferecer. É com estes outros homens que este menino vai concorrer. Voltando à proposta de construção de gênero de Lauretis – este menino não é apenas aquele que não faz aquilo que a maioria das meninas fazem; ele pode ser, também, o menino que não faz o que alguns outros meninos estão fazendo.

Há, no exemplo acima, uma clara atribuição social dada pela mãe para um e para outro filho, ou seja, o que ela espera do filho e o que ela espera da filha. Provavelmente esta mãe, assim como inúmeras outras que vivem situação semelhante, gostaria que seu filho fosse, além do homem que demonstra ser, um bom aluno. A questão é que, não vendo este filho como bom aluno, justifica tal realidade no fato de ele ser menino, ser um guri. Há, como diz Scott, um constitutivo de relações sociais relacionado ao gênero:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p.86)

O fato de haver dois mundos intrinsecamente relacionados, o dos meninos e o das meninas, não constitui a questão central desta tese. Ou, talvez, até consista. Mas o foco não está na existência em si do intrincado relacionamento de tais mundos, mas no porquê de atribuímos mais valor a um em detrimento de outro. O gênero, como diz Scott na citação

anterior é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Assim, dá-se mais valor às coisas que são do mundo masculino, mesmo quando essas coisas entram em confronto com o mundo escolar, para ficar no terreno da escola. Um exemplo do que se quer dizer são os festejos escolares de uma data qualquer e que não tenham relação com os esportes. Não raro acontece de a escola comemorar seu aniversário, ou qualquer outra data especial, um evento como uma mostra cultural, por exemplo, com um jogo de futebol. Ora, se vem falando o tempo todo que o menino pode não ser um bom aluno e que ele prefere estar na quadra a estar na sala de aula. Mas o que se passa na cabeça dele e de todos os outros alunos quando a própria escola valoriza muito mais aquilo que ele faz do que todo o esforço daquele menino que, durante todo o resto do ano, vem se dedicando ao que é da escola? Pede-se constantemente para que os meninos sejam mais estudiosos, para que façam os temas de casa, para que entreguem os trabalhos, mas se valorizam, em momentos assim, justamente meninos que nada disso fazem, ou seja, os que jogam futebol, os que estão mais nas quadras do que nas salas de aula.

Outra cena que ilustra muito bem “essa forma primária de dar significado às relações de poder” aconteceu durante uma aula observada. O coordenador da escola chamou um determinado grupo de meninos para acompanhá-lo. O professor não estava a par do que estava acontecendo. O coordenador, ao pedir licença, explicou que aqueles meninos não ficariam na escola naquela tarde, pois faziam parte da seleção de futebol da escola e que, portanto, iriam jogar num evento importante em outro município. Bem, devia ser mesmo um evento muito “importante” a ponto de ser mais importante do que estar na sala de aula. Talvez se fosse um jogo de voleibol, mais meninas teriam saído e este possível evento também seria “mais importante” do que a própria aula. Sejamos justos. Mas aqui há, no mínimo três pontos: (1) raramente tais eventos são para meninas – não raro o que se percebe em “torneios esportivos” é que, na verdade, acabam sendo eventos de futebol, ou seja, para os meninos; (2) por que, sendo futebol, não poderia ser para as meninas? Quase sempre o que se vê nas escolas, em tais momentos, é que os meninos vão jogar futebol (os melhores, pois são da seleção!) e as meninas, assim como os demais meninos da escola, ficam nas arquibancadas assistindo; e (3), muito frequentemente, quando uma “seleção” dessas sai da sala, a aula transcorre muito melhor, como foi o que aconteceu na cena narrada. Saírem os meninos jogadores de futebol é quase o mesmo que dizer saírem os meninos que frequentemente perturbam a aula. Sem eles, a aula fica mais disciplinada. O que não quer dizer que todos os meninos que jogam futebol sejam indisciplinados na sala de aula ao mesmo tempo em que não se está dizendo que todos os meninos e meninas que não são desportistas apresentem um

excelente comportamento na sala de aula. São, como já se disse, tendências observáveis no contexto escolar. Geralmente, os mais dados aos esportes, ou à educação física e, por extensão, ao futebol na escola, são os menos dados às coisas ditas de sala de aula, como ler, copiar, estabelecer um debate, fazer trabalhos, ter material completo, etc. Geralmente, enfim, os alunos que representam a escola em tais momentos estão longe de serem os melhores na sala de aula. Mas são, ao fim e ao cabo, quem representa a escola em eventos até mesmo fora dela. Quem a escola está levando para fora para ser representada?

Há constantemente uma valorização do masculino em detrimento do feminino no ambiente escolar. Isso faz parte de uma norma, de algo considerado normal. Por isso mesmo, o que vem sendo proposto ao longo deste trabalho é justamente um estranhamento desta norma, ou mesmo colocá-la em questão, duvidar dela, e, por isso, estranhá-la. O que aqui se propõe é que o valor que se dá às coisas do mundo masculino é o que faz com que esse mundo tenha valor. Em outras palavras, quando dizemos que é normal que os piores alunos sejam justamente aqueles que representam a escola em determinados momentos, estamos normalizando uma situação; estamos verbalizando o adjetivo, tornando o normal como normal.

São, como diz Butler, situações marcadas por práticas discursivas: “A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas por práticas discursivas” (BUTLER, 2001, p.153). Butler não nega a diferença sexual, mas reforça a ideia de que tal diferença, ou diferenças, é/são marcada/as pelo discurso. Como já se disse anteriormente, o menino será o que se diz dele. O menino que sai da escola para representá-la, mesmo não sendo um exemplo de aluno, é o menino que se diz que ele é. E ser menino está, assim, atravessado de práticas discursivas, atravessado daquilo que se diz dele. Ele não é, como também já se disse, o “não menina”, mas ele pode ser, isso sim, o “não menino que ficou na sala de aula estudando com os outros meninos e com as meninas” enquanto este ia representar a escola num jogo de futebol, ou seja, fazendo algo, naquele momento, muito mais importante. O sexo, pensado desta forma, é normativo. Ele, de certa forma, produz esta norma de que vem se falando. Nas palavras de Butler, ele produz os corpos que governa:

A categoria “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma forma de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. (BUTLER, 2001, p.154)

Podemos, pois, aqui, pensar o sexo como este “ideal regulatório” e normativo de que nos fala Butler. Ele produz corpos. Produz formas de ser menino na sala de aula. Produz formas de serem meninos mais valorizados do que outros meninos na sala de aula. Quantos meninos não gostariam de estar no lugar destes que saíram para representar a escola num jogo de futebol? Quantos destes meninos que saíram não gostariam de estar no lugar de um jogador de futebol profissional no futuro? Mas a principal pergunta é: quantos meninos gostariam de estar no lugar daqueles que ficaram na sala de aula em vez de saírem para representar a escola, principalmente em se tratando de um jogo de futebol?

Assim, meninos e meninas são produtos de uma prática regulatória que, como diz Butler, marca, demarca, faz circular e diferencia. Diferenciam-se os meninos que saem dos que ficam; diferenciam-se os meninos que têm letra feia dos que têm a letra bonita; diferenciam-se os meninos que não têm material completo dos que têm; diferenciam-se os meninos, também, das meninas. E essas diferenças demarcam, posicionam sujeitos, dizem sobre os sujeitos que posicionam. Dizer para um menino que nunca ter uma caneta na hora da prova é próprio de menino, é dizer para ele continuar a não levar a tal caneta para o dia da prova. É marcá-lo com o discurso; é criar uma norma; é normalizar uma situação que, aí, sim, passa a ser tida como a norma.

Assim, antes de passar para a questão das tecnologias de gênero propriamente ditas, que muito dialogam com todas essas questões aqui levantadas, em especial com a questão da norma e normalização, fica-se com que diz Guacira Lopes Louro acerca do caráter social que o gênero assume, sem, no entanto, desconsiderar as características biológicas existentes:

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 2007, p.22)

Assim como Louro, não se está aqui negando o fato de que o gênero se constitui sobre um corpo sexuado. Ou seja, não se está negando a biologia. Como disse certa vez uma professora em uma aula de doutorado – “desconstruir não é sinônimo de destruir”. O fato de não se ficar preso ao que determina a biologia, ou seja, à existência de um corpo que é sexuado e que, por isso mesmo, apresenta-se de forma diferente, não quer dizer que não se considere essa diferença. O que se entende por sexo e gênero aqui, no entanto, é que, mesmo sendo o primeiro normativo, enquanto o outro performativo (Butler, 2001, p.154), ambos são

construídos no discurso, embora não se limitando a ele, de acordo com o que se diz sobre os corpos por eles marcados. E o que se diz sobre os corpos tem a ver com as tecnologias de gênero.

2.2.1 Tecnologias de Gênero

Como disse anteriormente, o conceito de gênero não é algo fácil de ser definido, algo que pode ser simplesmente explicado. Trata-se de um conceito que traz tantas consequências quando aplicado, que foi definido de formas um tanto diversas, a depender dos interesses acadêmicos, políticos, da luta feminista, dos estudos gays e lésbicos. Isso explica por que temos um conceito que é central na luta feminista e na compreensão do mundo, e que, ao mesmo tempo, tem diferentes ênfases a depender do autor ou da autora.

Da mesma forma, o sexo também é muito mais do que diferenças anatômicas dos corpos. Ambos são atravessados pela linguagem, pelo que se constrói acerca deles, considerando-se, nessa construção, inúmeros recortes, seja a classe social, seja a raça, seja o pertencimento religioso. O indivíduo é atravessado por representações culturais e códigos linguísticos, para além de seu corpo sexuado e engendrado. Vejamos o que nos diz Lauretis quando fala em códigos linguísticos e representações culturais e o sujeito:

...um sujeito constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais; um sujeito “engendrado” não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe; um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido. (LAURETIS, 1994, p.208)

Dessa forma, como se disse anteriormente, o menino pode ser assim considerado, ou seja, como menino, não apenas em comparação à menina, mas com todos os outros meninos que ele não é, ou seja, o ser menino é algo múltiplo e não único, é também contraditório em vez de dividido. O menino-aluno branco de classe social alta vai ser um menino-aluno diferente do menino-aluno branco de classe social baixa; este vai ser diferente do menino-aluno negro de classe social alta; que vai ser diferente do menino-aluno negro de classe social baixa; e todos vão ser diferentes uns dos outros e em comparação com outros marcadores sociais da diferença como, por exemplo, o pertencimento religioso. De cada um se dizem coisas que os produzem como os meninos que são, ou mesmo que passam a ser, a partir dessas coisas que deles se diz. É o gênero produzido pelo e no discurso, aqui chamado por Lauretis de códigos linguísticos.

Assim, essa ideia de armadilha que aqui se apresenta vai depender de que menino se está falando. O menino branco, heterossexual, de classe social mais elevada terá as mesmas oportunidades na vida do que outro menino marcado por outros fatores sociais e discursivos diferentes desses? Qual será a armadilha para este menino branco de que se está falando neste parágrafo? A armadilha, assim, pode ser algo construído pelo próprio menino. São pequenas atitudes, pequenas ações, ações cotidianas, gestos aparentemente sem importância, conforme o que nos disse Foucault, mas que dizem muito de cada um desses meninos. Quando se fala em armadilha, é bom que se esclareça um ponto: não se quer dar a impressão de que o único problema seja que o menino não vai ter um bom emprego no futuro. Muitos meninos que não possuem escolaridade podem ter bons empregos, especialmente aqueles que têm oportunidades em suas próprias famílias. Mas, mesmo que oportunidades de emprego tenham, sempre serão meninos com menos escolaridade, com menos capacidade de fazer leituras coerentes acerca das mais diversas questões sociais, políticas e econômicas dos contextos aos quais pertence; serão homens, enfim, que terão uma compreensão limitada do que é uma relação igualitária com as mulheres. Pode ser que meninos e meninas, mesmo com escolaridade tenham uma compreensão limitada do mundo que os cerca. Mas aqui ainda se acredita que a escola é um bom caminho para que homens e mulheres construam-se como pessoas mais capazes de fazer diferentes leituras do mundo, de se posicionarem enquanto cidadãos e que, quiçá, possam construir um mundo menos desigual. Assim, as armadilhas vão muito além do ter ou não ter um bom emprego no futuro.

E são gestos corriqueiros e cotidianos que formam os meninos e as meninas na sala de aula todos os dias. São papéis esperados de um e de outro gênero; são condutas esperadas de cada um deles, como nos disse Fonseca, também já citado anteriormente. Tais gestos e condutas esperadas de um e de outro gênero funcionam, para ficar com as palavras de Lauretis, como tecnologias:

... desta forma propor-se-ia que também o gênero, como representação e como autorrepresentação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como as práticas da vida cotidiana. (LAURETIS, 1994, p.208)

Assim, quando um menino não tem o material, pode-se dizer que está aí operando uma tecnologia de gênero; quando se diz que um menino gosta mais de jogar futebol do que estar na sala de aula, pode-se dizer que está aí operando uma tecnologia de gênero; quando se diz que uma menina é mais organizada, mais responsável com as coisas da escola, pode-se dizer

que está aí operando uma tecnologia de gênero. Estão, pois, tais tecnologias em um estreito diálogo com o que vem se chamando de norma e normalização ao longo deste trabalho.

Normaliza-se, pois, uma série de atitudes, de gestos aparentemente sem importância, de ações corriqueiras e cotidianas, de tecnologias e, assim se produz uma norma, e se estabelece o que é normal e o que não é. Normal, então, nessa perspectiva, é o menino não ter a agenda onde anotar datas importantes como provas e entregas de trabalho; normal, então, nessa perspectiva, é o menino que gosta de jogar futebol ser o melhor representante da escola em detrimento de outros que se destacam no dia a dia escolar, nas tarefas escolares.

Normal, assim, é criar armadilhas o tempo todo que colocam o menino e, conseqüentemente, o seu projeto de vida futura em risco. É um propósito desta tese mostrar que aquilo que pode ser visto na maior parte das vezes como privilégios pode, na verdade, trazer tais armadilhas.

Homens e mulheres, meninos e meninas, alunos e alunas se posicionam de forma diferente nas relações sociais. Segundo Lauretis, “os homens e as mulheres não só se posicionam diferentemente nessas relações, mas – e esse é um ponto importante – as mulheres são diferentemente afetadas nos diferentes conjuntos” (1994, p. 215).

Para a autora, as mulheres são diferentemente afetadas nos diferentes conjuntos aos quais pertencem. Muito provavelmente, a autora esteja se referindo a posições inferiores ocupadas pela mulher. E ela tem razão. Sabemos que as desigualdades de gênero ainda são muito recorrentes em muitos países, inclusive no Brasil. As mulheres ainda são minoria nos cargos públicos, na política, no comando das empresas; as mulheres ainda ganham menores salários do que os homens mesmo quando exercem a mesma função. Disso não há dúvida. Ainda se configura num privilégio ser homem na sociedade ocidental. Se esse homem for branco e de classe média ou alta, o privilégio é ainda maior.

Esta tese não nega o privilégio masculino ocidental. O que esta tese propõe, no entanto é que, no privilégio, mais especificamente falando, no ambiente escolar, pode residir a armadilha. O menino, sabedor de todo esse valor que a ele é atribuído, seja através do discurso dos pais em casa, seja através das práticas das quais participa cotidianamente, seja através do que observa no mundo, pode muito bem achar que ser homem já é um privilégio suficiente, dispensando a necessidade de ser um bom aluno. Ou ainda, pode achar que, sendo um mau aluno, tudo está justificado no fato de ser homem. Afinal, ser um mau aluno é, entre outras coisas, “coisa de guri”.

As práticas cotidianas, as pequenas coisas que acontecem ao nosso redor ganham uma dimensão maior neste trabalho. Afinal, é disso que se está tratando o tempo todo – das

pequenas práticas que são normalizadas e transformadas em normas através do discurso. Práticas essas que já ganharam importância na voz de autores como Guacira Lopes Louro: “Se hoje me reconheço como uma estudiosa feminista, tenho convicção de que esta identidade foi sendo produzida, contestada, questionada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas, ao longo de vários anos” (2007, p.7).

A autora diz que se construiu feminista, ou uma estudiosa feminista, ao longo de vários anos, passando por práticas cotidianas. Assim como essas pequenas práticas, gestos aparentemente sem importância, condutas esperadas formam, também, uma estudiosa feminista, formam homens e mulheres na sociedade, formam meninos e meninas e formam alunos e alunas. No caso, da autora, há um reconhecimento dessas pequenas práticas em sua vida, mas certamente grandes acontecimentos a trazem, assim como a outras autoras e diversos outros autores ao lugar que hoje ocupam – formação acadêmica, anos de estudo, publicação de livros, um legado imenso que não se resume a pequenos gestos, muito menos aparentemente sem importância. Assim, também, na vida das pessoas em geral, os grandes acontecimentos marcam, produzem caminhos, formas de ser homem e de ser mulher – formação acadêmica, realização profissional, casamento, filhos, viagens, realização de sonhos. É importante essa ressalva, pois não se desconsideram tais acontecimentos quando se fala o tempo todo em pequenos gestos, práticas cotidianas, condutas esperadas. Tais fatores estão situados, aqui, no ambiente escolar, pois havemos de dar importância, sim, para o fato de que muito provavelmente aquele aluno que constantemente não tem um lápis quase sempre é um menino. É importante entender que grandes coisas acontecerão na vida deste menino, estar na escola é, talvez, a primeira e uma das mais importantes delas, mas que o fato de não ter o lápis também diz muito desse aluno.

Feita a ressalva, fiquemos, pois, com esses pequenos gestos, pois podem até ser aparentemente desimportantes, mas têm muito a dizer sobre, entre outras coisas, a formação de gênero. Há, na sociedade e, por extensão, na escola, uma constante expectativa de gênero sobre as pessoas, no caso da escola, sobre os alunos e as alunas. Tais expectativas funcionam como tecnologias de gênero ou, para também ficar com Scott nesta seara dos pequenos gestos e práticas cotidianas, trata-se de papéis considerados como adequados aos homens e às mulheres:

Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres.

“Gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. (SCOTT, 1995, p. 75)

O que seria considerado “adequado” a uma menina na sala de aula? Peguemos a menina para fazermos, então, um contraponto com o menino. Seria adequado à menina que não tivesse o material solicitado pelo professor ou professora, que fosse relapsa com seu material, que desafiasse o professor ou a professora o tempo todo? Certamente não. Certamente também não o seria para um menino. A questão é, sendo ela relapsa desta forma, causa um estranhamento; esse mesmo estranhamento não ocorre quando o menino age assim. Frequentemente se ouve professores e professoras dizerem que “aquela menina que não tem jeito parece um menino”. E não se está aqui falando de “parecer um menino” em função de sexualidade, ou por ser a menina masculinizada. Essa frase é recorrente sempre que se observam na menina atitudes que são consideradas mais comuns nos meninos, tais como as que vêm sendo citadas aqui constantemente.

Da mesma forma, quando um menino apresenta um caderno caprichado, bem feito, organizado, colorido ou sublinhado, é comum dizer-se que parece o caderno de uma menina. E tudo o que um menino não quer é ser comparado com uma menina. Afinal, isso se confronta com o projeto de homem que ele tem. E isso também avaliza todos os meninos que deixam os cadernos em casa, que nunca copiam, que frequentemente pedem para as meninas fazê-lo para eles. Fazer o que é esperado de um menino parece ser o objetivo primeiro de um menino, ou pelo menos da maioria deles. Mas isso nos remete a outra parte deste capítulo, qual seja, a que fala das masculinidades. Fiquemos, no entanto, por ora, com a questão das pedagogias de gênero.

2.2.2 Pedagogias de gênero

“Recatada e do lar” tornou-se um clichê nas palavras da atual Primeira-Dama do Brasil. Mas ser recatada e do lar é um aprendizado. É uma forma de ser mulher que a mulher vem aprendendo como sendo uma forma aceitável e muito valorizada socialmente de ser mulher. Os homens também aprendem que uma mulher recatada e do lar é uma forma mais valorizada de ser mulher. Outro exemplo de aprendizagem de gênero relacionado ao comportamento se exemplifica com o caso de um estupro coletivo que ocorreu no Estado do Rio de Janeiro há algum tempo e que ganhou visibilidade na mídia. Julgou-se a vítima o tempo todo, sugerindo que seu comportamento a tornara culpada, de certa forma, do ocorrido.

Houve quem dissesse que, se estivesse em casa lavando a louça, não teria sido estuprada. Mal sabem as pessoas que assim pensaram que é justamente em casa o lugar onde a mulher mais sofre violência.

Assim como a mulher, o homem aprende o tempo todo a ser homem. Assim como ambos, também as meninas e os meninos aprendem, na escola, a serem meninas e meninos, a fazerem coisas de meninas e coisas de meninos. Sentar-se com as pernas fechadas, por exemplo, é algo que se ensina às meninas desde sempre, o que se reforça na escola. Vale lembrar, porém, que se sentar de pernas abertas também se configura num aprendizado aos meninos. Muitas vezes se observou em sala de aula, meninos mandando que outros meninos se “sentassem direito”, quando estes estavam com as pernas muito fechadas, ou mesmo cruzadas de uma forma considerada mais feminina.

Segundo Guacira Lopes Louro, “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas relações de poder de uma sociedade” (LOURO, 2001, p.11). Como o conceito de gênero e de sexualidade estão muito relacionados, muitas vezes até difíceis de ser separados, aquilo que se chama aqui de pedagogias de gênero, está muito relacionado ao que a autora chama de “pedagogias da sexualidade” que, segundo ela, também é praticada na escola: “a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre eficiente e duradoura” (LOURO, 2001, p.17).

Percebe-se o estreito diálogo entre o que diz Louro e o que se vem dizendo sobre tecnologias de gênero e as práticas “aparentemente sem importância” que formam os homens e as mulheres, os meninos e as meninas na sala de aula. Assim, não é que seja do menino ter a letra feia, por exemplo. Ele aprende, desde sempre, que o menino tem a letra feia. Aprende-se que o menino gosta mais de estar na rua, na quadra de futebol, do que na sala de aula. Aprende-se, assim, também na escola, uma forma de ser menino, ou pelo menos de não ser uma menina.

Tomaz Tadeu da Silva, ao falar em currículo, pergunta “o que eles e elas devem ser? ou, melhor, o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 2013, p.15). Se eles e elas se tornam, muito mais do que são, é porque aprendem, o tempo todo a ser. Há uma pedagogia a serviço da construção do gênero, pedagogia essa que se expressa através de pequenos atos e imperativos cotidianos, ditando formas de ser menino e de ser menina em todos os lugares, mas mais especialmente aqui, na escola.

Um aluno, menino, aprende, por exemplo, que sua fila não é a mesma da sua colega menina, que se organizam de forma separada para ir de uma parte da escola para outra. Talvez

tal situação seja uma representação do mundo também fora da escola, onde homens e mulheres, em diversas instâncias, se organizam separadamente. Afinal, não gostar de ir ao supermercado, por exemplo, não é algo que já nasce com o homem. Talvez ele tenha aprendido, desde sempre, que ir ao supermercado é algo do mundo das mulheres, do mundo de quem estava, na escola, na outra fila. O que ninguém parece ter aprendido é que não necessariamente uma mulher goste de ir ao supermercado.

Num determinado momento de sala de aula, houve apresentação de trabalhos para a aula de inglês. O professor havia pedido que os alunos e as alunas fizessem vídeos em casa para apresentar na aula. O que se observou (e vem se observando sempre que trabalhos assim são pedidos) é que um determinado tipo de vídeo é muito recorrente entre os meninos, enquanto que outro determinado tipo de vídeo é muito recorrente entre as meninas. Está na norma, no que é tido como normal, que os meninos gravem cenas de aventura, e até de violência. Das meninas se esperam cenas mais tranquilas, mais românticas. Mas por que se espera isso de um e de outro? Talvez porque tenhamos aprendido que meninos agem de uma forma diferente das meninas, assim como eles aprendem a se construir de forma diferente.

Nessas construções, podem residir armadilhas para o menino. No caso dos trabalhos de vídeos citados, por exemplo, muitas vezes os meninos se ocupam em gravar cenas engraçadas, cômicas e que, de certa forma, desqualificam o trabalho pedido pelo professor, mas que garantem risadas e popularidade na sala de aula. Nas palavras dos alunos, muitos meninos gostam de “avacalhar”. Numa das vezes que isso ocorrera, o professor chamou a atenção de um grupo de meninos para que fizessem um trabalho mais adequado à sala de aula, mais seriamente produzido. Um dos meninos respondeu da seguinte forma: “eu sei, professor, o senhor gosta de filmes com *musiquinha* e bailarinas dançando.” Ora, além de justificar o porquê do tipo de escolha que os meninos sempre fazem, o menino em questão tenta desqualificar o trabalho das meninas, chamando de “musiquinha” as músicas que elas normalmente escolhem, além de tentar se impor sobre o próprio professor, sugerindo que este valoriza mais essas coisas do mundo feminino.

Tudo isso, o tempo todo, ensina, pedagogiza, tem a dizer sobre como ser menino e como ser menina na escola. Em outras palavras, tudo isso nos diz que ser menino e ser menina também é fruto de um aprendizado, de uma pedagogia, aqui chamada de pedagogia de gênero. Tudo isso tem a ver com pequenos gestos, pequenas atitudes cotidianas, gestos aparentemente sem importância, mas que muito influenciam no comportamento de um e de outro, formando, inclusive aquilo que é mais aceitável e o que é inaceitável na postura e conduta de um e de outro. Aos meninos, cabe, o tempo todo e em qualquer lugar, zelar pela sua masculinidade,

para que dela ninguém tenha dúvida, nem que o trabalho pedido pelo professor seja mais engraçado do que qualificado, desde que não seja, ao fim e ao cabo, um trabalho de musiquinha com bailarinas dançando. Ao menino cabe, sempre, a construção e a manutenção de uma forma de ser menino que o valorize diante dos demais, de uma forma de masculinidade; ponto a ser visto a seguir.

2.2.3 Masculinidades

Tem se tornado cada vez mais claro que diferentes masculinidades são produzidas no mesmo cenário cultural ou institucional. Tais observações, em conjunto com o trabalho psicanalítico sobre caráter discutido acima, e as ideias de liberação gay discutidas abaixo, levaram a uma ideia de masculinidade hegemônica. (CONNELL, 2005, p. 37)⁴

Parte-se do excerto de Connell, de seu livro *Masculinities* por se entender que não há uma masculinidade fixa e inexorável. Há, segundo a autora, masculinidades, no plural, e que tais masculinidades não são dadas pela natureza, não sendo, portanto, algo do campo do natural. As masculinidades são produzidas, conforme ela, em cenários culturais e institucionais. Em cenários, portanto, como a escola.

Dentre as masculinidades, pois, há uma, aqui chamada de hegemônica e que muito tem a ver com a discussão que se tem estabelecido neste trabalho. O conceito de masculinidade hegemônica, no entanto, foi reformulado pela autora, juntamente com Messerschmidt, em um artigo que repensa o conceito. Assim, vejamos o que essa reformulação do conceito de masculinidade hegemônica nos diz:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245)

Nessa reformulação fica ainda mais clara a distinção entre a masculinidade hegemônica e outros tipos de masculinidades chamados de subalternas, ou subordinadas, como dizem os autores. É também importante se ater ao fato de que os autores assumem o

⁴ Do original em inglês: It is becoming increasingly clear that different masculinities are produced in the same cultural or institutional setting. Such observations, together with psychoanalytic work on character discussed above, and gay-liberation ideas discussed below, led to the idea of hegemonic masculinity. (Tradução minha)

pressuposto de que tal masculinidade não se assume como “normal”. Nem todos os homens, portanto, vão exercer esse tipo de masculinidade, nem todos vão ser classificados nessa categoria. Porém, como se pode observar no final do excerto, tal forma de se exercer a masculinidade é a forma mais honrada de ser homem, colocando as mulheres e os outros homens em posição de subordinação.

Qual o tipo de homem que o menino vai querer ser já desde os tempos escolares? Não vai querer se espelhar naquele que exerce sobre os outros certa influência? Não vai querer ser o que representa a escola, que está na seleção de futebol, mesmo que não seja exatamente um bom aluno? Quem, afinal, exerce, na sala de aula, essa masculinidade que Connell chama de hegemônica já desde a sua primeira publicação em 2005 e, mais recentemente, na sua reformulação, em 2013? Seria o menino dono de canetas coloridas e com as tarefas impecavelmente feitas, a exemplo de suas colegas meninas? Ou seria o menino que, na sala de aula, desafia os professores, mesmo que não de forma violenta, mas não fazendo as tarefas, não trazendo os materiais, tentando sempre “ganhar” o professor ou a professora “na conversa”, na malandragem (sendo que malandragem é, no Brasil, um marcador social próprio do masculino)?

Segundo Bourdieu, os meninos não vão querer se parecer com as meninas:

Certas formas de “coragem” [...] encontram seu princípio paradoxalmente, no medo de perder a estima ou a consideração do grupo, de “quebrar a cara” diante dos “companheiros” e de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina, dos “fracos”, dos “delicados”, dos “mulherzinhas”, dos “veados”. (BOURDIEU, 2005, p.66)

Um menino que tem a letra muito bonita, que tem um caderno organizado, que sempre faz todas as tarefas, pode servir de chacota aos demais, podendo ser remetido, como diz o autor à categoria dos “fracos”, dos “delicados”, dos “mulherzinhas”. Associar a sua imagem a de uma menina é sinônimo de associar a sua imagem a uma condição de fraqueza. A exemplo disso, menciona-se um comercial de TV, elaborado pela empresa Always⁵ e que ilustra muito bem o que se quer dizer. No referido comercial, algumas pessoas são solicitadas a fazer coisas, como correr, atirar uma pedra, dar um soco, mas como se fossem uma “menininha”. Todas as pessoas fizeram essas simulações de forma muito caricata, muito delicada, desajeitada, como se, no caso de uma pedra, não tivessem força para atirá-la, pela forma como lançaram o braço para frente. Depois, essas mesmas pessoas assistiram a uma *menininha real* fazendo o que a elas tinha sido solicitado. O fato é que a “menininha” surpreendeu, pois

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-0>. Data da consulta: 27/05/2018.

correu de forma veloz, simulou socos no ar e realizou o atirar de pedras de forma forte e eficaz.

Qual a relação deste comercial, que tinha como intenção mostrar que a “menininha” nem sempre será um ser frágil e indefeso, incapaz de correr ou de atirar uma pedra com a presente discussão? A relação é que também na escola muitas coisas são tidas como coisas de “menininha”. E assim como no comercial, os meninos não querem se parecer com esse tipo de menininha. Muito provavelmente nem as meninas queiram. O fato é que, mesmo não sendo mais assim, a maioria das meninas ainda carrega o estereótipo da fragilidade, da fraqueza, do diminutivo. Uma menina nem sempre é uma “menininha”, ou mesmo raramente o é, embora seja quase sempre representada como tal. E o menino que transitar no mundo feminino na escola, mesmo que em séries finais do ensino fundamental e nas séries do ensino médio será tido como mulherzinha. Diversos relatos deste tipo são, mesmo que em tom de brincadeira, ouvidos na sala de aula – “Ah, eu não, né, ‘sor’. Eu não sou mulherzinha.” Ou, “Isso é coisa de guria, de guriuzinha”.

Além disso, os meninos sabem que eles usufruem, na sala de aula, certo privilégio. São mais ouvidos, ou, se não são mais ouvidos em termos de quantidade, quando o são, a eles, ou à opinião deles, ao que eles têm a dizer é dada maior importância. Aos meninos é conferida, por exemplo, uma facilidade natural em matemática e outras ciências fortemente marcadas pelo masculino. Isso se verifica no relato de um professor de matemática da escola onde as observações se deram. Segundo este professor, as meninas têm mais dificuldade em apreender (com dois “e”) os conteúdos a elas ministrados. Elas aprendem (com um “e”), pois são esforçadas e dedicadas. Aprendem pela repetição, embora raramente apreendam. Já os meninos, segundo este professor, têm uma facilidade natural para as ciências tidas como exatas. Ora, pode-se, à luz do que aqui se vem dizendo, considerar que tal professor “normaliza” um determinado comportamento através do discurso que produz. Sabe-se que esse professor não é o único a (re)produzir tal discurso. Será, então, que os meninos são realmente melhores na matemática, física e ciências afins, ou, através de um discurso que vem se repetindo há bastante tempo, são levados a crer que sim, que são os donos dos números, enquanto que as meninas o são das letras? Está na norma ver mais homens nos cursos de engenharia do que mulheres.

Quanto ao privilégio de ser menino na escola, também nos fala Bourdieu:

Deveríamos mencionar aqui todas as observações que atestam que, desde a mais tenra infância, as crianças são objetos de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo e que, em situação escolar, os meninos são objetos de um

tratamento privilegiado (sabe-se que os professores lhes dedicam mais tempo, que são mais seguidamente arguidos, mais raramente interrompidos e participam mais nas discussões gerais). (BOURDIEU, 2005, p.71/ nota de rodapé)

Discussões gerais podem incluir, por exemplo, a escolha de uma camiseta pelos alunos do terceiro ano do ensino médio, ano em que fazem diversas escolhas como essa em função da formatura. Observou-se já, inúmeras vezes e arriscar-se-ia dizer que isso se repete todos os anos: as meninas do terceiro ano pensam em várias opções de camiseta, de cores e formatos diferentes, com estampas das mais variadas, ou seja, organizam tudo. Quando chega o dia de escolher qual será a camiseta da turma, os meninos, que não fizeram nada para ajudar com as opções ali apresentadas, quase sempre reclamam, não gostam das cores, das estampas, dos dizeres. E o pior é que quase sempre, mesmo com a reação das meninas, eles vencem; não se escolhe camiseta alguma e adia-se a votação. Raras são as vezes em que, na segunda vez, eles trazem suas sugestões.

São os privilégios de ser homem na sala de aula. Privilégios que, como se vem falando aqui, trazem ciladas. A armadilha reside no fato de que, enquanto os meninos exercem essa influência, essa hegemonia sobre os demais, as meninas, bem como alguns meninos – quase sempre aqueles que se encaixam na categoria de masculinidade subalterna – aprendem a se organizar, a encontrar soluções, a pensar em outras saídas. Aprendem a lidar com o imprevisto. A vitória dos meninos, nesses casos, é aparente e passageira. E num futuro um pouco mais distante, esses meninos terão mais dificuldades em encarar situações adversas no ambiente acadêmico, por exemplo, ou mesmo no ambiente de trabalho. Vão encarar mais dificuldades, enfim, de lidar com um mundo mais igualitário.

Bourdieu, no entanto, vai além quando compara a masculinidade com um estado de nobreza. Segundo o autor, as coisas que os homens fazem são sempre mais valorizadas. E aquilo que é mais próprio da mulher, quando feito por um homem, ganha maior valor. Eis o que diz o autor:

Realmente, não seria exagero comparar a masculinidade a uma nobreza. [...] Além do fato de que o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas designadas como inferiores [...], as mesmas tarefas podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis, quando são realizadas por mulheres, como nos faz lembrar a diferença entre um cozinheiro e uma cozinheira, entre o costureiro e a costureira; basta que os homens assumam tarefas reputadas femininas e as realizem fora da esfera privada para que elas se vejam com isso enobrecidas e transfiguradas. (BOURDIEU, 2005, p.75)

Assim também o menino em idade escolar vai atribuir mais valor àquilo que normalmente é tido como feminino quando este o exercer. Um exemplo disso pode estar, novamente, no campo dos esportes. Hoje em dia, o voleibol já se tornou um esporte muito popular, cada vez mais praticado por homens, principalmente após os inúmeros sucessos que a Seleção Nacional de Voleibol Masculina trouxe ao Brasil. Mas isso nem sempre foi assim. Há não muito tempo, o voleibol surgiu na escola como um esporte marcadamente feminino. Enquanto os meninos jogavam futebol, as meninas jogavam voleibol. As meninas e alguns meninos. Esses eram tidos como “mulherzinhas”, para ficar com a palavra do próprio Bourdieu. Aos poucos, porém, o esporte foi sendo praticado por mais meninos, embora ainda hoje haja quem o veja como um esporte feminino, principalmente se comparado com o futebol. Mas o ponto a que se quer chegar é no fato de que, quando o esporte ainda era visto como algo mais feminino, quando os meninos resolviam praticá-lo, principalmente os meninos mais velhos da escola, do ensino médio, mais altos, mais fortes, sempre vistos por todos como “homens de verdade”, atribuíam ao voleibol um status muito maior do que aquele que vinha tendo. Em suma, o que se está dizendo é que, quando os meninos pegam algo para fazer na escola, logo se atribui a esse algo um valor maior do que se fosse feito pelas meninas.

E todo este privilégio atribuído ao homem também pode ser a sua própria sentença, sua armadilha, sua cilada, como se vem dizendo ao longo deste texto. A ideia de cilada, como já se disse, não é inédita. Também esta ideia é de Bourdieu. Ele, que vê a masculinidade como nobreza, também vê nela uma possível cilada (BOURDIEU, 2005, p.64), conforme já citado na introdução deste trabalho.

A cilada de que fala o autor se refere à necessidade que o homem tem de, em todo o tempo e lugar, reafirmar sua masculinidade. O homem é mais vigiado nesse sentido, dele é mais esperado que se comporte como homem do que o que se espera da mulher. O mesmo ocorre em ambiente escolar. Do menino se espera uma atitude de menino. Quando um menino se mostra efeminado na escola, quando não apresenta características marcadamente masculinas, causa certo estranhamento. Os professores e as professoras ainda não sabem muito bem como lidar com essas situações. Um fato ocorrido há pouco tempo na escola que foi local desta pesquisa ilustra o que aqui se coloca: uma professora disse, na sala dos professores, que não sabia o que fazer depois de ter levado para a turma papeis azuis e papeis rosa para que os alunos e as alunas pudessem com eles realizar um trabalho. A professora esperava que todas as meninas escolhessem os papeis rosa e que os meninos escolhessem os papeis azuis. O fato, porém, é que entre os meninos, há um que sempre prefere o rosa. Não é a primeira vez que a professora observa essa preferência do menino. E a professora vai além

quando diz que até não acha estranho quando as meninas escolham o azul, mas que “não é a mesma coisa” quando o menino escolhe o rosa.

Isso evidencia o fato de que, para a menina, transitar no mundo masculino nem sempre confere um problema. Nem sempre, porque, se a menina competir com o menino em termos de força, por exemplo, ela ficará com sua feminilidade marcada negativamente também. Porém, sobre o menino recai uma maior vigilância, pois transitar no mundo feminino pode ser uma marca de fraqueza, como já se disse; pode ser algo, enfim, que desvalorize o menino. No caso dos esportes exposto acima, foi dito que os homens atribuem ao voleibol um valor maior do que este tem quando praticado somente por meninas. Já as meninas, quando jogam futebol, muitas vezes atribuem ao esporte um tom mais cômico. Torna-se engraçado ver algumas meninas jogar futebol, especialmente aquelas que são mais delicadas. Embora algumas se permitam se divertir jogando, sem competição, muitas o querem fazer por se identificarem com o esporte e gostariam de praticá-lo como os meninos, participando de torneios e competições, porém, não encontram, nas escolas em geral, e muito especialmente naquelas em que se realizou a pesquisa, espaço para isso.

Talvez o que diferencie a proposta deste projeto e o que nos diz Bourdieu é que aqui se entende que nem todo o menino vai exercer sobre os demais esta masculinidade que é considerada como “nobre”, assim como nem todo o menino vai cair numa cilada, que estaria sempre ali, pronta, à espera de que um menino nela caia. O próprio menino pode ser o autor de sua cilada. As atitudes desses meninos, as tecnologias que contribuem para que esse menino se construa como tal, as práticas e gestos aparentemente sem importância podem, ou não, se configurar numa cilada.

Mesmo assim, torna-se imprescindível a contribuição de Bourdieu para este trabalho que trata das questões de gênero na escola, mais especificamente, das questões das masculinidades. Para a maioria dos homens e, por extensão, para os meninos, há, no ser homem, uma honra, honra essa que se inscreve no corpo do homem, como nos diz o autor, sob a forma de um conjunto de disposições aparentemente naturais:

Semelhante à nobreza, a honra – que se inscreveu no corpo sob forma de um conjunto de disposições aparentemente naturais, muitas vezes visíveis na maneira peculiar de se manter em pé, de arrumar o corpo, de erguer a cabeça, de uma atitude, uma postura, às quais corresponde uma maneira de pensar e de agir, um *éthos*, uma crença, etc. – governa o homem de honra, independentemente de qualquer pressão externa. (BOURDIEU, 2005, p.63)

Fiquemos, pois, com essa expressão: “aparentemente naturais”. O próprio autor entende que tal nobreza é, portanto, algo construído, não dado, não inato do homem. De qualquer forma, gestos aparentemente sem importância ditam uma forma de ser homem na sociedade e na escola – isso está presente, como diz o autor, na forma de se manter em pé, de arrumar o corpo, podemos acrescentar, na forma de se sentar, na forma de erguer a cabeça, na forma de ser o tempo todo. Talvez o que nos distancie do autor neste momento, é o fato de que ele termina dizendo que isso tudo independe de qualquer pressão externa. O que aqui se diz, no entanto, é que justamente são essas pressões externas que fazem com que o homem, ou o menino, ou o aluno, se construa dessa forma a exercer sobre os outros uma hegemonia, de exercer sobre si uma honra, de se pensar o tempo todo como nobre pelo simples fato de ser homem. E é aí que reside a maior de todas as ciladas.

2.3 ESCOLA E CURRÍCULO

A escola é um espaço público, e a educação uma das políticas públicas de estado mais importantes. A escola é um espaço institucional. Local, portanto, de construção de, entre outras coisas, gênero. Local de construção de uma forma de ser homem e de ser mulher. A escola é o palco, o cenário, o local da pesquisa que aqui se apresenta. Está-se falando o tempo todo de um menino. Menino-aluno; menino, portanto, que frequenta uma escola. Mas qual o conceito de escola com o qual aqui se opera? Ou ainda, qual o conceito de currículo que aqui se usa? Nesta parte do trabalho, pretende-se definir de que escola se está falando e o que se pensa sobre o currículo escolar.

O que ensinar? Quem se está ensinando? Qual conteúdo é importante, qual não é? O que leva à escolha de um conteúdo em detrimento de outros? O que faz com que se dê mais tempo a umas disciplinas e menos tempo a outras? Enfim, o currículo importa, e muito. E importa não só à escola. Importa para esta pesquisa. Entender o currículo também é entender diferenças de tratamento entre gêneros na sala de aula e na escola como um todo. É também entender o comportamento dos meninos em relação à construção de sua masculinidade e o valor que a isso se dá na escola. Entender o currículo é, ao fim e ao cabo, entender todas essas práticas cotidianas a que também vem se chamando, neste trabalho, de tecnologias de gênero. Conforme Louro, “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os

ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2007, p.57).

Separar os meninos das meninas configura-se em uma das mais evidentes tecnologias de que vem se falando. Mesmo hoje, depois de tanta discussão acerca das questões de gênero, ainda há, na escola, uma constante necessidade de separar os meninos das meninas, se não na sala de aula, pelo menos na famosa “fila”. Pedir para que os alunos e alunas se organizem em filas é automaticamente pedir para que se separem entre si. Duas filas imediatamente são formadas – uma de meninos e outra de meninas. Não são poucas as vezes em que se observa um menino sendo caçoado caso entre na fila errada. Muitas vezes, os mais altos empurram os mais baixinhos para a fila das meninas – algazarra geral. “Olha lá a menininha!” O que se questiona aqui é a necessidade, afinal, de tal separação. A escola reforça, o tempo todo que há, afinal, um mundo que é dos meninos e um mundo que é das meninas.

Que menino e que menina a escola quer formar? Que tipo de homem e de mulher a escola quer entregar à sociedade? Ainda sobre isso nos fala Louro: “Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 2007, p.81).

Neste trabalho, pouco se fala de sexualidade, embora o conceito de sexualidade esteja estreitamente relacionado ao conceito de gênero. Quando se fala no menino que busca ser homem o tempo todo, no menino que exerce aquele tipo de masculinidade a que Connell chama de masculinidade hegemônica, quando se fala no menino que pode estar construindo em sua trajetória de aluno uma armadilha para si mesmo, se está pensando no menino heterossexual, no menino que carrega, em sua construção, as marcas de uma heterossexualidade que vem sendo chamada, neste campo dos estudos de gênero e de sexualidade, de heterossexualidade compulsória. A sexualidade, portanto, importa muito para esta tese. E a escola tem sido, desde sempre, ou pelo menos a esmagadora maioria delas, a guardiã da heterossexualidade. E é com base nessa forma da sexualidade humana, a heterossexualidade, que a escola objetiva e explicitamente constitui sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, como acima nos fala Louro.

Quando se fala em família na escola, muito se tem em mente, ainda e principalmente, o modelo tradicional de família – homem, mulher, filhos – ou seja, o modelo marcado pela heterossexualidade compulsória e normativa. Raramente se fala em outros modelos familiares, como as famílias hoje formadas por dois homens, duas mulheres, por um homem e um filho, por uma mulher e um filho, por mais de duas pessoas no lugar do casal, enfim,

qualquer outra composição familiar. São comemorações dos Dias das Mães, do Dia dos Pais; é a missa da família – mesmo em escolas públicas (!), num país que se quer laico. Isso pôde ser verificado na escola onde esta pesquisa foi feita. Trata-se de uma escola pública e que, por duas vezes no mesmo ano, convidou os professores e alunos a participar de uma missa. A primeira em homenagem, ou em ação de graças pelo aniversário da escola e a segunda em homenagem a uma aluna que havia sido assassinada. O fato é que, mesmo na escola pública, a marca dos valores cristãos está muito presente, inclusive no que diz respeito ao modelo familiar valorizado pela escola.

É certo que alguma coisa vem mudando. Em outra escola, também pública, para o ano de 2018, aprovou-se um calendário que contempla, entre outras datas, uma data para a comemoração do Dia da Família. Não será, de acordo com a coordenadora, nem o Dia das Mães e nem o Dia dos Pais. Segundo ela, algumas crianças não têm a mãe; muitas delas não têm o pai; e ainda há outras com diferentes composições familiares. É preciso, pois, segundo a coordenadora, que se contemplem todos os tipos de família, trocando-se, assim, o dia das mães e dos pais pelo Dia da Família. Acredita-se ser louvável a atitude da escola frente à realidade em que se vive hoje e a necessidade de ampliar-se esse leque de possibilidades familiares. No entanto, apesar de as coisas estarem mudando, muito ainda se tem a mudar. Se o tal evento é uma inovação, o fato é que, no dia a dia escolar, ainda se percebe uma maior valorização ao modelo familiar tradicional.

Pode-se dizer, portanto, que permanece a escola como uma guardiã da heterossexualidade. E isso tem muito a dizer sobre o homem e a mulher que a escola quer formar; ou ainda, o modelo familiar valorizado pela escola tem muito, então, a dizer sobre o *homem* que a escola quer formar. Expressões como “homem de bem, cidadão honesto, trabalhador, pai de família” são quase que sinônimos da palavra “homem”. Isso também pode ser considerado como uma tecnologia de gênero. O menino aprende que deve ser esse homem, o que é uma pedagogia; homem que também é heterossexual, que é da classe média, que é branco. Claro que nem todos os meninos são brancos, mas o modelo que fica como sendo a norma é esse para todos. Normaliza-se, assim, o tipo de homem que todos devem ser.

Segundo Britzman, a escola privilegia todos aqueles que devem ser vistos como “normais”: “Nos modelos normativos de educação, ligados à ideia de desenvolvimento, a educação sexual se torna preocupada em colocar a especificação do objeto apropriado como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como ‘normais’” (BRITZMAN, 2001, p.97).

Como se disse acima, os “normais” têm um perfil. A linguagem da escola não é a linguagem do morro, da favela, das classes mais baixas; não é a linguagem dos homossexuais, das e dos chamados “trans”; não é a linguagem dos não cristãos. Uma boa parte da parcela de alunos e alunas não vê, na escola, o seu mundo representado. E quando não se vê o nosso mundo representado é como se esse mundo não existisse. Há um silenciamento na escola; um silenciamento, porém, que diz muito. São, como diz Britzman, modelos normativos de educação. A escola cria a norma, é guardiã da norma, tem em seu ambiente discursos e práticas (muitas vezes aparentemente sem importância) que normalizam. O fato é que, para ficarmos na ideia da armadilha, muitos desses discursos e práticas têm a dizer sobre uma forma de ser homem que seduz o menino e essa forma de ser homem nem sempre está em consonância com o ser bom aluno.

Os conceitos de escola e currículo, embora não sejam a mesma coisa, se confundem neste capítulo. Ou melhor, não se confundem, mas estão tão intimamente ligados que aparecem aqui interlaçados. Sobre currículo, muito nos tem a dizer Tomaz Tadeu da Silva. Seus estudos nesta área nos apontam caminhos para entendermos de que escola estamos falando. Na esteira da teoria pós-crítica do currículo, ou seja, na esteira deste autor, entende-se, aqui, que “currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2013, p.15).

Seleciona-se, pois, o que e para quem se dão os conteúdos escolares. Por que temos cinco períodos de matemática e apenas dois de língua estrangeira? Será que isso não passa uma mensagem de que a matemática, como já se disse anteriormente, tem um status muito maior na escola do que outras disciplinas? Será que isso não tem a ver com o homem que se quer formar? E por fim, será que isso não tem a ver com o fato de que mais meninos procuram as áreas das ciências exatas do que as meninas? Sendo a matemática algo do “mundo dos homens” – aquele mesmo mundo que começa a ser criado, como se disse, quando se separam meninos de meninas em filas – o fato de atribuir-lhe cinco períodos semanais está, por si, justificado. É fato que, para a língua portuguesa, é conferida a mesma quantidade de períodos. Mas disciplinas como artes, inglês e espanhol, ou outra língua estrangeira, filosofia e sociologia, amargam com um ou dois períodos semanais.

Tudo isso tem muito a ver com o tipo de homem e de mulher que se quer formar: “Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta ‘o quê?’ nunca está separada de uma outra importante pergunta: ‘o que eles e elas devem ser?’ ou melhor, ‘o que eles e elas devem se

tornar?’ Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2013, p.15).

Busca-se, assim, modificar os alunos de acordo com o que a escola ensina. Quem eles e elas devem ser? Ou, como diz o autor, quem devem se *tornar*? Que tipo de homem todos os alunos devem ser? Que tipo de homem aqueles que ainda não o são, ou que não estão no caminho de ser, devem se tornar? Como diz Silva (2013, p.15) “qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. Talvez esses questionamentos nunca estiveram tão atuais como hoje, num país onde a fobia e o pânico moral são a pauta do dia. Há políticos preocupados com a ameaça que as novas composições familiares podem ser ao modelo familiar tradicional cristão. O modelo “Família de Nazaré” se sente ameaçado. Há uma preocupação com a integridade da heterossexualidade. Ironicamente, as mesmas pessoas que sentem todo esse temor são as mesmas que acreditam ser a heterossexualidade algo normal, natural, da natureza. Eis aí uma contradição: se é tudo, assim, tão natural, ou seja, garantido pela natureza, qual, então, seria o motivo para o pânico?

O que interessa aqui, em termos de currículo, é entender o que ele faz, qual é a sua influência sobre as pessoas, sobre os alunos e alunas. Conforme Silva, “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2013, p.30).

Assim, encerra-se esta parte da tese que trouxe um pouco dos conceitos com os quais se quer operar ao longo dela. Os conceitos, pois, de norma e normalização, à luz de Michel Foucault e principalmente de sua obra *Vigiar e Punir*, o conceito de gênero, principalmente das tecnologias de gênero, das pedagogias de gênero e das masculinidades e os conceitos de escola e currículo são centrais para esta pesquisa, sem, no entanto, desconsiderar o fato de que esses conceitos são o tempo todo atravessados por outros, como é o caso, apenas como exemplo, do conceito de gênero e sua estreita relação com o conceito de sexualidade. Pense-se, no entanto, que é preciso escolher alguns para que sejam o eixo da pesquisa e da escrita da tese. Sabe-se, também, que justamente o processo de “abrir mão” de conceitos e autores torna-se muito mais difícil do que escolher aqueles que efetivamente acabam sendo mais usados. É muito desafiador “deixar de fora” tantos conceitos e autores que podem contribuir para uma pesquisa acadêmica. Pretende-se voltar a cada um desses conceitos ao longo de toda a tese, na medida em que os dados forem sendo analisados. Quando se tem tantas roupas para usar, fica, assim, difícil dizer com qual delas se vai. Fiquemos, por ora, com o método, assunto do capítulo a seguir.

3 MÉTODO – TRAJETÓRIAS, CAMINHOS E POSSIBILIDADES – UMA BRICOLAGEM

Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe;
 Só levo a certeza de que muito pouco sei... ou nada sei...
 Penso que cumprir a vida seja simplesmente
 Compreender a marcha e ir tocando em frente
 Como um velho boiadeiro levando a boiada
 Eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou,
 Estrada eu sou...

Almir Sater

O que sabemos, pois, antes de uma pesquisa como esta, que se quer uma tese de doutorado? O que sabemos durante a pesquisa? O que achamos que sabemos depois dela? Sim, sinto-me mais forte; mais feliz, com certeza. Certeza não só de felicidade pela tarefa cumprida, mas também de que pouco sei, embora não possa dizer que nada saiba, afinal, uma pesquisa foi feita, observações, entrevistas, grupos, visitas, anotações, leituras. Tudo está longe de ser tudo; mas também está longe de ser nada. Assim, penso que compreendo a marcha de uma pesquisa acadêmica e fui, e vou, tocando em frente. A estrada foi longa, é longa e será longa. Eu mesmo passo a ser uma estrada a partir das leituras que vão fazer da minha leitura; a partir das perguntas que surgirão das minhas perguntas. Nessa perspectiva, como já se colocou na introdução deste trabalho, acredito que o que faz um trabalho estar inscrito na esteira das teorias pós-críticas é justamente o fato de que não se esgotar em uma pergunta, ou em um problema de tese, mas que, a partir deste problema, ou desta pergunta, permita que outras perguntas surjam, as quais trarão outras respostas, outras perguntas e assim sucessivamente, percorrendo uma longa estrada e que também se faz estrada.

Assim, o que se quer neste capítulo é falar justamente sobre esta estrada; quais as escolhas que se fez, quais os caminhos escolhidos para se trilhar e quais os modos de caminhar em cada trecho. Escolhas sempre difíceis, desde quais autores usar, quais não usar, que metodologia seguir, qual não seguir. Entendendo que “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como* fazer, como fazemos, ou como faço minha pesquisa” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p.15). E aqui se estabelece um estreito diálogo entre o que estou dizendo e o que dizem as autoras, pois a metáfora da música escolhida, que fala de estrada, encontra eco nas vozes de Meyer e Paraíso, quando elas falam em “caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetões a realizar, formas, enfim, que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (2012, p.15).

O conteúdo foi apresentado no capítulo anterior, no qual se quis, de forma mais “enxuta” apresentar o referencial teórico, referencial este que estará presente ao longo de toda a tese, a ser aprofundado com, ou durante, a análise dos dados que se tem. A perspectiva é justamente esta, a das teorias pós-críticas, cujas perguntas e problematizações não se esgotam em si, mas abrem caminho para outras perguntas, outras respostas e outras problematizações. O próprio sujeito que pesquisa, nesta perspectiva, é um sujeito marcado por gênero, sexo, pertencimento religioso, cultural, política e socialmente situado. Assim não é um método científico que se apresenta neutro, e é justamente por isso que se faz necessário detalhar o método utilizado, mostrar o caminho, permitir que se conheça o caminho da pesquisa, e que inclusive se perceba que outros caminhos poderiam ter sido trilhados, e que foram feitas opções, que não são opções naturais ou dadas, foram escolhas, e é tudo isso que aqui se pretende detalhar. Por conta disso, é importante saber quem é o pesquisador, e quais as decisões tomadas ao longo do caminho, e é isso que aqui se vai fazer.

A primeira decisão foi a escolha do objeto e a relação desse objeto com o pesquisador. Ora, já na introdução há uma pista de quem é esse sujeito que pesquisa. O menino que queria ficar na sala de aula acompanhando a colega doente, mas que foi orientado a ir para o pátio como os demais meninos, se tornou o pesquisador. Passou antes pela experiência de ser professor, função esta que ainda ocupa e de onde tem a possibilidade de observar e conhecer, agora com o olhar de um pesquisador, outros meninos como aquele que queria ficar na sala, assim como outros meninos que preferem o pátio. Esse pesquisador não é, portanto, neutro, assim como não pode ser sua pesquisa, fruto de escolhas relacionadas a uma trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Justamente pela possibilidade das observações que se faz constantemente nas salas de aula é que, primeiramente, pensou-se numa etnografia. E realmente há, aqui, traços de uma etnografia. Mas as observações são apenas uma parte, ou um ponto de partida para o que se fez. Observações participantes e participações observantes foram feitas, mas se foi além. Delas, partiu-se para entrevistas, grupos de discussão, dinâmicas em sala de aula, conversas com alunos, professores e coordenadores de uma escola. Assim, considera-se que a etnografia é, talvez, uma face desta pesquisa, que se quer muito mais uma bricolagem, como nos fala Paraíso:

Fazer as articulações de saberes e as bricolagens metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos. Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/ fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve

aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios. Contudo, para articular saberes e bricolagem metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, “viradas”, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas. (PARAÍSO, 2012, p. 33)

Entende-se, pois, que a bricolagem não é uma metodologia, mas uma forma de articular diferentes técnicas metodológicas, ou de se usar diferentes técnicas metodológicas para fazer pesquisa. Por tudo isso, entende-se que a etnografia não é a única metodologia desta pesquisa, mas uma das diversas faces que esta pesquisa apresenta como forma de fazer pesquisa. Assim, como diz Paraíso no excerto acima, não se tem aqui, um método adotado, pois usou-se tudo aquilo que serviu para esta pesquisa. Talvez não *tudo*, até porque “tudo” não é uma palavra adequada a este tipo de pesquisa e com aquilo que se vem dizendo. Usou-se, portanto, *tudo o que se pôde* para realizar esta pesquisa, ou ainda, tudo o que se decidiu usar porque se percebeu produtivo para conhecer os sujeitos envolvidos e as situações que pareciam promissoras.

Partiu-se sim da observação, mas se foi além dela. Mais que traçar um perfil do menino, ou do guri, na sala de aula, observou-se esse menino, outros meninos, as meninas, o ambiente escolar, as salas de aula, o pátio da escola; conversou-se com esses personagens; alguns deles foram levados para uma conversa informal, durante a qual perguntas foram lançadas para que se pudessem debater assuntos pertinentes à pesquisa; fizeram-se entrevistas com outros; conversou-se com professores e coordenadores da escola. O que se quer aqui, portanto, é apresentar cada uma dessas técnicas metodológicas, técnicas essas que se querem articuladas, imbricadas ou, para ficar nas palavras da autora citada, bricoladas.

Parte-se, pois da observação. E é justamente esta observação que esta tese tem de mais etnográfica. Entende-se que a etnografia, em sua forma clássica, por assim dizer, é uma forma de pesquisa na qual o pesquisador sai de seu ambiente e vai traçar um perfil de outrem, sendo esse outrem o diferente, o exótico, aquele de quem se tem o que dizer. O europeu fez etnografias de índios e aborígenes, por exemplo. Passou tempos observando aqueles povos, colhendo informações, registrando em diários de campo, traçando formas de ser, de se comportar, traçando, enfim, perfis.

Mas e aqui, quem é observado? O exótico? Não seria justamente alguém que está na norma, no centro da norma? Alguém de quem, por outras perspectivas, não se teria nada a dizer, pois não é o estranho, não é marcado pela diferença. Arrisca-se aqui, a fazer uma pesquisa, pois, tendo como objeto exatamente aquele que ocupa uma posição de privilégio, ou

mesmo aquele que ocupa o centro de uma norma. E foi observando essa norma e os efeitos que ela causa no próprio menino e em outros meninos, nas meninas, em professores e professoras é que se começou a pensar a pesquisa. Ao observar esse menino, viram-se pontes de conexão com a minha própria trajetória. Tratou-se, ao fim e a o cabo, de etnografar as situações em que esse personagem, o menino heterossexual, aluno, que constrói e mantém sua masculinidade, pudesse ser flagrado.

Assim sendo, foi no interior do próprio ambiente escolar frequentado pelo pesquisador, também professor, que as primeiras observações se deram e ainda se dão. Essas observações, como se disse, vêm de muito tempo na vida do pesquisador, desde sua infância, quando ainda era aluno, conforme relatos anteriores. Foi ali, a partir de um depoimento de uma de suas primeiras professoras que o pesquisador percebeu que, na escola, há um lugar para a menina e um lugar para o menino; que há, pelo menos, um lugar legítimo, ou mesmo legitimado, para um e para outro. O pesquisador, portanto, faz parte do cenário. Primeiro como aluno, e depois como professor. As recordações de minhas memórias sobre o tema fazem parte da minha experiência, elas são aproveitadas como experiência aqui, elas constituem esse pesquisador, que é único, singular, à luz do que falam as teorias pós-críticas. Dessa forma, diferentemente da observação-participante, na qual o observador sai de seu campo e vai para outro campo observar, mesmo que participando de atividades ali desenvolvidas, tudo começou como uma participação-observante, mesmo que depois se volte à outra.

Ora, assim como Wacquant, citado por Stigger e Myskiw em seus trabalhos, matricula-se em um clube de boxe, para ali entender melhor os guetos norte-americanos, este pesquisador está, a priori, no ambiente que observa, faz parte dele, dele não pode abrir mão. A diferença é que não precisa matricular-se, pois já está ali. A imersão não é algo buscado; o pesquisador já está, desde sempre imerso no ambiente que observa. Mesmo assim, busca-se, como Wacquant uma coerência interna dentro de um espaço de imersão bastante intenso, conforme o que nos diz Stigger e Myskiw, citando Wacquant:

Um trabalho que busca a coerência interna de um espaço e que mostra um processo de imersão bastante intenso é o de Loïc Wacquant. Na perspectiva de estudar os guetos norte-americanos, ele matricula-se num clube de boxe, onde, por três anos, realiza uma etnografia baseada no que denominou de "participação-observante" (WACQUANT, 2002, p. 23), tamanha a intensidade do seu engajamento; conforme afirma, ele aprendeu a ordem social daquele espaço 'pelo corpo'. (STIGGER, MYSKIW, 2015, p.11)

Assim, a primeira face desta bricolagem é a observação que se fez no próprio ambiente escolar. Ambiente no qual o pesquisador participa através de sua prática docente. Por conseguinte, se participa e observa, chama-se aqui, esta primeira etapa da pesquisa de participação-observante. Wacquant vai para uma academia de boxe. Poderia ter escolhido frequentar o local apresentando-se como pesquisador com autorização da administração do lugar. Mas preferiu participar do processo, estar mais próximo de seus informantes, conviver com eles. Assim, matricula-se, pois, na citada academia. Segundo ele,

a outra virtude de uma abordagem com base na observação participante (que, no caso presente, é mais uma "participação observante") em uma banal academia de treinamento é que os materiais assim produzidos não padecem do "paralogismo ecológico" que afeta a maior parte dos estudos e relatos disponíveis sobre a Nobre Arte. (WACQUANT, 2002, p.23)

Muito se pensou em realizar a pesquisa nas próprias escolas onde trabalho. Afinal, dispensar um material que está ali, tão à mão do pesquisador, seria um abrir mão de ferramentas e subsídios empíricos disponíveis todos os dias. Não há dia em que uma cena não possa ser registrada, ou mesmo reforçada. Todos os dias se observam os privilégios do mundo masculino na escola e as armadilhas que este privilégio carrega. Por outro lado, por questões éticas, pensou-se que a pesquisa poderia ser mais legítima se feita em outra escola que não aquela na qual se está trabalhando. O que se quer dizer com questões éticas é o simples fato de que, ao fazer uma pesquisa com alunos, esses jamais se dirigiriam a mim como um pesquisador, por mais que eu explicasse que ali, naquele momento, não era o professor que estava falando e que não seria para um professor, portanto, que aquelas respostas estavam sendo dadas.

Mais do que isso, passei, assim, a ter duas fontes diferentes: as observações que se fazem no decorrer dos dias na sala de aula onde atuo e as observações que fiz no outro ambiente, onde estava com o propósito primeiro de observar. Ali, continuei sendo professor, e continuei vendo cenas como as que vejo nas minhas salas de aula, cenas que se inserem na minha experiência com o tema, experiência essa cada vez mais refinada, pois passam a ser observadas também a partir do que se lê e se estuda acerca do assunto. Foi, pois, tornando-me pesquisador do tema, que tive meu olhar modificado.

Decidiu-se, então, também aproveitar as inúmeras cenas que se apresentam no decorrer dos dias do professor-pesquisador, registrando-as mesmo que acontecidas em suas próprias aulas. Assim, durante minhas aulas, diversas cenas foram colhidas e anotadas, primeiro em um caderno, ao qual chamo de "caderno de campo". Trata-se de anotações

rápidas e possíveis dadas as circunstâncias em que ocorreram. Depois, com mais calma, em casa, essas anotações se transformaram em descrições com mais detalhes, citando-se os personagens envolvidos, o local onde aconteceram, o que estava acontecendo naquele local, enfim, configurando-se em uma descrição mais completa da cena colhida. Tais descrições estão presentes em outro caderno, ou melhor, em um diário digitado, ao qual eu chamo de “diário de campo”. Estas cenas não foram estimuladas, como foram algumas na outra escola, mas foram vividas na minha atividade de professor, e que, agora como pesquisador, passaram a ser anotadas, registradas, com o cuidado, porém, de manter o anonimato dos envolvidos.

No transcorrer da escrita desta tese, tais observações, assim como aquelas que foram feitas em outro ambiente que não a escola onde trabalho, aparecerão no corpo do texto, e sempre serão referidas como observações registradas em diário de campo. Desse modo, sentiu-se, pois, a necessidade de se buscar outra escola para que lá, como já aqui explicado, fosse possível realizar outras formas de pesquisa, como a entrevista e a formação de grupos de discussão. Nenhum aluno meu foi entrevistado, assim como não se criou nenhum grupo de discussão com os próprios alunos. Isso tudo foi feito em outra escola.

Parte-se então para esta outra escola, na expectativa de lá apresentar-se apenas como um pesquisador e não como um professor. Pelo menos essa foi a intenção. E, de certa forma, foi o que aconteceu, pois realmente ali eu não era um professor. Ou melhor, não era um professor dali, pois onde quer que eu fosse, como pesquisador, como observador, como um turista em férias em Londres, onde também muitas cenas foram colhidas – afinal o objeto nunca nos abandona e até nos persegue – o professor que sou estava presente. Ilusão achar que, em outra escola, não estaria o professor, mas apenas o pesquisador. Duas faces da mesma pessoa que agora se quer autor deste trabalho: nem o pesquisador se desfaz do professor e nem o professor deixa de ser pesquisador quando está dando aula. De qualquer forma, nesta outra escola, os alunos não estariam se dirigindo a mim como professor deles. E isso já me bastava.

A escola escolhida foi uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre. A escola ficava no centro da cidade, mas mudara-se para um bairro próximo, uma vez que, não tendo prédio próprio, precisara entregar o prédio anterior, onde funcionara por mais de quarenta anos, e, assim, mudar-se para outro local. Isso fez com que a escola ganhasse uma nova “cara”. Muitos alunos não acompanharam a escola para o novo endereço. A escola, portanto, apesar de acolher novos alunos do novo bairro, teve o número de discentes diminuído. O prédio havia sido todo reformado para recebê-la, pois antes era uma fábrica têxtil. Os móveis eram todos novos e os espaços todos pintados e reformados. Os alunos que

para lá foram, assim como o corpo diretivo e docente, estavam muito satisfeitos com o novo ambiente. Havia todo um cuidado, inclusive por parte dos alunos, com o novo local.

A primeira coisa que fiz foi ter uma conversa com a direção da escola, pedindo autorização para que a pesquisa fosse ali realizada. O diretor, homem, no primeiro ano de seu mandato, autorizou sem ressalvas que a pesquisa ali fosse feita. Disponibilizou espaços para que entrevistas e conversas com grupos pudessem ocorrer, bem como autorizou que aulas fossem observadas. A pesquisa foi explicada a ele de forma simples, deixando-se claro que nenhum aluno seria filmado ou fotografado, mas que apenas gravar-se-iam as conversas e entrevistas realizadas.

Autorizada, pois, a pesquisa naquela escola, partiu-se para as observações, agora não mais participações-observantes, mas o contrário, observações-participantes. Num primeiro momento, observaram-se os ambientes escolares. Como se disse, a escola está em um prédio novo, com salas e móveis novos. O prédio era uma fábrica. Assim, todas as salas de aula se dão para o interior do prédio, ficando ao redor do mesmo. O interior se configura em um grande espaço, no qual há mesas grandes e compridas, rodeadas de bancos, onde os alunos fazem suas refeições, lembrando que, nas escolas públicas estaduais, eles têm direito a isso. Normalmente são lanches, como bolachas e sanduíches, porém, não raras são as vezes em que se servem refeições de prato, como arroz e feijão, por exemplo. A maioria dos alunos opta por fazer as refeições. Nesse momento já se observa uma diferença entre o comportamento dos meninos e das meninas. Muitos deles comem mais de uma vez, ou pedindo para a “tia” por repetição, ou comendo o lanche de algum colega que não quis. Além disso, alguns meninos não levam até o balcão os utensílios que usaram, deixando-os sobre as mesas. Muitas vezes algumas meninas os recolhem e levam para eles. Não se pode negar que alguns meninos também o fazem, enquanto que aqueles que ali deixaram seus pratos, talheres, ou potinhos, estão já no pátio aproveitando o recreio.

Perguntei a alguns alunos por que levavam os utensílios para a copa no lugar de quem os usara. Eles e elas respondiam que era para “ajudar a tia”. Perguntei se não seria mais correto que cada um levasse o seu, pois todos tinham o direito de estar no pátio o mais rápido possível para aproveitar o intervalo de forma mais livre. Eles responderam que concordavam com isso, mas que, como sabiam que isso não ia mudar mesmo, não se importavam de perder uns minutos a mais para, então, como disseram antes, ajudar a tia. Percebe-se que a tia se configura numa personagem querida pelos alunos. Querida e respeitada, mesmo por aqueles que deixavam seus pratos sobre a mesa. Sobre isso, também conversei com a tia. Não foi uma conversa formal. Como sabia da curiosidade que eu despertava em cada um que me via,

aproveitei para me apresentar, dizer que era um pesquisador da UFRGS e que, por isso estava ali. Ao serem perguntadas sobre o episódio dos meninos que não levavam os pratos para a copa, elas me responderam algo que ouço quase todos os dias na escola em situações diferentes: “Ah, isso é coisa de guri”.

Privilégios de ser menino na escola: não precisar levar os utensílios de merenda para a copa depois de terminar a refeição. Ter quem leve para eles. Privilégios que, como ao longo desta tese se defenderá, carregam armadilhas. Afinal, até quando será assim na vida desses meninos? Até quando, ou em quais lugares, eles continuarão a ter quem faça para eles o que é para eles fazerem? Não estariam aqueles que cumprem as regras – e no caso, regras de convivência – preparando-se melhor para a realidade da vida, ou mesmo para a realidade do mercado de trabalho mais tarde? Além disso: são só os utensílios que esses alunos têm levados por eles no refeitório da escola, ou isso se estende para a sala de aula, onde têm materiais também levados para eles, nomes colocados em trabalhos e outros “privilégios”? O que se observou é que os meninos não apenas são entendidos, como defendidos.

A tia vai além em sua defesa: “Não são só guris que fazem isso. O pior é que gurias também fazem.” Pergunto-me: pior? Então, quando uma menina deixa os utensílios sobre a mesa, isso é pior do que quando os meninos o fazem? Configura-se, pois numa obrigação muito maior da menina do que do menino levar esse material para a copa, limpar a mesa, colaborar com esse trabalho. A própria tia se deu conta, talvez pela incapacidade deste pesquisador em se manter neutro, porque devo ter feito alguma expressão quando ouvi o esperado “Isso é coisa de guri”, e meio que se corrigiu. “Tá certo que mais guris do que gurias fazem isso...” E insistiu: “mas elas também fazem!”.

Fazem em muito menor escala e, quando fazem, transitam num território que não é o delas. Não têm o mesmo perdão imediato que têm os meninos. Não estão fazendo “coisa de guria”. Não se diz, quando uma menina não faz um trabalho escolar – “Ah, isso é coisa de guria”. São pequenas ações cotidianas, como tanto se falou anteriormente – gestos aparentemente sem importância. Mas são esses pequenos gestos que posicionam sujeitos, que colocam cada um em “seu lugar” e que depois justificarão (in)verdades construídas que dizem, por exemplo, que lugar de mulher é na cozinha. Ou, se não dizem isso, dizem do não-lugar das mulheres, como o chão de fábrica, por exemplo, obras da construção civil, as engenharias de diversas empresas, lugares marcadamente masculinos.

Além do refeitório, que fica no interior da escola, observou-se o pátio, sem quadras de esportes, ainda. Com pedras soltas e grama verde. Trata-se de um espaço amplo, porém inadequado para algumas práticas escolares que dependem do ambiente externo, como as

esportivas, por exemplo. Sobre isso, alguns alunos reclamaram durante as conversas que com eles tive. Mais adiante, em capítulo sobre a educação física, voltarei a essa questão.

Frequentei essa escola durante todo o ano de 2017. Minhas visitas se deram nas quintas-feiras, após o recreio, no turno da manhã. Durante o recreio, ficava na sala dos professores, onde a maioria já me conhecia, uma vez que fora professor dali em anos atrás. Foi um revisitar de ambientes. Fato que ajudou na escolha da escola. Além de rever meus antigos colegas, aproveitava para falar de minha pesquisa e sentir qual deles ou delas estaria mais disposto a me deixar observar sua aula. Não tive dificuldade alguma de conseguir isso. Todos se disponibilizavam para que eu pudesse acompanhá-los até a sala de aula.

Lá, eu era apresentado como pesquisador aos alunos. Sentava-me no fundo da sala. Os olhares se voltavam a mim. Algum aluno que chegava depois me olhava e se sentava sem dizer nada. Logo depois, cutucava um colega e acenava para o meu lado como quem pergunta: quem é? A tudo isso, procurava ficar o mais “neutro” possível, mesmo sabendo da impossibilidade da neutralidade numa pesquisa como esta. Ali, registrei algumas cenas e logo percebi que eram muito semelhantes àquelas que vinha observando no decorrer de minhas próprias aulas. Claro está que algumas eram diferentes, como a do refeitório anteriormente citada. Porém, achei melhor partir para outras dinâmicas, como conversar com os alunos e professores, entrevistá-los, formar grupos e convidá-los para debates acerca de assuntos relacionados às questões de gênero. Sem, porém, abrir mão das observações, que continuaram a serem feitas e registradas. Mas desta vez de uma forma participante:

A observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente um “desarranjo” das expectativas pessoais e culturais. (CLIFFORD, 2002, p. 20)

Assim como Clifford coloca, entendi que precisava ter algum grau de envolvimento direto com aqueles alunos. Queria ouvi-los, queria interagir com eles, fazer-lhes perguntas, apresentar-lhes situações para que fossem discutidas entre eles e comigo. Certo está que, num primeiro momento, não pensei num “desarranjo” de minhas expectativas. Eu as tinha em primeira instância, mesmo que depois, como diz o autor, se desarranjassem. Isso ficou evidente em uma situação na qual levei um grupo para uma conversa numa sala separada. Minhas expectativas eram de que eles conversassem sobre essas coisas que são consideradas como “coisas de guri” na escola e que lhes atribuem privilégios. Comecei pela questão da caligrafia, mostrando que, numa dinâmica feita em sala de aula, a maioria dos alunos

apontaram os meninos como tendo “a letra mais feia”. Esse grupo, porém, dizia: “mas lá na nossa sala não é assim. A fulana tem a letra horrível e é menina. O fulano é menino e tem a letra muito desenhada.” Parti para a questão do material, dizendo que, frequentemente observam-se meninos sem o material e meninas copiando e fazendo tarefas para eles. O grupo contrapunha – “não é sempre assim: muitas vezes eu já vim para a aula sem material e sou menina”.

Esses e outros exemplos se deram nesse encontro, fazendo com que eu percebesse que nem sempre eu ouviria, dos meus “informantes”, aquilo que eu esperava ouvir. Assim, minhas expectativas culturais e pessoais tiveram que se rearranjar em alguns momentos. Esse encontro será mais detalhado em capítulo por vir, especialmente naquele que fala da letra do menino e o que esse gesto aparentemente sem importância tem a dizer sobre o que vem se falando.

Minhas expectativas estavam intimamente ligadas à minha experiência. Ora, tudo o que venho observando na sala de aula enquanto professor me acompanhava naquela escola, durante aquele período em que lá estive. Assim, como diz Clifford, “entendida de modo literal, a observação-participante é uma fórmula paradoxal e enganosa, mas pode ser considerada seriamente se reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialética entre experiência e interpretação” (CLIFFORD, 2002, p. 33-34). Aprendi que era preciso ouvir diferentes opiniões acerca de meu objeto ou problema de tese. Aprendi que era preciso reformular as observações feitas em termos hermenêuticos, ou seja, interpretá-las, contrapô-las, separá-las – as que estavam a serviço de minha argumentação e as que não contribuiriam para ela. É, como diz o autor, uma dialética entre minha experiência e a interpretação do que vi e ouvi na escola onde fiz a pesquisa.

Como se disse na introdução desta tese, possibilidades que atravessam as questões de gênero e que, por assim dizer, abrem mais a tese, deviam e foram consideradas. Dentre os mais diversos recortes que se podiam fazer, como classe social, raça e pertencimento religioso, por exemplo, percebeu-se que a primeira foi fundamental para esta pesquisa – a classe social. Observei que a maioria dos alunos era de cor branca, poucos negros ou mulatos; quase não se falou em religião específica, como católica ou evangélica, mas percebeu-se que quase todos eram cristãos. Porém, da forma como a pesquisa se desenvolveu, nem raça e nem pertencimento religioso foram tão significativos quanto classe social. Como mais adiante se verá, a classe social é determinante para as escolhas daqueles alunos, tanto na sala de aula, no presente, quanto depois, considerando-se suas escolhas, ou expectativas, de futuro.

Trago essa questão neste capítulo de metodologia por entender que foi fruto da observação que se fez. Acredito que é preciso conhecer o mais completamente possível o ambiente pesquisado. Se vamos dissertar sobre o choro da viúva que chora por encomenda, é preciso que se conheça essa viúva e os motivos por que vende seu choro. Metáfora que não é minha:

O que significa este social? Lembramos do exemplo da viúva que chora por encomenda. Para interpretar este choro, é preciso conhecer bem a sociedade de onde vem - dos padrões residenciais e normas de herança até as atitudes corporais e os critérios estéticos e morais. É no intuito de descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante - para tentar dar conta da totalidade do sistema. (FONSECA, 1999, p.63)

Assim, tentei conhecer os diferentes elementos da vida social daqueles alunos. Perguntei-lhes do que gostavam de fazer, do que não gostavam. O que achavam da escola onde estudam; quais as expectativas de futuro que tinham. Precisei, assim como Fonseca, conhecer, senão bem, o melhor possível, a sociedade de onde aqueles alunos vinham. A forma como se vestiam, por exemplo (critérios estéticos), pela qual pude observar que havia uma mistura de classes sociais – desde aqueles que muito mal se vestiam por não terem roupas apropriadas, até aqueles que desfilavam marcas da moda. O que diziam sobre a forma de se vestir de um ou de outro (critérios morais) também foi levado em consideração. Em muitos depoimentos, ouvi dizerem que tal menino é pobre, não tem dinheiro, não se veste bem, vem de uma família sem condições e, além disso, ou apesar disso, não estuda, não “quer nada com nada” o que, na opinião deles, sentenciará esse menino à realidade que vive, sem chance de mudança.

Mas, para ficar com a ideia da bricolagem, é preciso que se apresentem outras formas de fazer pesquisa às quais lancei mão. Uma delas foi a entrevista. Selecionei vinte alunos para entrevistar de forma individual. Dez meninos e dez meninas. Ouvi quatro por dia durante minhas visitas. Gravei todas as entrevistas. A eles perguntei do que gostavam na escola, do que não gostavam; quais eram suas expectativas de futuro o que estavam fazendo hoje para que essas expectativas fossem possíveis. Fiz perguntas mais para que norteassem o diálogo, do que para que fossem respondidas sistematicamente. Encontra-se em anexo, no final desta tese, o roteiro de perguntas que levei para estimular o diálogo. Todas essas entrevistas foram transcritas e se encontram registradas no diário de campo. Nesta tese, os excertos oriundos delas serão apresentados separadamente dos parágrafos, em fonte menor, nas quais aparece meu nome como o entrevistador e um nome fictício com a fala do entrevistado, sem recuo:

LUCIANO: E o que menos te dá prazer em fazer, assim... Na tua vida normal, não só da escola?

RODRIGO: Menos...?

LUCIANO: Ou da escola também...

RODRIGO: Ah... Estudar... (risos)

LUCIANO: Estudar é o que tu menos gostas...

RODRIGO: É...

Vale dizer, também, que se optou por esta forma de apresentação dos dados empíricos (separadamente do corpo do texto, para garantir um destaque, mas sem recuo, para que se diferenciasse de uma citação de autor). Durante a análise dos dados, apresentarei os informantes. O Rodrigo, por exemplo, é um menino branco, magro, não muito alto, bem popular na escola, do tipo que se dá bem com todo mundo, inclusive com os professores. Não gosta de estudar, como ele mesmo diz e é mais um que, muitas vezes é classificado como “um guri que não gosta de estudar, não faz nada, mas também não atrapalha”. E não atrapalhar já é uma grande coisa para muitos professores. Isso também se verá mais adiante. Vale dizer que a todos os entrevistados pedi autorização para a entrevista e para usar os dados ali coletados em minha tese. Sempre deixava claro que o aluno ou aluna não era obrigado a ali permanecer, podendo interromper a pesquisa no momento em que quisesse, sem que, para isso, precisasse de um motivo em especial. Isso não ocorreu nenhuma vez e todos disseram, no final, até por se tratar de uma das perguntas, que tinham gostado muito de participar daquele momento.

Apenas uma dinâmica foi feita em sala de aula, sem a presença do professor. Pedi licença para que pudesse ficar uns trinta minutos com uma turma. Expliquei para a turma que eu era um pesquisador da UFRGS e que estava ali para desenvolver uma pesquisa. Alguns disseram que já tinham me visto pela escola. Outros disseram algo do tipo: “Ah, então é isso...”, referindo-se à curiosidade que eu despertara até ali. Após me apresentar, escrevi uma frase no quadro e distribuí folhas brancas para que copiassem aquela frase. Depois que eles copiaram, meio sem entender por que estavam copiando aquilo, recolhi as folhas e as redistribuí para que respondessem à seguinte pergunta: “a letra da pessoa que copiou a frase acima é de um menino ou de uma menina?”. As respostas foram registradas no diário de campo e serão analisadas também em capítulo próprio nesta tese. Adiantei essa dinâmica como sendo mais uma das formas de pesquisa que formam esta bricolagem.

Por fim, vieram os grupos. Depois das observações e das entrevistas, dediquei-me a conversar com alunos e alunas em sala separada, quase sempre a sala dos professores, disponibilizada gentilmente para mim pela direção da escola, num horário em que não havia professores lá. A sala favoreceu a dinâmica, pois nela havia uma mesa grande no centro, com

algo em torno de quinze cadeiras ao seu redor. Os alunos e eu sentávamos em volta daquela mesa e, no centro da mesa, eu punha meu celular, que usei como gravador. A primeira coisa que dizia a eles e elas, com o gravador já ligado era que aquilo se tratava de uma pesquisa de doutorado e que eles estariam sendo gravados. A exemplo das entrevistas, procurei deixá-los o mais à vontade possível para abandonar o trabalho no momento em que quisessem, pois, de forma alguma, eram obrigados a estarem ali. Alguns diziam: “Capaz, sor”. *Sor* e *sora* são as palavras que a maioria dos alunos usam para se dirigirem aos seus professores e professoras. É uma forma carinhosa e típica na cidade onde trabalho e onde a pesquisa se deu. Assim sou chamado, “sor”, o dia todo e mesmo em diferentes lugares fora do ambiente escolar, sempre que encontro um aluno ou aluna. Vale dizer que, apesar de me apresentar como pesquisador, o fato de ser mais velho, estar ocupando um lugar semelhante ao de professor, eles, automaticamente, ou mesmo instintivamente, chamavam-me de “sor”.

Feitos os esclarecimentos, eu pedia que cada um se apresentasse, dizendo seu nome e sua idade. A série em que estavam já era de meu conhecimento, pois eu já pedia à coordenação que me mandasse um grupo de alunos de uma série específica. Assim, conversei com diferentes grupos, de um primeiro ano, de dois segundos anos e de dois terceiros anos, todos do ensino médio, num total de cinco grupos. Por serem grupos diferentes e não sempre o mesmo grupo, chamo aqui de grupos de discussão, por entender que, apesar da dinâmica se assemelhar a um grupo focal, não se tratava sempre do mesmo grupo e que, assim, não era o grupo em si que estava sendo analisado ou observado, mas o que diferentes grupos tinham a dizer sobre o objeto de minha pesquisa. Ali, o que me interessava, muito mais do que os personagens, eram suas falas, suas opiniões.

Para começar, eu lançava um assunto ou uma pergunta para ver o que tinham a dizer sobre aquilo. Procurava deixá-los falar o mais livremente possível, apenas pedindo que falassem um de cada vez, até para que a gravação pudesse ser melhor entendida depois. É bom ressaltar que, passados alguns minutos, o celular era esquecido ali no centro da mesa, não interferindo na naturalidade com que expressavam suas opiniões, diferentemente, por exemplo, se eu tivesse usado um microfone, ou mesmo um gravador daqueles mais antigos. Todas as conversas também foram transcritas e registradas no diário de campo. Também os excertos das conversas nos grupos serão apresentados de forma separada do parágrafo, a exemplo do que se fez com as entrevistas, com a diferença de que aqui não se usará nomes, nem mesmo fictícios, com exceção do meu. A fala do aluno ou aluna será marcada pelas palavras “menino” ou “menina”, por entender-se que é importante para essa discussão saber quem disse aquilo, se um menino ou se uma menina. O que se observou é que muito mais as

meninas falaram do que os meninos. Apresentam-se as falas colhidas nos grupos de forma semelhante àquela que usei para apresentar as entrevistas, ou seja, separadamente do corpo do texto, com fonte menor, sem recuo:

LUCIANO – Vocês já viram alguma vez alguma menina copiando para o menino?

VÁRIOS AO MESMO TEMPO – Já... já vi... já... já...

MENINO 1 – Todos os dias!

LUCIANO – Todos os dias?

MENINA 1 – Eu fazia isso quando eu era menor, mas daí...

MENINA 2 – Eu fazia isso quando eu era menor, também... Mas por dinheiro.

Como se pode observar no excerto acima, há momentos em que mais de um fala, principalmente quando a discussão cresce, ou quando uma pergunta é mais engraçada, ou que mexe mais com o imaginário deles. Como essa que fiz sobre o quão comum pode ser uma menina copiando para um menino. Vários responderam quase que ao mesmo tempo que sim, já viram. O excerto acima está aqui apresentado apenas para que se entenda como o serão ao longo da tese e não para ser analisado. Mas não se pode perder a chance de dizer que as meninas ainda estão copiando para os meninos, fazendo o trabalho para eles. Pelo menos tem uma, que possivelmente não é a única, que o faz por dinheiro. Na minha análise, dupla vantagem para a menina: a de aprender muito mais e a de ainda ganhar com isso, literalmente. Para o menino, só desvantagem: não aprende e ainda perde dinheiro.

Com os professores e as professoras, conversei na sala dos professores durante os recreios que frequentava. Falava de minha pesquisa com eles e elas e, assim, informações surgiam naturalmente por parte deles e delas, o que também contribuíram para a tese. Algumas falas eram anotadas no caderno de campo e depois registradas no diário, em casa. Com a coordenação e supervisão, conversava logo depois do recreio, durante alguns minutos, enquanto alguém buscava a turma para a discussão, também informalmente com anotações de algumas falas que julgava pertinente. Algumas vezes, fiz perguntas acerca de dinâmicas de conselho de classe e das relações que pudessem surgir entre gênero e avaliação. Também colhi falas anotadas no caderno e as transcrevi para o diário.

Para encerrar este capítulo, retomo algumas informações, de forma mais numérica, para que se dê uma dimensão mais clara da pesquisa de campo. Ao todo, foram 28 visitas à escola, sempre nas quintas-feiras e sempre entre 9h45min e 11h30min. Fiz uma dinâmica na sala de aula, já citada aqui, a fim de verificar a caligrafia dos meninos e a opinião deles sobre isso. Foram realizadas 20 entrevistas, com 10 meninos e com 10 meninas. Essas entrevistas se deram ao longo de cinco quintas-feiras, pois eram entrevistados quatro alunos em cada visita.

Foram feitos 5 grupos de discussão; o primeiro com um primeiro ano do ensino médio, no qual se conversou sobre a dinâmica feita na semana anterior, na mesma turma; o segundo e o terceiro com os terceiros anos do ensino médio; e os dois últimos com dois segundos anos também do ensino médio. As discussões duravam em torno de uma hora. Todas as entrevistas e as discussões foram, como já se disse, gravadas. Na seção de anexos, encontram-se páginas do diário de campo, para que se apresente a forma como se deu a pesquisa no que se refere à formação do material empírico, separadas por assunto: registro de observações, entrevistas, falas nos grupos, além do roteiro de perguntas.

Os números não são o centro da pesquisa, que não se quer quantitativa, mas qualitativa. Porém, servem para situar o leitor desta tese para que este tenha uma dimensão mais exata do que se fez. Vale ressaltar que nos demais dias em que não se entrevistou ou não se fizeram os grupos, foram feitas observações e travadas conversas com personagens da escola. Na sala do diretor, por exemplo, além do dia, já aqui mencionado, em que pedi autorização para a pesquisa, estive mais três vezes. Com ele, conversei sobre a pesquisa e sobre o andamento da escola no prédio novo. Durante as conversas, porém, procurava capturar alguma informação que me fosse útil para a pesquisa. Também frequentei salas de coordenação e supervisão e conversei muito com a vice-direção. Como disse, tratava-se de uma escola onde outrora eu havia sido professor e que, por isso, muitos ali haviam sido meus colegas, o que muito facilitou minha inserção no local e meu deslocamento por ele.

De tudo o que se observou e registrou, fica sempre a pergunta acerca dos meninos na escola. O que vivem, em determinados momentos, principalmente em relação à construção e manutenção de sua masculinidade trata-se de privilégio ou de armadilha? É o que se pretende analisar nos capítulos que se seguem. Por ora, tentei fazer compreender a marcha para ir tocando em frente. Esta é, pois, a estrada que escolhi; estrada longa pela qual toquei os dias durante a pesquisa de campo; estrada que continuo a seguir, agora neste processo de escrita da tese. Estrada, eu vou. Estrada eu sou...

4 ESCOLA E CURRÍCULO – É PRECISO ESTRANHAR

Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever...

Gabriel o Pensador

Um das perguntas que fiz aos alunos e alunas entrevistados foi justamente essa – para quê, ou por que estavam ali. Perguntei do que gostavam lá e do que não gostavam. Perguntas óbvias em se tratando de uma escola. A obviedade estaria na possibilidade de uma resposta esperada: “estou aqui para aprender”. A maioria deles e algumas delas, porém, revelavam que não estavam ali apenas para estudar. Estudar, inclusive era o que menos gostavam de fazer, ou o que menos queriam fazer. Para a maioria deles e para um certo número delas, estar na escola era uma oportunidade de fazer amigos, namorar, conversar. Uma oportunidade, enfim, de ter uma vida social diferente da que tinham em casa. É fato que se sentar, acomodar-se e obedecer é algo de que nem os meninos e nem as meninas gostam. Os meninos, porém, resistem mais a esse formato. E a escola tenta, também, cada vez mais, inovar. Nem todos os professores organizam suas aulas em filas tradicionais; muitos optam pelo círculo ou outro formato que quebre os padrões de uma sala de aula convencional; muitos recursos são usados, como salas especializadas: sala de audiovisual, laboratórios de informática, biblioteca, entre outros, a depender das condições de cada escola, principalmente em se tratando de escola pública.

Estar ali para passar de ano é o que todos querem. É o preço que pagam para avançar, muitas vezes porque os pais querem, ou para que os pais não lhes batam, como diz o compositor-poeta, Gabriel o Pensador. Muitos alunos, ao serem perguntados por que estavam ali, respondiam exatamente isso – “porque meus pais querem”. É fato que eles também querem. Porém, muito mais para avançar e livrarem-se logo dessa obrigação, do que para aprender, ou apreender, como diz Xavier:

[...] um número significativo de jovens está na escola não para apreender: “eles não estão ‘nem aí para’ o saber, mas para viver a cultura deles. Dentro da escola, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é a cultura escolar. A cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa sociabilidade, que é própria da juventude. Espaço esse não contemplado nas políticas públicas. (XAVIER, 2010, p. 98)

A escola, nesse sentido, precisa então considerar essa cultura jovem que está com os alunos e alunas, que vem com eles e que também é construída por eles na escola. O mundo da escola não pode estar distante do mundo dos alunos e alunas, ou ainda, a escola não pode estar alheia a isso. Não que deixe de cumprir o seu papel de ensinar, ou de transmitir o legado cultural até aqui desenvolvido pela humanidade. Ainda ancorado no que diz Xavier, entendo que “é papel da escola hoje ser um espaço de encontro de culturas, levando em conta a cultura jovem sem deixar de prover, no entanto, a transmissão do patrimônio cultural da qual as gerações adultas são depositárias” (XAVIER, 2010, p.98). Trata-se, pois de uma mão dupla – considerar a cultura juvenil sem deixar de transmitir o patrimônio cultural das gerações anteriores. O que não pode ocorrer é ficar apenas com a segunda opção.

Assim, o currículo importa. Precisamos, talvez, refazê-lo, ou encontrar técnicas de como fazê-lo, mas, para além disso, entender o que ele faz com os sujeitos sobre os quais se impõe. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, “para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2013, p.30). E o que exatamente o currículo faz? Ou o que ele faz e que interessa para a presente discussão? É de Silva também questionamentos como este: “qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2013, p.15). Que tipo de homem e de mulher a escola quer formar? O que se espera de um e de outro? E eu acrescentaria – dá-se mais importância para o que um quer em detrimento do que o outro quer? Quando se diz, pois, que determinada atitude, apesar de errada, “é coisa de guri” não se está reforçando que o guri tem, sobre a menina, o privilégio de ter suas atitudes constantemente perdoadas, ou mesmo entendidas, pelo simples fato de serem meninos? Esta é uma pergunta central para esta tese. Talvez o que aqui também se queira é justamente entender como o currículo ajuda a construir tal realidade e quais respostas podemos encontrar nele. O currículo, de certa forma, privilegia o mundo masculino, inclusive atribuindo mais importância a disciplinas como matemática, física e química, como mais adiante se verá. Ou ainda, quando valoriza muito mais aqueles meninos que são dados aos esportes em detrimento daqueles que se destacam na sala de aula. Privilégios que, como se vem dizendo, se configuram em armadilhas, afinal quem fica na sala de aula e quem sai?

Está posto, portanto, que certas atitudes são esperadas dos meninos e que, assim sendo, são mais compreendidas. Isso deveria, no mínimo, causar certo estranhamento, ou ainda, como diz Louro, o que deveríamos é “queering” o currículo:

Penso que é este o espírito de queering o currículo: passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele “corpo de conhecimentos”; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento. (LOURO, 2004, p.64)

Quando nos apropriamos de palavras alheias para justificar as nossas, muitas vezes podemos correr o risco de descontextualizar o já dito. Talvez Louro não estivesse se referindo aos meninos e esta valorização que a eles se dá no ambiente escolar quando sugere esse estranhamento do currículo. Mas suas palavras servem e dialogam com o que aqui se diz. Se a autora se coloca numa reflexão mais ampla, referindo-se a todos num sentido geral, meninos e meninas, alunos e escola, aproprio-me aqui, no entanto, num sentido mais restrito, pois creio que a autora também dialoga com esta perspectiva. Assim, entendo que o excerto se encaixa com a problematização que aqui se coloca. Precisamos, pois, desconfiar do que está posto, desconfiar quando se diz que menino tem letra feia, ou mesmo quando se diz que ter letra feia é coisa de menino. É preciso olhar de mau jeito quando se diz que é natural que os meninos não tenham material, que não gostem de copiar, que não queiram estar na sala de aula muito mais do que as meninas. É preciso, enfim, que se enfrentem as condições em que se dá o conhecimento para que, no limite, não construamos ignorância.

Quando se diz que a juventude também vai para a escola para viver a sua cultura, ou mesmo criá-la, eu arriscaria dizer que, não raras as vezes, essa cultura é a cultura do mundo masculino. Mundo este desde sempre justificado, valorizado, desejado. É, como aqui já se mencionou, o caso dos campeonatos esportivos, quase sempre de futebol, para celebrar eventos escolares que, muitas vezes, nem têm relação com o esporte. São negociações que se fazem o tempo todo, muito mais com os meninos do que com as meninas, para que as aulas sejam possíveis. Se o currículo, tal como é posto, pretende-se para a maioria, eu arriscaria dizer, enfim, que se pretende para os interesses da heterossexualidade, da classe média branca e, ainda, do mundo masculino, aquilo que venho chamando de norma. Nesse sentido, os interesses da minoria não são tão valorizados, colocando essa minoria às margens desse currículo. Ainda com as palavras de Louro:

Dentro dessa lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. (LOURO, 2004, p.66)

Ora, quais seriam os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e são tomados como minoria? Não seriam, por exemplo, também aqueles que exercem

uma masculinidade já aqui chamada de subordinada, ou subalterna? Não seriam aqueles que apresentam uma sexualidade diferente da normativa, ou da heteronormativa? O currículo privilegia essas formas de ser? Ou promove e enobrece, o tempo todo, os interesses da heterossexualidade, da classe social dominante, leia-se média branca, dos homens muito mais do que das mulheres? Privilégios, pois, de todos que se encontram na norma? Pode ser. Assim como também pode ser que haja armadilhas contidas nesse privilégio, especialmente quando se consideram os alunos (meninos) de escolas como a que escolhi para ser “palco do acontecimento”, ou seja, local onde se deu a pesquisa.

Naquela escola, os meninos têm demorado mais para concluir o ensino médio. Há um grande número de evasões por parte deles, muito mais do que por parte delas. E a evasão é a consequência de uma série de acontecimentos que a precedem. Consequência de um desinteresse que começa muito antes, talvez já no ensino fundamental e que, associado com uma vontade de fazer alguma coisa já, como o trabalho, por exemplo, acaba por retirar o aluno da sala de aula. Aluno esse que, quase sempre, é o menino. Há, por parte dos meninos, uma resistência maior ao aprender, ou apreender, o que a escola quer transmitir. É certo que a escola tem também que aprender a encontrar um meio de dialogar com as culturas daqueles que ali estão e não apenas impor a sua. Essa resistência precisa nos fazer pensar em alternativas:

A resistência ao conhecimento deveria nos levar, portanto, a tentar compreender as condições e os limites do conhecimento de certo grupo cultural. Como educadores/as nos interessa descobrir onde, em que ponto, um texto ou uma questão deixam de “fazer sentido” para um grupo de estudantes; onde ocorre a “ruptura” do sentido; e, ainda, como podemos trabalhar através da recusa a aprender. (LOURO, 2004, p.69)

Em que ponto, pois, começa a ruptura de que nos fala Louro? Se somos, ou nos queremos educadores e educadoras, é preciso que façamos o possível para descobrir. E aqui, mais uma vez, trazendo o já dito para a discussão que aqui se trava, eu diria que é preciso entender em que momento os meninos, mais do que as meninas, perdem o interesse pelo aprender num contexto que, como já se disse, tanto os privilegia. Há, de certa forma, como diz Louro, uma ruptura do sentido. Em um determinado momento os alunos e alunas perdem a noção do sentido que a escola tem ou quer passar. Muito mais os meninos do que as meninas perdem esse sentido, ou ainda, não mais encontram sentido para ir para a escola, passando a estar ali apenas para cumprir uma etapa. Muitos ficam e a cumprem. Outros tantos desistem antes.

E a desistência é algo que deve nos preocupar sempre. Por mais que a escola precise mudar, e é papel de todos promover essa mudança, é preciso que nos esforcemos para manter os alunos e as alunas na escola. Uma desistência não pode nunca ser vista como algo positivo, mesmo que quem esteja desistindo é aquele menino que, enquanto estava na escola, só nos incomodou. Não são raras as vezes em que se ouve frases do tipo “graças a Deus que foi, aquele guri só incomodava”. De novo – é certo que meninas também se vão e que deixam um alívio para trás porque “só incomodavam”, mas não são a maioria. Quase sempre os personagens de tal situação são meninos. E de novo – se ser menino na sala de aula se configura, muitas vezes, num privilégio, é hora de estranharmos esse privilégio que, como aqui se vê, se configura muito mais numa armadilha.

Como se sabe, a presente pesquisa se deu numa escola pública onde, dentre todos os fatores que poderiam influenciar no recorte gênero, a classe social é o que mais importou, devido a toda uma situação que, ao longo desta tese, se verá, especialmente quando se falar em rendimento escolar, evasão e mercado de trabalho. Por ora, importa ater-se ao fato de que se trata de uma escola onde a maioria dos alunos pertence a uma classe social mais baixa, não sendo, portanto, da classe dominante. Assim, se a evasão, embora não tão alta, é uma realidade daquele local, não se está dizendo que é por culpa daquela escola, mas de um contexto social mais amplo, no qual mecanismos seletivos fazem com que esses jovens não concluam seus estudos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, há uma diferenciação entre classe dominante e classe dominada e “essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes” (SILVA, 2013, p.32).

Contradição com o que vem se dizendo até aqui? Não. Se é um problema que as crianças, ou jovens, saiam da escola antes de aprenderem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes, é porque são esses hábitos e habilidades que são valorizados no mundo externo à escola. O que não entra em contradição com o que se vem dizendo em valorizar a cultura que já vem com os alunos e alunas ou que, por eles e elas, é construída no próprio ambiente escolar. Dar acesso a todos a esses “hábitos e habilidades” é, ao fim e ao cabo, dar-lhes condições, por exemplo, de ingressar numa faculdade, ou universidade para que também eles, um dia, possam problematizar as desigualdades com as quais todos somos obrigados a conviver.

O que aqui se quer não é trazer a escola como sendo salvacionista, cujo único objetivo é levar os alunos ao mercado de trabalho ou à faculdade. O que se quer dizer é que a escola é

palco de um momento importante da vida de todos. É ali que meninos e meninas vivem a sua cultura e aprendem sobre culturas já vividas, legados culturais de gerações anteriores. O que se quer, é que a escola continue com o seu papel de ensinar, mas que inclua também nesse papel o aprender; aprender com esses jovens que também têm a sua cultura, o seu jeito de ver o mundo e de lidar com ele. É preciso que a escola continue apontando para o futuro, mas sem deixar de privilegiar o hoje. Conforme Xavier:

Prioritariamente, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, que atendem os adolescentes e os jovens estudantes, precisam definir sua identidade, deixando de ser apenas uma preparação para etapas posteriores, para o vestibular, para o ensino superior. As crianças e os jovens precisam encontrar na escola respostas para sua vida presente, para preocupações próprias de sua geração, de suas culturas, que vêm sendo negadas pela escola. (XAVIER, 2010, p.94)

Que a escola, portanto, continue a transmitir diferentes conhecimentos, necessários para entender diferentes culturas, sem, no entanto, negar a cultura de seus protagonistas, a dos meninos e das meninas que lá estão. E eles e elas têm, muitas vezes, formas diferentes de ver a escola. Nas entrevistas que se fizeram e nos grupos de discussão que se realizaram, além das observações que formam essa bricolagem, ouviu-se o que eles e elas têm a dizer sobre a escola, ou ainda o que a escola representa para eles e elas.

4.1 OS MENINOS E A ESCOLA

Nesta parte do trabalho, trago alguns excertos das entrevistas que fiz com meninos e meninas. Ao todo, foram dez meninos e dez meninas, entrevistados de forma individual, como já se relatou no capítulo do método. Apenas para lembrar, os excertos são marcados pelo meu nome (Luciano) enquanto entrevistador e por um nome fictício representando o aluno entrevistado. Os excertos ajudam a entender como esses meninos veem a escola e como as meninas a veem, numa articulação com o que aqui vem se discutindo.

Como já se disse na primeira parte deste capítulo, os alunos estão na escola para muitas coisas, o que, muitas vezes, não inclui o estudar. Vejamos, por exemplo, o que diz Lucas, aluno do segundo ano do ensino médio:

LUCIANO: Sim... E o que tu gostas mais de fazer na escola?

LUCAS: Por mais que seja contra, eu gosto de conversar.

Ele se diz contra, ou seja, sabe que conversar não é o ideal na sala de aula. Conversar aqui quer dizer atrapalhar, conversar em momentos inadequados, conversar para além das discussões promovidas pelos professores. Lucas é um menino que gosta mais de conversar do que de qualquer outra coisa na sala de aula. É do tipo popular, é branco, tem muitos amigos e tem namorada. Já teve, segundo ele, muitas, o que também é fator para que os estudos fiquem em segundo plano. Conforme ele mesmo diz:

LUCAS: Ah... Eu sempre fui muito de conversar. Só que... eu acho que agora é mais, por causa que daí vai descobrindo mais coisas... Daí... Guria... E daí, eu acho que é por isso.

“Descobrir as coisas”, para Lucas, é descobrir o amor. Ele mesmo se diz um apaixonado pelas meninas. Sempre foi, segundo ele, de conversar, mas agora, além de conversar, tem as gurias. Passam a ser, para Lucas, muitas coisas com as quais se preocupar, ficando os estudos um pouco de lado. Guria, embora no singular, quer dizer “gurias” na fala de Lucas. E o que se observa no dia a dia escolar é que essa é uma das grandes ocupações dos alunos, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, mais até do que no médio – “ficar”! Ficar, na linguagem deles e delas, aqui no Sul, pelo menos, é estar com alguém de forma carinhosa – beijar, abraçar, andar de mãos dadas. Então seria “namorar”? Não. Namorar não é ficar. Namorar é mais sério; é compromisso. É chegar em casa e dizer pro outro o que está fazendo; é sair juntos no final de semana; é visitar a família um do outro. Ficar, não. Ficar é só ficar. E isso não é muito diferente entre os meninos e as meninas – quase todos querem ficar. Até porque a maioria é heterossexual, portanto, equipara-se o ficar, afinal eles ficam com elas.

E sobre isso, conversam. Sobre isso e sobre tantas outras coisas: esportes, filmes, séries de TV, jogos. A escola se configura, assim, também num espaço de conversas; conversas sobre gênero, sexualidade, culturas juvenis. O guri e a guria querem conversar, como nos apresenta Lucas. E isso não pode ser entendido apenas no sentido de atrapalhar. Voltando ao currículo anteriormente discutido, conversar pode indicar a necessidade de produção de um outro desenho curricular; talvez um desenho que se faça a partir justamente dos assuntos levados e produzidos por eles e por elas na escola e que tanto os motiva a conversarem.

Sobre “ficar”, por exemplo, muitas conversas se desenvolvem na sala de aula. Talvez aí resida material para textos nas aulas de português, temas para as aulas de ciências e o corpo humano, comportamentos para diversas disciplinas escolares, incluindo a educação física, que não deveria se limitar apenas à prática de esporte, ou ainda, à prática de um esporte, o futebol,

que privilegia muito mais os meninos do que as meninas. E há diferença de como se vê esse ficar na escola. Os meninos que ficam mais são mais valorizados por isso. Ficar com várias meninas ao longo do ano confere aos meninos um status de valor, de masculinidade, de popularidade. O mesmo não ocorre com as meninas. As que ficam com vários meninos ao longo do ano são mal faladas, são mal vistas, ainda nos dias de hoje. E Lucas é um exemplo de um menino que fica bastante. Tanto que ele mesmo reconhece que, associado ao ato de conversar, esse ficar o vem impedindo de ser um bom aluno. Muito mais do que nas entrevistas, nas observações que venho fazendo ao longo de minha prática escolar, percebo que alunos como o Lucas estão constantemente fora da sala de aula, marcando encontros pelos espaços da escola com as meninas com quem ficam. Ou ainda, quando na sala de aula, estão conversando o tempo todo sobre isso, sobre os seus “ficates”. O celular passa a ser companheiro inseparável deles e delas, sobre o qual passam a maior parte do tempo, mesmo que o professor ou professora esteja explicando algo novo.

Uma forma, talvez, de chamar a atenção para esses meninos e meninas que gostam mais do que ocorre fora da sala de aula do que o que ocorre dentro, na perspectiva de, como já se disse, dialogar com a cultura deles, seria valorizar o que sabem. Em outras palavras, fazer com que se sintam importantes, com que se sintam sabedores de um ou de outro conteúdo. Ainda conforme o que diz Lucas, acerca do que gosta na escola:

LUCAS: É... Deixa eu ver... Eu gosto muito de educação física. E quando eu sei uma matéria, eu gosto muito de vir pra aula, porque daí eu acabo me destacando.

É certo que, assim como ele, muitos meninos preferem a educação física. Sobre essa disciplina, falar-se-á em capítulo dedicado a ela. O que chama a atenção nessa fala de Lucas é justamente o fato de ele gostar de vir para a aula quando ele sabe “a matéria”⁶. Percebe-se uma motivação nos alunos quando esses dominam um determinado conteúdo e podem mostrar isso para a classe. Destacar-se é, como diz Lucas, algo que lhes dá prazer. Talvez um de nossos desafios seja descobrir os talentos que eles e elas têm para que possamos usar esses talentos como forma de cativá-los para a sala de aula. São muitos, pois, os desafios de quem se quer educador. Ser reconhecido pelo conhecimento produz prazer, portanto. Certo é que produz tanto para eles como para elas. O que se observa comumente é que, quando um aluno dito indisciplinado, que só conversa em vez de estudar, que não faz os trabalhos e quer ter seu nome colocado no trabalhos de outrem, resolve participar de uma discussão, apresenta um

⁶ “Matéria”, aqui no Sul, especialmente na cidade onde a pesquisa foi feita, é sinônimo de conteúdo. Assim, é comum ouvir os alunos dizerem: “o professor explica a matéria; essa matéria é difícil; qual a matéria da prova...”

trabalho ou mesmo tarefa feita, surpreende, chama a atenção. Logo se supervaloriza o que fez. E talvez essa supervalorização seja um caminho para cativar esses alunos e, quem sabe, ajudá-los a superar as armadilhas de que se vem falando. É preciso ter cuidado, no entanto, porque essas supervalorizações também desmotivam aqueles e aquelas que sempre fazem. Muitas vezes ouço meninas, principalmente, reclamando exatamente disso, conforme o que nos diz uma delas:

TALITA: “A gente sempre faz e, tá, até ganhamos elogios. Mas quando um menino faz, nossa...”.

Observa-se, assim, o tom de indignação na fala de Talita. Ela se mostra cansada de fazer sempre tudo e ter esse fazer banalizado. E percebe isso quando meninos que nunca fazem nada recebem elogios extras quando o fazem.

Voltando ao que os motiva para estar na escola, pode-se citar os amigos, também muito recorrentes nas respostas dadas pelos alunos entrevistados para estarem na escola. Além de ficar com as meninas, como dizem, gostam de fazer amizades, de estar com os amigos:

LUCIANO: Tu gostas de vir pro colégio? Por quê?

CARLOS: Por causa dos amigos!

LUCIANO: Fala mais sobre isso – tu gostas de vir pro colégio...

CARLOS: Sim, por causa dos amigos, das pessoas. Faço bastante amizade, conheço bastante gente. Tem até amigo que eu levo pra vida toda, de repente. Isso daí é bem bom.

As falas de Carlos encontram eco em Xavier. Outro traço curricular, a escola como lugar de sociabilidade, conforme o que nos diz a autora: “Os jovens, especialmente os de classe popular, têm o espaço escolar como um dos únicos espaços de convivência, pelo menos na realidade brasileira” (XAVIER, 2010, p. 98).

Assim, um número significativo de alunos está na escola para viver sua cultura, para conviver com os amigos, para sociabilizar-se. E Carlos é um menino que estava repetindo o primeiro ano do ensino médio quando deu essa entrevista. Ele se considera educado e amigo dos professores. Disse, numa de suas falas, que nunca atrapalha a aula. Talvez esse seja um comportamento cristalizado, tornado-se norma na escola – quando os meninos não atrapalham a aula, já se considera como algo positivo. Mas, além de não atrapalhar a aula, Carlos também gosta de fazer amigos. A escola, para ele, assim como para muitos outros meninos e meninas é um local de fazer amizades, de conviver com os amigos. Para Carlos isso não é mais importante do que os estudos, mas é do que gosta. Ele disse, numa outra resposta, que até se

esforça, mas que é “burro” e não consegue, tanto é que rodou⁷. Não culpa os professores por ter rodado. Segundo ele, se distrai com as amizades e com as conversas e, por isso, acabou até perdendo o ano.

Assim como Carlos, David também gosta da escola por causa dos amigos. Ele é até mais incisivo do que Carlos, quando diz que é a única coisa de que gosta:

LUCIANO: E que tu gostas menos de fazer?

DAVID: Ah, de estudar (risos).

LUCIANO: Não gosta de estudar...

DAVID: Não.

LUCIANO: Mas gosta de vir para a escola?

DAVID: Gosto.

LUCIANO: O que tu gostas na escola?

DAVID: Meus amigos... Só dos meus amigos.

LUCIANO: Só dos amigos! Conversar... Essas coisas...

DAVID: É. Conversar. Ficar na aula, essas coisas, assim. Mas, dependendo da matéria, eu gosto de fazer também.

David é um aluno mais popular do que Carlos. Enquanto aquele é um menino mais quieto, esse é do tipo popular, assim como Lucas, entrevistado anteriormente. Percebi em David uma certa malandragem, no jeito de falar de se sentar, de me olhar. Senti nele algo do tipo “sedutor”. Ele é do tipo que confia em si. Ao ser perguntado do que gostava de fazer, respondeu que era de estudar, mas isso veio entre risos, num tom de ironia, tanto que eu concluí dizendo que ele não gostava, ao que ele concordou. Não gosta de estudar, mas gosta de ir para a escola. Assim como outros tantos alunos com este perfil. Percebe-se, no final da fala de David, algo que dialoga com o que Lucas dissera acerca do sentir-se bem com aquilo que domina na sala de aula. Segundo David, no final de sua fala, ele diz que, dependendo da matéria, ele gosta de fazer. Esse fazer se traduz em tarefas escolares. De novo, se a aula for interessante e se o professor conseguir com que os alunos de fato aprendam e apreendam, conseguirá com que gostem mais da sala de aula. Pelo menos um bom número deles.

Já André diz que vir para a escola não faz falta nenhuma. Ou ainda, se faz falta, faz bem pouca:

LUCIANO: Então, de uma certa forma, faz falta vir para a escola, né?

ANDRÉ: É, de uma certa forma, mas bem pouca. Só dessa forma mesmo...

LUCIANO: Só por causa dos amigos...

ANDRÉ: Só dessa forma mesmo.

⁷ Mais um regionalismo: no Sul, usa-se muito comumente o verbo “rodar” para referir-se ao termo reprovar, ou mesmo repetir o ano.

Segundo ele, apenas os amigos são um motivo para que ele goste de ir para a escola. Motivo que pode ser muito importante, mas que não poderia ser o único. Segundo ele, a escola não faz falta nenhuma, a não ser pelo convívio com os amigos.

E para encerrar essa parte de excertos dos meninos acerca do que os atrai na escola, ficamos com as palavras de Thalysson:

LUCIANO – E o que tu gostas de fazer na escola?

THALYSSON – Na escola... Ah, conversar bastante com os amigos. Não vou dizer que é copiar, porque eu não gosto de copiar, né sor... e fazer alguns trabalhos, provas também gosto... algumas. É o que eu gosto.

Não é preciso muito esforço para concordarmos com Thalysson, afinal, de copiar pouca gente gosta. E a quantidade de aulas que se resumem em copiar do quadro (ou lousa, como é conhecido em outros estados brasileiros) é muito grande. Passam-se horas copiando. Ele mesmo diz que de fazer trabalhos ele gosta, e até das provas (algumas...). Mas de copiar, não. Assim como Thalysson, muitos alunos me chamavam de “sor” durante as entrevistas, mesmo eu não sendo professor deles. Esse, em especial, era um menino muito afetivo, o que pude notar pelo seu jeito de falar e de responder às perguntas. E até pelo uso do vocativo “sor” no final de cada frase dita, o que confere uma aproximação maior. Creio que não se pode fugir muito do “copiar”, porque, de alguma forma é preciso que se registre o conteúdo, ou a matéria, como eles chamam. Talvez seja necessário ir além do copiar: proporcionar discussões, trabalhos em grupos, teatros, apresentações, debates, etc. É preciso, como dizia na outra parte, em consonância com os autores que busquei, que nossa cultura dialogue com a cultura deles e delas.

Assim, encerra-se esta parte do capítulo não com uma solução, pois apontar soluções talvez não seja o cerne de uma pesquisa que se quer pós-crítica, mas apontar sugestões, problematizações, caminhos que apontem para novos caminhos, perguntas que se abrem para outras perguntas. Fica, então, aqui uma problematização: o que seria pensar um currículo para os meninos, a partir disso tudo? E pensar um currículo para as meninas? A escola é mista, e, assim, o currículo tem que servir aos dois gêneros. Um caminho, por tudo o que aqui se colocou, talvez seja justamente valorizar a cultura deles e delas; valorizar os saberes deles e delas; perceber que se sentem importantes quando sabem algo e quando participam de uma aula. Talvez um dos caminhos seja partir de suas culturas e saberes para transmitir o conhecimento das gerações anteriores – papel que ainda é da escola.

4.2 AS MENINAS E A ESCOLA

Muitas meninas, assim como os meninos, gostam de estar na escola para conviver com seus amigos, para *ficar* com os meninos, como já se disse na outra parte. Isso não é privilégio dos meninos, em absoluto. Porém, encontrou-se, nas respostas das dez meninas entrevistadas, muito mais valorização da escola como espaço de construção do conhecimento do que nas respostas dos meninos. E isso vem ao encontro do que observo na minha prática docente – prática que, como se disse no capítulo do método, não foi desconsiderada para esta pesquisa. Assim como Lucas, citado na parte anterior, percebo muitas meninas envolvidas com namoro, com meninos, com o famoso e já tão citado “ficar”. A diferença é que isso não chega a atrapalhar o desempenho escolar delas. Ou, se atrapalha, atrapalha menos. Eu diria até que mais as meninas se envolvem com essas questões do que os meninos. Elas, muito mais do que eles, se ocupam bastante de coisas relacionadas ao namoro na escola. Como sou um professor muito popular, logo os alunos e alunas, em sua maioria, se aproximam de mim, confiam em mim, contam coisas das vidas deles e delas para mim.

Muito mais meninas me falam dos meninos de que gostam e se envolvem com isso do que meninos. Mas, como disse, ao mesmo tempo em que se envolvem com essas questões, não deixam de fazer o que é proposto pelo professor, inclusive de “copiar”, algo de que, assim como Thalysson, quase ninguém gosta. Desta forma, apesar das meninas também verem na escola um local para fazer amigos e namorar, respostas como a de Talyta foram mais recorrentes entre elas do que entre eles:

TALYTA – Gosto da escola. Gosto de praticar esportes. Minha matéria favorita é matemática. Gosto de estudar. Eu estudo bastante em casa. Na escola, eu presto atenção, mas em casa, assim, pra pegar melhor o conteúdo que eu não consigo pegar na escola, eu pego em casa.

LUCIANO – Tem alunos que gostam da escola pelos amigos só... Além disso, tu também gostas do estudo...

TALYTA – É... eu não tenho muitos amigos na escola. Eu tenho mais amigos fora da escola. Então não se torna uma distração pra mim dentro da escola. Às vezes, sim, mas... o que mais... pra o que eu venho na escola mesmo é para estudar.

Talyta, além de gostar da escola e de não vê-la apenas como um local para cultivar amizades, quebra alguns estereótipos, pois se diz apreciadora dos esportes, gostando das aulas de educação física e de matemática – duas disciplinas muito atravessadas pelo masculino, como adiante se verá. Outra diferença entre Talyta e muitos meninos: apesar de gostar dos esportes, vê, na escola, uma oportunidade de crescimento e, em casa, reforça o que aprendeu estudando. Talyta diz gostar da escola. É sua primeira frase. Curta e direta: “gosto da escola”. Leia-se escola aqui como aquilo que comumente se faz na escola – estar na sala de aula, ouvir

professores e professoras, realizar tarefas, fazer os temas de casa, levar os livros para a aula, ter material completo.

Lara, por sua vez, é amante da leitura:

LARA – Amo ler e escutar música. Gosto de todo o tipo de leitura. Eu leio biografias, romances, ação, terror, livros policiais, tudo o que envolver uma trama bem escrita. Gosto muito do Julio Verne, e do John Green. Quando eu estou lendo, tudo o que está em volta some. É só eu lendo, como se estivesse vendo um filme que vem na minha cabeça. Isso pra mim é ainda melhor do que ver um filme, até porque eu exercito minha criatividade com a leitura.

É certo que, assim como Lara, há muitos meninos amantes da leitura, que conhecem e citam autores. Não estava, entre os que entrevistei, porém, nenhum desses alunos. Mas, como professor, eu sei que há. O que se quer aqui mostrar é aquilo que é mais recorrente, que se faz tendência e não uma regra geral. Mais do que nas entrevistas, eu percebo, na minha prática diária, um envolvimento maior das meninas com as coisas de sala de aula. Percebo que elas se sentem mais familiarizadas com esse ambiente, que gostam mais daquilo que é proposto na sala de aula do que eles. Com as meninas, por exemplo, a negociação é mais tranquila. Com os meninos, a negociação é mais tensa. Tanto que muitos professores preferem deixar que fiquem lá “no fundão” para que possam dar suas aulas sem se incomodar.

A escola, para meninas como Lara, e também para alguns meninos, ainda é um local de possibilidades, não apenas para um futuro melhor, pois, como já se falou, não é só essa a armadilha em que caem os meninos na construção de sua masculinidade. A armadilha não se resume em ter ou não ter um bom emprego no futuro; a armadilha pode ser tudo aquilo que se encontra na seguinte fala de Lara, ou seja, perder tudo aquilo que ela enumera:

LARA – Eu aprendo muitas coisas aqui, muitas delas eu sei que, mesmo que eu não vá usar, eu preciso para ser uma pessoa que tem conhecimentos gerais, assim, pra não ficar quieta numa conversa; pra ter o que falar, eu tenho que vir para a escola e aprender várias coisas; e também a formação em si; se tu não tiver o ensino médio, tu não vais pra nenhum lugar e eu sei que isso é muito importante. Eu não quero de jeito nenhum largar ou me aventurar; eu quero terminar a escola.

Esse excerto tem um estreito diálogo com aquele que usei de Xavier para encerrar a primeira parte deste capítulo. Muito mais do que possibilidades de futuro, a escola tem que valorizar o que vem acontecendo no presente desses alunos e alunas. Lara não vai para a escola apenas para ter um bom emprego, vai porque não quer ficar quieta numa conversa, porque quer ter conhecimentos gerais, para ter o que falar, para, enfim, aprender várias coisas. Lara não está construindo, para si, uma armadilha. Certamente, ao aprender tantas coisas, vai

aprender também que a escola é um meio de crescimento intelectual e profissional. E vai, mesmo que não seja esse único papel da escola, aprender que o futuro pode ser melhor para quem a frequenta e não só frequenta por frequentar, mas que sabe tirar proveito desse frequentar.

Em armadilhas eles e elas podem cair. Nem todas as meninas pensam como Lara. Assim como alguns meninos com ela dialogam. Mas o foco deste trabalho está nas armadilhas construídas por alguns meninos, ou mesmo por muitos meninos, e a relação que isso tem com a construção de suas masculinidades. Se outras armadilhas há, não se questiona. Fiquemos, no entanto, com essas.

É propósito desta tese estabelecer conexões entre os achados de pesquisa e a noção de currículo, o que se evidencia neste capítulo. Aqui, portanto, se alinhavam algumas ideias sobre currículo e gênero na escola. Voltar-se-á muitas vezes para essa questão, que é central para a presente discussão, como novos excertos de falas, capturas de grupos de discussão, observações de campo, etnografia. Os meninos, ou guris, aqui analisados não existem por si; eles são produzidos em parte pela escola, pelo currículo e pela sociedade em que se inserem. Isso tudo se configura na normalização de que se fala, na construção de masculinidades, em privilégios, enfim, que, por sua vez, podem trazer armadilhas. E sobre essa normalização, ou seja, aquilo que se cristaliza pelo discurso e pela prática, versa o capítulo a seguir.

5 NORMA E NORMALIZAÇÃO: EU USO AS CALÇAS NESSA RELAÇÃO

Minha dor é perceber que apesar de termos
 Feito tudo, tudo, tudo, tudo o que fizemos
 Nós ainda somos os mesmos e vivemos
 Ainda somos os mesmos e vivemos
 Ainda somos os mesmos e vivemos
 Como os nossos pais...

Belchior

Se somos os mesmos e vivemos como os nossos pais, é porque, talvez, consideramos *normal* determinadas formas de viver e *anormal* outras. Por mais que a sociedade tenha avançado, tem muito, ainda a avançar nesse sentido. Muitas desconstruções ainda precisam ser feitas para que possamos, enfim, dar um passo a frente daqueles que foram dados pelos nossos pais, ou pelas gerações anteriores a nós. É normal, pois, que mais meninos não tenham o caderno na sala de aula do que as meninas. Está no normal da masculinidade que mais meninos não façam determinados deveres escolares e queiram, assim, que seus nomes sejam incluídos em trabalhos já feitos, ou por outros meninos, ou por meninas. Está no verdadeiro do discurso das masculinidades que o pátio, muito mais do que a sala de aula, seja um espaço mais masculino, ou mais adequado ao menino. A voz daquela professora ainda ecoa me dizendo isso. Ecoou de lá para a tese e agora ecoa da introdução para este capítulo. E, para continuar com o que se vem dizendo, troca-se, pois, a lógica – *está* no normal e no verdadeiro, ou *diz-se que está* no normal e no verdadeiro. É, dessa forma, uma norma, ou seria um processo de normalização? Normalizar pelo discurso é o que fazemos. Segundo Fonseca,

Nesse contexto, a norma se afasta de uma forma que a oferece como um princípio de distribuição de objetos e sujeitos nos campos do normal e do anormal e assume a forma de uma ação, remetendo à ideia de mecanismos e estratégias de constituição dos objetos e sujeitos. A norma se desubstantiva e se torna verbo. Mais pertinente do que se falar em “norma”, será falar em “normalização”. (FONSECA, 2012, p.62)

Muito mais pertinente e coerente com esta tese é, portanto, falarmos em processos de normalização, desubstantivando-se a norma, desconfiando-se dela e de sua existência em si, como algo dado, do campo do natural. Não se considera aqui, portanto que seja “natural” que um menino se desinteresse pela sala de aula mais do que a menina. Não é da natureza do menino, não nasce com ele. Tal conduta, assim como outras, são esperadas do menino e da menina, colocando-os nos campos do normal e do anormal, como diz Fonseca. Há, pois, mecanismos e estratégias que os constituem, o que muito dialoga com as tecnologias de gênero de que aqui já se falou e que, mais adiante, ainda se falará.

Quando nos aventuramos numa pesquisa acadêmica inscrita numa linha de pesquisa como a nossa, ou seja, pertencente aos estudos culturais, que se quer pós-estruturalista e na esteira das teorias pós-críticas, corremos o risco de achar que nossos dados são construídos, fluidos, não concretos como, por exemplo, poderiam ser experimentos em um laboratório de química. Afinal são entrevistas, nas quais se pode perguntar o que se quer, para justamente ouvir o que se espera. No entanto, em muitos momentos, os informantes vêm com frases não esperadas, ou não direcionadas, como é o caso do excerto abaixo e que muito tem a ver com esses processos de normalização de que aqui de fala:

MENINA – Eu acho que... É incrível como tudo leva para questão do conceito das pessoas. Tudo é a estrutura da nossa cultura; é incrível. Tudo leva a isso. O conceito das pessoas; elas já colocaram isso na cabeça. Tá isso no cotidiano que a gurria tem que ser mais... é incrível. Eu acho que tudo acaba sendo levado a isso.

Essa contribuição surgiu durante uma conversa com um dos grupos de discussão com os quais conversei. Estava-se falando desses comportamentos dos meninos e das meninas. Em nenhum momento perguntei algo do tipo: e vocês acham que isso é normal, ou isso vem sendo construído ao longo do tempo? Eu procurei ser o menos tendencioso possível durante minhas abordagens. Claro está que levei assuntos que pudessem suscitar contribuições para minha tese, mas procurei ser o menos incisivo possível. A menina, então, acha incrível que tudo isso esteja no “conceito das pessoas” – palavras dela. Estar, pois, no conceito das pessoas, para ela, é dizer que as pessoas pensam assim, reproduzem verdades nas quais vêm acreditando ao longo dos tempos. As pessoas, segundo a menina, já “colocaram isso na cabeça”, ou seja, já cristalizaram atitudes esperadas, ou condutas esperadas de meninos e de meninas. Ela não chegou a concluir a frase, mas chegou a dizer: “tá isso no cotidiano de que a gurria tem que ser mais...”. Tem que ser mais o quê? De acordo com a discussão que ali estava sendo travada, tem que ser mais estudiosa, mais dedicada à escola, mais organizada, mais comportada. E o menino não. Este pode ser “mais largado” – expressão muito recorrente ao longo de toda a pesquisa. Pergunta-se, pois: privilégios de ser menino? Pode ser que sim, num primeiro momento, mas que se configuram numa armadilha. Afinal, quem está estudando mais e quem está estudando menos? Quem está se preparando melhor para o mundo e quem está menos?

Outra situação cristalizada pode ser encontrada num depoimento que ouvi de um aluno durante minhas observações. Ele me disse que havia aprendido uma frase em inglês. Quem a ensinara fora um representante de sua igreja. Igreja esta que tem um grande número de americanos que vêm para o Brasil para pregação. Segundo esse aluno, a frase que o jovem

estrangeiro lhe ensinara e que “seria muito útil” em sua vida é a seguinte: “I wear the pants in this relationship” (Eu uso as calças nessa relação). O que seria “usar as calças” numa relação? Seria fixar uma ideia de que o homem é quem manda, que tem o poder, que ocupa uma posição de superioridade em relação à subalternidade da mulher numa relação heterossexual afetiva? E na sala de aula, quem usa as calças? O professor e a professora, muito provavelmente. E entre eles? Quem as usa? Os meninos? Alguns meninos? Pode ser que, em determinadas situações, as meninas. O fato é que usar as calças é uma metáfora que representa a força masculina. Se é uma menina quem “as usa”, está-se dizendo que ela está ocupando um lugar marcadamente masculino. Em outras palavras, está-se normalizando uma postura, cristalizando uma posição de sujeito. Mandar, comandar, influenciar seria, portanto, próprio de quem usa calças e não de quem usa saias. Nota-se que um americano ensinara isso ao aluno brasileiro e este repetia o enunciado como uma verdade. Mas esse enunciado só pode ser repetido como verdade porque encontra, também aqui no Brasil, eco no verdadeiro da masculinidade hegemônica, heterossexual, branca, da classe dominante.

A norma, assim, inclui esse aluno no verdadeiro da masculinidade. Ele achou muito útil a frase aprendida. Foi com certa malícia que me contara. E foi muito rapidamente que a memorizara. Quantas e quantas frases se ensinam nas aulas de inglês e que são facilmente esquecidas pelos alunos? Se esta ficou na memória deste aluno é porque fez muito sentido para ele, encontrou possibilidades de verdade para ele. O professor, em outra ocasião, num momento em que os alunos estavam conversando muito, devolveu-lhes a frase. Pediu silêncio e acrescentou, “afinal, I wear the pants in this relationship”. O aluno que a ensinara olhou para o professor e disse: “Ah, sor, tu és malandro, hein? Boa, sor, boa...”. Fica claro, portanto, que o aluno tem ciência da relação de poder que essa frase estabelece. Usar calças é, portanto, para eles, uma forma do exercício do poder, poder este que é próprio do homem.

O que se quer deixar claro neste capítulo é que a linguagem funciona como um mecanismo de normatização. É através do que se diz sobre as coisas que as verdades sobre elas se cristalizam. A repetição dessas verdades produz um efeito nas pessoas, faz com que realmente sejam entendidas como verdades. As pessoas, enfim, para ficarmos com a metáfora escolhida, acreditam que uma posição de superioridade pode ser representada pelo uso de calças em detrimento de saias. Talvez por isso, os meninos sejam mais ouvidos na sala de aula e às opiniões deles, em muitos momentos, dá-se maior importância. Segundo Fonseca, sobre a linguagem:

Pode-se dizer que tais saberes sobre o homem, na Época Moderna, “normatizam” as funções do homem como ser vivo, “regulamentam” os conflitos inerentes ao homem que produz e “sistemizam” as significações do homem que se expressa pelas diversas formas de linguagem. (FONSECA, 2012, p.59)

Verbos: normatizam, regulamentam, sistematizam. Nesse campo morfológico inclui-se, pois, a norma que, como se disse, verbaliza-se, desubstantiva-se. E tudo isso se expressa pelas diversas formas de linguagem, pelos enunciados que se ouvem em salas dos professores (“Guri é assim mesmo...”), nas salas de aula (“É, guri, né sor...”), a até em conselhos de classe (“Essa menina é pior do que um guri...”). São condutas esperadas de um e de outro. Normalizar não significa, portanto, criar normas, em absoluto. Normalizar é, como diz Fonseca, “agenciar a produção de condutas esperadas” (2012, p.88). O currículo é, nesse sentido, um grande produtor de condutas esperadas, pois ele opera com a ideia de um ser humano a produzir.

Em outra discussão com um dos grupos, estava-se falando justamente sobre essas (des)vantagens de ser menino na sala de aula:

LUCIANO – É, né? E isso é uma vantagem pros meninos? Na sala de aula?

MENINA 1 – Eu acho que sim...

MENINO – Boa pergunta...

MENINA 1 – Eu acho uma vantagem... porque fica 500 vezes fazendo a mesma coisa na sala de aula, errando do mesmo jeito, e eles vão passando por cima...

MENINA 2 – É... “Ah, isso é coisa de guri...”

MENINA 1 – Coisa de guri... vai fazer sempre?

MENINO – É... pensando por esse lado, realmente dá uma certa vantagem...

MENINA 2 – Daí, se a gente fizer uma coisa do tipo, nossa...

MENINO – É...

Segundo as meninas, aos gurus se dá a oportunidade de errar sempre, porque eles ficam fazendo as mesmas coisas quinhentas vezes e os professores vão “passando a mão por cima”. E por que vão passando a mão por cima? Entende-se que a expressão “passar a mão por cima” significa deixar passar, entender, desculpar, fazer que não se está vendo. A outra menina tem a resposta para isso: “Ah, isso é coisa de guri.” Está, pois no verdadeiro de ser guri, ou na norma da masculinidade hegemônica agir de tal forma que os professores entendam que aquilo, apesar de inadequado para aquele momento, é compreensível, desculpável, pois, afinal, é coisa de guri. Indignação da primeira menina: “Coisa de guri... vai fazer sempre?”. É interessante que a transcrição das falas não pode levar junto o tom de voz empregado nelas. Como ouvi muitas e muitas vezes essas gravações e eu mesmo as transcrevi, lembro-me bem do tom de voz em que foram ditas as falas aqui apresentadas. E foi com tom de indignação que a menina questiona – se é coisa de guri, pode fazer? Vai fazer sempre? Ou seja, o que ela

quer dizer é que isso não deveria justificar o que acontece na sala de aula. É importante, também destacar que esses grupos foram todos formados por alunos do ensino médio e com turmas nas quais se percebeu um alto grau de maturidade, pelo menos entre os alunos que aceitaram fazer parte dos grupos. As meninas, em geral, mostraram-se bem mais interessadas em conversar sobre essas questões de gênero, pois o motivo dos grupos e das conversas ali estabelecidas era sempre esclarecido a eles no início de cada encontro. E elas se mostravam cansadas dessas situações que privilegiam os meninos. Estavam cansadas de serem mais cobradas do que eles e indignadas ao ver que a eles sempre se dava mais liberdade na sala de aula, mesmo sendo elas quem mais faziam as coisas propostas pelos professores. Continuo acreditando que tudo isso, muito mais do que um privilégio, se configura numa grande armadilha.

E quais, então, as condutas que são esperadas dos meninos? Quais são as condutas esperadas das meninas? Tais condutas esperadas têm a ver com as armadilhas da construção da masculinidade de que aqui se vem falando? A fim de analisar essas possibilidades de verdade, pois também é isso que se quer nesta tese, que seja uma possibilidade de verdade e não que traga uma verdade inexorável, partirei para alguns dados coletados e que muito dialogam com esta questão da normalização.

5.1 O MENINO QUER IMPRESSIONAR

Como já se disse neste trabalho, a negociação é algo constante no dia a dia docente. Preparam-se aulas, é certo, mas, em cada turma, uma mesma aula preparada toma rumos diferentes, seja pela participação efetiva na proposta apresentada pelo professor, que difere de turma para turma, seja nos combinados que se fazem para que aquela aula pensada pelo professor ou professora seja possível. Com as meninas, em geral, tal “negociação” tende a ser mais tranquila. Ou pelo menos acredita-se que assim seja, o que acaba se confirmando na prática. Aos meninos, é atribuído um comportamento de exibicionismo. Como se eles quisessem, a fim até mesmo de marcar sua masculinidade, medir forças com os professores, ou levá-los na conversa, na malandragem.

Assim, nesta parte do capítulo pretende-se analisar algumas situações capturadas durante as observações e também presentes nas falas de alguns informantes durante as entrevistas e grupos de discussão. Uma cena muito comum e que acontece muito cotidianamente pode se verificar com o exemplo a seguir: o professor pergunta a um menino

por que este não estava copiando. O menino disse que não podia porque estava comendo salgadinhos e que, portanto, além de ter as mãos ocupadas com o lanche, estava com as mesmas sujas, o impedindo de pegar uma caneta ou lápis. O professor disse que não era momento de comer e que o aluno deveria guardar o saco de salgadinhos. O menino disse que não ia fazer isso, pois não ia sujar o caderno com as mãos como estavam. Uma menina logo, entre risos, sentenciou: “muito limpo que é o teu caderno, mesmo”. Uma discussão entre eles começou e o professor, para que a aula voltasse ao seu curso, pediu que o aluno saísse da sala, para que pudesse lavar as mãos e, então, retornasse. O menino se levantou, caminhou lentamente em direção à porta, parou no meio do caminho, levantou as mãos meladas de salgadinho para a turma. Risos de todos. Sorriso do menino. Continuou seu trajeto até a porta satisfeito com a aprovação de seus colegas. Ia como quem agradecia aplausos.

Ora, situações como essa são, como se disse, muito cotidianas. Os meninos desafiam mais os professores. Talvez o façam de forma diferente quando se trata de um professor e quando se trata de uma professora. Talvez desafie mais os professores e tentem mais levar as professoras na conversa, por meio da sedução, por exemplo. “Ah, sorinha, deixa...”. Não sou uma professora, mas ouço muito de minhas colegas relatos desse tipo. As mais firmes não caem na conversa dos meninos – “Sai pra lá com esse ‘sorinha’!”. Outras acabam cedendo, até para não entrar em confronto com eles. O mesmo acontece com os professores. Alguns cedem, outros permanecem firmes. Depende da turma, depende do menino. Com alguns é mais fácil de negociar. Na escola pública onde trabalho e também naquela onde fiz a pesquisa, há casos em que realmente é melhor não insistir. Infelizmente, principalmente, ou quase exclusivamente, na escola pública, ainda temos que zelar pela nossa segurança enquanto docentes, embora em ambas as escolas citadas isso quase não ocorre. Os alunos são muito afetivos. Tentam levar as coisas na malandragem ou na sedução. Quando desafiam os professores, fazem como este da cena relatada, não passando disso.

O fato é que desafios como esse, dignos de uma advertência ou algo assim, acabam, muitas vezes, se configurando como um elogio ao menino, pois, entre outras coisas, tem sua masculinidade garantida e prestigiada. Se a famosa frase acontecer num momento como esse – “Isso é coisa de guri” – está feita a sentença para que esse guri permaneça agindo assim.

Uma menina entrevistada, já citada anteriormente, é mais direta em sua análise:

TALYTA – Eu me acho uma boa aluna. As minhas notas são boas. Os professores têm me elogiado bastante. A direção... eu sou amiga dos professores. Então eu me considero uma boa aluna. Normalmente, um menino precisa confrontar um professor para impressionar os colegas. E isso se torna uma inimizade entre aluno e professor. Porque eles querem impressionar alguém e acabam tratando o professor mal, coisa que eles não fariam na casa deles. Eu acho que isso é mais comum pra um menino – impressionar um outro menino pra parecer mais

macho do que outro e do que uma menina. Porque uma menina, ela normalmente é mais meiga, assim, pra tratar um professor. Às vezes tem umas que não, mas a maioria sim.

Os trechos sublinhados na fala de Talyta ilustram muito bem o que aqui se coloca. Segundo ela, alguns meninos precisam confrontar os professores para impressionar os colegas. E, ao fazer isso, sentem-se mais “machos”. Voltemos a Bourdieu (2005) quando ele diz que o homem tem que, em todo o tempo e lugar, provar sua virilidade. Ora, isso se percebe também na sala de aula, mesmo que essa prova de macheza entre em conflito com o desempenho escolar. Privilégios que se configuram em armadilhas. Privilégios aparentes, pois se aplausos literalmente não houve, os risos não eram de deboche, mas de apoio ao que acontecera. São exemplos que evidenciam uma escolha feita por esses meninos – preferem confrontar os professores a ser-lhes obedientes, impressionando, assim, os demais colegas.

Está na norma do homem pensar que é melhor do que a mulher, que tem que impressionar os demais homens e as mulheres. Isso acontece também na sala de aula. Na fala de um menino isso se verifica:

MENINO – Eu sei disso. Isso de achar que o homem é melhor que a mulher... isso tá acontecendo. Isso a gente aprende antes... a gente acaba aprendendo isso aqui na escola. O ensino, se continuar levando esse pensamento pra fora, vai continuar o mundo sendo sempre assim. Porque assim, um exemplo, aquele jogo lá... O Vítor falou isso. Agora, não vamos usar o exemplo do Vítor, mas se alguém falasse isso, se eles saírem da escola com esse pensamento, alguma forma, eles iam começar a expor o pensamento dele na rua, e isso ia mudar também... influenciar outras pessoas a pensar desse jeito. Eu vejo assim. Tinha que mudar, eu acho, não começar... Tinha que todo mundo em geral entender o lado feminino e o lado masculino. Não ficar criticando, ah, porque a mulher é mais frágil, a mulher é mais fraca, e o homem é mais forte. Mas o homem tem, o homem... a mulher é muito mais inteligente que o homem e ninguém fala isso...

MENINA – E a mulher também pode ser forte e o homem ser fraco.

Note-se que o menino acima citado reforça a ideia de que “ficar repetindo” as coisas reforçam as coisas. Segundo ele, como se verifica no meio do excerto, sair da escola contando essas vantagens – no caso ele cita um exemplo ocorrido com um colega a quem chamo aqui de Vítor durante uma aula de educação física na qual esse Vítor não via motivo para celebrar uma vitória sobre as meninas, sendo elas muito mais fracas – faz com que as pessoas passem também a acreditar nisso, influenciando-as e, dessa forma, segundo ele, o mundo vai continuar sendo sempre assim, ou seja, um mundo no qual se acredita que os homens são mais fortes, que precisam impressionar e que as mulheres são mais fracas.

No final de sua fala, o menino diz que as mulheres são muito mais inteligentes, mas que isso ninguém fala. Claro está que não é mote para esta pesquisa verificar quem é mais inteligente do que quem. Talvez, para este menino, ser mais inteligente esteja baseado no fato de que as meninas se dão melhor na escola, o que, ao fim e ao cabo, é uma escolha mais

inteligente. Mas o que realmente interessa aqui é exatamente a conclusão dele – “mais isso ninguém fala”. Ou seja, se a menina é ou não é mais inteligente, isso requer toda uma pesquisa tanto teórica quanto empírica e que não serve para a nossa discussão. O que serve é o fato das qualidades femininas, no caso a possibilidade de ser mais inteligente, não serem tão exaltadas quanto as masculinas.

E, ainda no mesmo excerto, uma quebra de paradigma, ou de estereótipo, é lançada pela menina que ouvia e que participava da discussão: “e a mulher também pode ser forte e o homem ser fraco”. Está na norma, ou ainda, normalizou-se a verdade de que o homem é mais forte. De modo geral, talvez o seja. São maiores fisicamente do que as mulheres. Mas é sempre assim? Não se pode trabalhar com a possibilidade de uma mulher ser mais forte? Não há aquelas que são mais altas, mais velozes? Talvez ainda estejamos longe de uma competição como as Olimpíadas serem mistas, mas eu não me espantaria que, se isso ocorresse, muitas pessoas se surpreendessem. Por ora, os esportes são separados por sexo e aqui uso a palavra sexo em detrimento de gênero por entender que aquele está muito mais ligado às questões do corpo do que este, embora, como já se falou, ambos se tensionam o tempo todo.

Os comportamentos são, pois, esperados de um e de outro. Isso tem a ver com tecnologias de gênero, papéis esperados de um e de outro, como no próximo capítulo se verá. Mas também têm muito a ver com a norma, com os processos de normalização que posicionam sujeitos e que dizem os modos de ser de um e de outro. Quando uma menina age como aquele menino que desafiou o professor com seu saco de salgadinhos, pode-se muito comumente ouvir no ambiente escolar que tal menina está se comportando como um menino. Nas palavras de uma menina durante a mesma discussão de onde os outros excertos foram retirados:

MENINA 1 – Daí, quando é uma menina, eles ficam muito apavorados, né, fez o que eu esperava de um guri...

MENINA 2 – De um guri.

Ficam todos apavorados. A quem ela se refere com este pronome, todos? Aos professores e professoras certamente; aos coordenadores e coordenadoras; supervisores e supervisoras; a todo o corpo docente e diretivo, enfim. E ela tem razão. Ficam, mesmo apavorados. Repetem essa fala na sala dos professores e em conselhos de classe. Muitas vezes meninas relapsas têm seu comportamento comparado ao de um menino. Quando ouço essas frases – “Parece um guri” – num conselho de classe, pergunto: “E se fosse, efetivamente, um guri?”. A resposta, quando vem, vem titubeada: “Ah, sei lá, guri é assim...”. Ou seja, põe-se a

norma a falar e a norma não tem o que dizer. Fica aqui mais uma sugestão, que se quer contribuição desta tese, conversar sobre a norma, obrigá-la a dizer de si, mostrando sua parcialidade.

5.2 OS TRABALHOS DOS MENINOS SÃO UM HORROR E AS MENINAS SÓ QUEREM EMBELEZAR

Os trabalhos dos meninos geralmente são mais mal feitos do que os trabalhos feitos pelas meninas. Pelo menos é isso que se diz acerca dos trabalhos escolares. No excerto abaixo, capturado num grupo de discussão, verificam-se alguns dados importantes para esta discussão:

LUCIANO – Quando tem trabalho, assim, para entregar... Como é que é? Trabalho em grupo, vamos supor.

MENINA 2 – Geralmente é mesclado, né, porque, se fizer trabalho só dos meninos, vai ser um horror...

LUCIANO – Tu achas que é mesclado porque não dá pra fazer só de meninos?

MENINA 2 – Sim! Por que fica... não sei...

TODOS – Risos...

MENINO 1 – Tem que ser racista...

LUCIANO – Tem que ser racista, diz ele. Tem que ter uma menina, pelo menos uma menina no meio para fazer um trabalho decente.

MENINO 2 – Pra embelezar...

LUCIANO – Pra embelezar.

MENINO 2 – Tem que fazer elas copiar tudo.

LUCIANO – Fazer elas copiar tudo?

Perguntei em quase todos os grupos que fiz como são os trabalhos escolares e como são organizados, para ver o que tinham a dizer sobre eles e para ver se questões de gênero surgiriam nas respostas. Em todos os grupos em que essa pergunta foi feita surgiram falas semelhantes às acima transcritas. Para eles e para elas, deixar um trabalho escolar só nas mãos dos meninos é um horror. Isso não é novo, retomando a epígrafe de abertura deste capítulo – apesar de tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais ou, pelo menos, como as gerações que nos antecederam. Digo isso porque me lembro de outra cena de minha vida estudantil, mais precisamente numa quinta série do então ensino fundamental.

A professora de Moral e Cívica (havia uma disciplina com este nome, pois ainda estudei nos tempos da ditadura militar) pediu que fizéssemos um trabalho em grupos. Fiquei num grupo só de meninos. Os outros meninos eram o meu oposto – do tipo popular, jogadores de futebol, inquietos na sala de aula, para não dizer “bagunceiros”, que é como nos referimos

a alunos assim no ambiente escolar. A professora, o tempo todo, dizia – “eu quero só ver como vai ficar esse trabalho”. Ela usou o fato de ser um grupo só de meninos e, na sua didática, estimulou esse grupo justamente pelo lado que mais lhes agradava, o fato de ser um grupo de meninos e que, portanto, tinham que provar que, “apesar disso” seriam capazes de fazer um bom trabalho. Eu, por minha vez, estava me sentindo o máximo, pois era a primeira vez que estava num grupo marcadamente masculino e, ainda por cima, sendo valorizado por isso. Muito embora, eu tivesse percebido que minha função ali era a de fazer o trabalho quase que todo sozinho. E foi o que fiz. A parte escrita foi feita por mim. Dei para que eles lessem para que assim, no dia da apresentação, tudo corresse bem. E correu. Apresentamos um trabalho sobre os direitos de um cidadão. O conteúdo era direitos e deveres e nós tínhamos ficado com a parte dos direitos. Ao fim da apresentação, a professora enalteceu ainda mais o fato de que um trabalho tão bom assim tenha sido feito por meninos, apenas por meninos. Obviamente que, entre a turma, houve um ou dois que dissessem: “É, mas tinha o Luciano.” Ou seja, um deles não era *tão menino* assim. Privilégios dos meus colegas, tão valorizados pela sua masculinidade ou meu que aprendi sobre direitos muito mais do que eles? Na hora, fiquei, como sempre, meio sem jeito, pois minha masculinidade – pra lá de subordinada – era mais uma vez posta em cheque. Mas hoje, com o olhar do pesquisador que tanto vem falando sobre isso, penso que, sim, o privilégio foi muito mais meu. Ou melhor, se não houve privilégio, também não houve armadilhas. O mesmo não se pode dizer dos outros colegas.

Mas voltemos ao excerto: segundo os alunos do grupo de discussão, um trabalho feito só por meninos é “um horror”. Perguntei, então, se é preciso que haja pelo menos uma menina para o trabalho dar certo. O menino que estava participando responde: “sim, para embelezar”. Nota-se que há uma desqualificação nesse “embelezar”. Às meninas está atribuída uma imagem de que enfeitam seus cadernos, põem adesivos e figurinhas neles. E que, por extensão, um trabalho bem feito, bem apresentado, com capa, capítulos e conclusão, mesmo que longe de seguirem normas como as da ABNT, é uma “frescura”. Está assim porque as meninas gostam de embelezar. Eu diria que as meninas, muito mais dos que os meninos “embelezam” seus cadernos e trabalhos e, com isso, acostumam-se muito mais a tê-los completos e organizados, a entregar trabalhos limpos, claros e de mais fácil leitura. Eu diria que as meninas podem até se sentir desmotivadas com análises como essas que o menino fez e que são ouvidas diariamente, mas que, ao fim e ao cabo, colocam-nas numa posição de vantagem em relação aos meninos que não entregam trabalhos e, quando o fazem, o fazem de mau jeito, com problemas tanto de apresentação quanto de conteúdo.

Não se está dizendo que todos os meninos sejam assim. Há aqueles que também fazem excelentes trabalhos e os entregam nos prazos. Mas, como se está falando em processos de normalização, é bom lembrar que, nesses processos, valoriza-se muito pouco o “embelezar” das meninas em seus cadernos e trabalhos, desprestigiando-as como fez o menino acima e valoriza-se muito o pouco que os meninos fazem. Cristalizam-se, assim, comportamentos na sala de aula. Comportamentos esses que, num primeiro olhar, podem parecer privilégios de ser meninos, mas que, no entanto, passam a ser mesmo armadilhas. Tudo isso se configura no currículo tal como aqui foi apresentado. São modos de trabalhar na sala de aula, de se fazerem avaliações, de se perceber o comportamento de um e de outro.

5.3 O GRUPO DO FUNDÃO É SEMPRE DE MENINOS

Outra verdade cristalizada e que perpetua uma forma de ser é de que o fundão é sempre dos meninos. O fundão é como é chamado o fundo de sala – as últimas classes das filas indianas que ainda compõem a maioria das aulas. É lá que os meninos bagunceiros gostam de se sentar. Na frente, ficam as meninas e os meninos interessados nos estudos e nas explicações dos professores. O que se coloca aqui é que, ao dizermos que o grupo do fundão é dos meninos, estamos dizendo que se sentar lá confere ao menino um status de masculinidade, ou de nobreza, para ficar com as palavras de Bourdieu (2005).

O exceto a seguir traz a fala de três meninas diferentes. As duas primeiras trazem uma verdade construída pela fala, pelo discurso – a de que os meninos são os que incomodam na sala de aula e de que são eles que ocupam o lugar a que estamos chamando de “fundão”.

MENINA 2 – É porque eu acho que as pessoas são muito... as pessoas acham muito que quem incomoda nas turmas são sempre os meninos.

MENINA 3 – Acham que eles fazem bagunça e que tem aquele grupo do fundo da bagunça, que é só de meninos.

MENINA 1 – Mas, na real, não é?

Talvez o que essas meninas quisessem era justamente tensionar essa norma. Elas, na verdade, estão questionando isso. Como disse, ouvi diversas vezes essas gravações e lembro-me dos contextos em que foram feitas. O que as duas primeiras meninas estão dizendo é que as pessoas passaram a crer que são sempre os meninos que incomodam na sala de aula; que as pessoas passaram a crer que o grupo do fundo de sala é sempre de meninos e que esse grupo é o que faz bagunça na aula. É interessante que isso tudo passe a ser, realmente, questionado.

Repetir esses enunciados posicionam os sujeitos de tal forma que, quando se entra numa sala de aula e se observam aqueles meninos lá no famoso “fundão”, logo se pensa: “já sei com quem vou me incomodar neste ano”. E nem sempre é assim. É preciso que isso seja questionado como fizeram as duas primeiras meninas. O problema é que a norma é forte. E ela assegura privilégios imediatos, mesmo que armadilhas posteriores. Haja vista o desfecho do excerto, quando a terceira menina pergunta: “Mas, na real, não é?” Ou seja, ela reafirma que é assim mesmo. Que o fundão é o local dos meninos bagunceiros. E não é só essa menina que reafirma tal verdade. Isso se ouve o tempo todo nas escolas onde trabalho. Tanto que, quando o famoso “espelho de classe” é feito, logo se pede que se separem todos aqueles meninos. “Bota um em cada canto!”, pedem os professores ao conselheiro.

MENINO – É normal isso, sabe? A professora chega na escola assim, até os alunos chegam na escola, veem o pessoal do fundo e já começa a imaginar, ah, aquele pessoal do fundo lá é aquele pessoal que não tá ligado na aula; é aquele pessoal que fica sentado lá atrás conversando... Porque quem é interessado mesmo fica na frente, né... O que não acontece na nossa turma, talvez. Um pouco, né... Mas eu vejo que a nossa turma, do fundo à frente, é ligada na aula. Não tem tanta cobrança com o pessoal lá do fundo, mas é ligado...

MENINA – Na verdade... é que na verdade, a gente falou do fundo, porque é os meninos que sentam lá, né...

O menino acima diz que isso é *normal*. Está, pois, na norma, que a professora (ele usa o feminino em sua fala) chegue no primeiro dia e, ao ver aquele pessoal lá do fundo, já vai concluir – é o pessoal que não quer nada com nada. Segundo ele, quem quer estudar mesmo senta na frente. Não sei se ocorre a ele e a quem mais assim pensar que, se todos estiverem interessados em estudar, não haverá lugar para todos na frente. Talvez o que precisemos fazer é assumir que as salas de aula, em geral, por maiores que sejam, não se tratam de auditórios e que, portanto, todos podem estar atentos na aula, onde quer que se sentem. Talvez também o modelo de cinco ou seis filas – chamadas de filas indianas – já não sirva mais para as aulas de hoje. Fosse um círculo, por exemplo, e não haveria fundão algum.

Pode ser um aparente privilégio estar no fundo da sala; ser reconhecido como menino/homem, pois é o lugar que esses ocupam; conversar a aula toda e, nas poucas vezes em que se participa, ser muito valorizado por isso. Mas de novo, isso se configura muito mais numa armadilha do que num privilégio. A armadilha não está no lugar em si onde se senta alguém. Está nos valores que atribuímos a este lugar. A armadilha está em dizer que os meninos são os ocupantes daqueles lugares, fazendo com que se sintam muito mais à vontade lá. A armadilha é dizer que quem é interessado se senta na frente, quando quem é interessado mesmo pode se sentar em qualquer lugar.

O que se percebe aqui, também é que o fundo de sala está ligado com a noção de território. A ocupação do espaço na sala de aula é política, é estratégica. Os alunos do fundão

são capazes de olhar todo o ambiente da sala de aula, tal como o professor, que está na frente. O que nos remete à ideia de panoptismo, conforme o que nos diz Foucault (1975, p.162) em sua famosa obra *Vigiar e Punir*, e que tem a ver com posições de onde tudo se pode observar e controlar. Pode-se pensar, assim, num dos privilégios de se escolher o fundo da sala para se sentar – não apenas para conversar, mas para ter uma visão privilegiada de todo o ambiente. Em uma palavra, para controlar. Os demais têm que se virar, pois estão sempre de costas para alguém. Os do fundo não, pois estão na posição inversa da do professor ou da professora. Privilégio sob esta perspectiva, mas desvantagem sob outra: ao mesmo tempo em que podem controlar melhor o ambiente, o fazem para poder conversar mais do que para prestar a atenção, para deixar de fazer quando deveriam estar fazendo, para poder colar na hora de uma prova em detrimento de a estar fazendo por contra própria.

5.4 AS MENINAS NÃO PODEM CONVERSAR?

Como já se disse antes, os grupos de discussão foram formados por meninas e meninos do ensino médio e que representavam ser alunos bem maduros e articulados com questões sociais e de gênero. As meninas se mostravam meio cansadas com esses privilégios percebidos por elas em relação ao tratamento que os meninos vêm tendo ao longo de sua vida escolar. Longe de ver nisso uma armadilha, o que elas veem são mesmo privilégios, ou injustiças.

Para essas meninas, os professores já consideram “normal” que os meninos não façam nada. Daí a indignação. Porque elas fazem e, se por ventura não fizerem, serão cobradas:

MENINA 1 – É sempre assim, ai, nossa, por exemplo, assim, pode ter uma turma que a maioria das pessoas não fazem nada, mas se uma pessoa que sempre faz e ela, tipo, não fizer... Que nem as meninas, né. Por exemplo, K., se tu não faz alguma coisa que tu és acostumada a fazer e se... tá, tipo, pode estar todos os meninos não fazendo isso, mas se tu não faz uma coisa que os professores estão acostumados a te ver fazendo, eles vão chegar e vão falar assim “Nossa, mas a K. não fez, mas por que tu não fez K., se tu sempre faz? Tu não eras assim.”

MENINA 2 – Mas se é um menino que não faz, nossa, eles nem dão bola.

MENINA 1 – Porque já é normal. Porque pra eles já é normal, entendeu?

MENINA 2 – Tipo, eles já estão acostumados, a não fazer nada.

O que esta menina está dizendo é que está no “normal” da menina fazer e ser cobrada quando não faz. Está no normal do menino não fazer e, portanto, os professores não “dão bola”, para ficar nas palavras dela. Não dar bola aqui quer dizer não se importar, quer dizer

considerar que é normal, está dentro do esperado para os meninos, ou seja, não fazer. Observa-se nas falas sublinhadas que a norma é constantemente reiterada e (re)produzida pelo discurso. Note-se que, segundo essas meninas, os professores não dão importância quando os meninos não fazem nada e esses, por sua vez, estão acostumados a não fazer. Fica difícil de definir o que vem antes – se o discurso que cria a prática ou se a prática que faz repetir o discurso. Ora, os professores, ao não dizerem nada, dizem muito através do não dito e, assim, reforçam a ideia de que os meninos não fazem nada; esses, ao perceberem isso, é que não fazem nada mesmo, o que vai fazer com que se continue a dizer que eles não fazem, em um ciclo vicioso que não termina. A norma é, pois, constituída pelo discurso que a reforça e que, portanto, também a constitui em uma relação de interdependência.

Em outro grupo de discussão, meninas que não se consideram “as estudiosas” da sala trouxeram a seguinte reflexão:

MENINA 1 – Na nossa sala, o grupinho das estudiosas não para de conversar um minuto... E daí... depois. E não xingam elas... Xingam a gente.

MENINA 2 – Elas não calam a boca um minuto.

LUCIANO – Entendi. Ah, tá. Um grupinho... Existe um grupinho chamado “o grupinho das estudiosas”? E quando elas conversam, elas não ganham xingão.

MENINA 3 – Não!!! E quando ganham, elas dizem assim, ai... a gente não faz nada...

MENINO – É... Na minha sala, é assim, também...

O tal grupinho de estudiosas trata-se de um grupo de meninas que se senta na frente da sala e é considerado como um bom grupo de alunas pelos professores. Tanto que, segundo elas, quando aquelas meninas conversam, elas não são chamadas a atenção, numa relação de protecionismo por parte dos professores, configurando-se numa injustiça com os demais alunos que, por sua vez, são mais vezes chamados a atenção. Mas o que a mim chamou a atenção foi a forma como se dirigiram a esse grupo, diferentemente de como se dirigiram ao grupo de alunos que se senta no já mencionado “fundão”. Aqui, trata-se de um “grupinho”, no diminutivo. Se é de meninas e se é de meninas estudiosas, então “grupinho” qualifica melhor esse grupo. Ou melhor, o desqualifica. O grupo dos alunos que se senta no fundão não foi chamado de “grupinho”. Privilégios ou armadilhas? Creio que o grupo da frente tenha menos popularidade na escola e, pela fala dos colegas que o citou, seja até meio excluído. Status que o grupo do fundão não tem. No entanto, se é um grupo de meninas estudiosas, as vantagens se sobrepõem às desvantagens. Podem não usufruir da mesma popularidade dos meninos “bagunceiros” do fundão, mas estão ali na frente, interagindo e aprendendo com os professores.

Sobre desqualificar o que é do feminino, outra fala me chamou a atenção:

LUCIANO – Eu disse que as gurias ficavam conversando em volta da quadra, e tu falou “fofocando”...

MENINO 1 – Mas é a real...

LUCIANO – Por que tu dizes isso?

MENINO 2 – Porque sim, sor. Se passa um cara ali, elas já começam a falar dele, sabe...

MENINA 1 – Capaz...

MENINO 1 – Se ele for bonito, claro. Se ele é feio, elas só falam “é feio”.

MENINA 2 – Não, sor, se ele é feio...

LUCIANO – Mas as gurias não podem estar conversando sobre um assunto sério?

MENINO 1 – Talvez.

MENINO 2 – Não.

(Risos)

A conversa acima se deu num momento em que falávamos da educação física e o fato de que, enquanto os meninos praticam algum esporte, em especial o futebol, as meninas ficam conversando em volta da quadra, sentadas em bancos que lá há. Quando eu disse que havia percebido que elas ficavam conversando, um menino me interrompeu – “conversando não, fofocando”. Esse estereótipo é recorrente e desqualifica o que as mulheres têm a dizer sobre as coisas. Muitas vezes, ouvi piadas na sala dos professores dizendo que, se mulheres estão conversando num canto, então o que está acontecendo ali é uma fofoca. E é isso que esse menino está dizendo. Note-se que eu insisto no final do diálogo perguntando se as meninas não poderiam estar conversando algo sério, ao que o mesmo menino responde que “talvez” e o outro diz que “não”. Muito provavelmente em tom de brincadeira, pois, à conversa, seguiram-se risos.

No campo dos esportes, por conseguinte, no que envolve as aulas de educação física, há, também, certa desqualificação do feminino. Tal desqualificação é uma verdade construída e normalizada. Uma menina chega a dizer que não sabe como jogar, embora quisesse. Segundo ela, ela é “debilitada”.

LUCIANO – E o esporte, como é que funciona?

MENINA 1 – Olha, se eu pudesse, eu jogaria. Se eu soubesse como jogar... mas eu tenho um problema. Eu sou um pouco debilitada.

LUCIANO – Tu tens algum problema físico que te impede de praticar esportes?

MENINA 1 – Não! Não! Só sou assim mesmo...

Talvez o que quisesse dizer é “desajeitada”, o que não mudaria muito. O fato é que as meninas, muitas vezes, assim são consideradas. Usei este excerto aqui, embora voltar-se-á a falar em educação física mais adiante, porque o mesmo traz uma normalização, algo que é recorrente na escola – associar o esporte aos meninos e a sala de aula às meninas. Novamente a ideia de que o pátio é o ambiente deles. Acreditar nisso é posicionar sujeitos, dizendo para os meninos relapsos na sala de aula que isso é normal, uma vez que não estão no seu ambiente. O mais grave, por assim dizer, é que a menina que deu esse depoimento não tinha

nenhum problema físico que a impedisse de praticar esportes já que, como ela mesma diz, gostaria de fazê-lo. Um discurso tem que estar muito naturalizado ao ponto de levar alguém a acreditar que é debilitado para alguma coisa não o sendo.

O senso comum diz que tudo isso pode estar na criação. Somos, pois, criados para pensar assim:

MENINA – Eu acho que ainda tem a ver com a criação, porque o homem é, tipo, é sempre de ser mais bruto, de ser mais largado e a mulher de ser a delicada, de ser a carinhosa. Eu acho que isso tem a ver com, na hora do caderno o homem ser mais bruto, o homem ser mais... escrever de qualquer jeito e a menina, como ela foi ensinada, desde pequenininha a ser delicada, ser a fofinha, sabe?

Saindo um pouco da seara dos esportes e ficando-se na sala de aula, observa-se que, no excerto acima, a menina diz que o homem é mais bruto. É criado para ser assim – apesar de tudo o que fizemos ainda somos, pois, como nossos pais. Essa brutalidade, aqui sinônimo de rudeza, é levada para o caderno. É, segundo o que se acredita, por causa dessa rudeza que o homem, ou o menino, não tem o caderno tão organizado. E mais – ter o caderno bem feito, com o conteúdo bem copiado, com uma letra adequada, é sinônimo de ser delicada, ser fofinha, como diz a menina. Ao vincular tais sinônimos ao caderno, certamente se está afastando o menino dele, pois delicado e fofinho são características que os meninos não querem.

É certo que isso se trata da opinião de uma menina; não é a opinião de todas e de outras pessoas, como os professores e professoras, por exemplo. Ninguém está dizendo que o menino precisa ser, então delicado e fofinho para ter um bom caderno. Mas o capricho em si está vinculado ao feminino, mesmo que representado por outros adjetivos. Além de bruto, segundo ela, e segundo muitos alunos e alunas ouvidos, o menino é mais “largado”:

MENINA 4 – E já vem a questão dos pais também... não... não pegam o menino... não perguntam pro filho homem do... como é que está a escola, se ele tá fazendo as coisas, se ele está conseguindo acompanhar, se ele tem o caderno em dia...não...

MENINA 3 – É mais largado... querendo, ou não, é mais largado o guri assim...

Aos meninos pouco é perguntado em casa como estão indo na escola. Pouco se conferem os cadernos, se olham os temas. Talvez isso tudo ocorra com muita frequência nas séries iniciais do ensino fundamental. Pode-se pensar que, no médio, nem as meninas sejam assim tão vigiadas. Porém, segundo o depoimento de várias delas, não é o que ocorre. Vigiam-se as meninas muito mais do que os meninos e delas se cobra muito mais uma postura adequada à escola. E isso tudo vai se desenhando como um privilégio para os meninos. Elas mesmas dizem – “queria ser como o meu irmão; dele ninguém cobra nada”. Isso porque não

percebem que, quem tem privilégios são elas nesse sentido e que eles, na verdade, estão caindo em armadilhas, ora criadas por eles mesmos, ora pela sociedade, pela escola através de professores e demais equipes pedagógicas e, mais especificamente nesse caso, pela própria família. Conforme eles mesmos dizem, no caso, ela:

MENINA – É tudo muito relativo. Uns pais puxam mais a menina do que o menino. Cobram mais da menina o estudo, porque a menina tem que estudar. O menino... ah, é menino, então deixa assim, sabe? Acho que não tem tanta cobrança.

Não ter tanta cobrança para os meninos pode parecer um grande privilégio. Eles podem, por exemplo, chegar em casa, jogar a mochila (quando a têm) num canto e sair para a rua – território marcadamente masculino. Talvez muitas meninas também possam fazer o mesmo e não se está aqui dizendo que tudo isso é apenas privilégios dos meninos. Porém, segundo o que eles e elas dizem em excertos como este último é que tudo isso se configura numa vantagem maior para os meninos – o de não serem tão cobrados. E o que aqui se tensiona, ou se coloca em cheque, é justamente entender tal vantagem como uma grande desvantagem, ou armadilha, como se vem chamando.

5.5 O MENINO É INTELIGENTE E A MENINA É ESFORÇADA

A inteligência masculina é muito reforçada na escola. É quase que inato ao homem ser inteligente. Ele já nasce assim. Obviamente que isso é o que se diz e não o que se está defendendo aqui. Às meninas cabe o esforço de aprender e estudar, já que, não sendo naturalmente inteligentes, precisam se esforçar mais.

Observem-se as primeiras linhas do diálogo abaixo:

MENINA 1 – É, eu acho que a disciplina está mais pras meninas e o QI mais pros meninos...

MENINA 2 – É verdade... Pelo menos lá na sala de aula...

LUCIANO – Essa frase, G., que tu falaste agora, eu quero explorar ela um pouquinho... Tu disseste que a disciplina está mais pras meninas e o QI está mais pros meninos...

MENINA 1 – Isso...

LUCIANO – Mas como assim?

MENINA 1 – Eu acredito que as meninas vêm assim, já, desde sempre... elas têm uma disciplina pra estudar, para fazer as suas tarefas, porque desde pequenas, elas têm essas...

MENINO – Cobranças...

MENINA 1 – Essas cobranças e os meninos, eles não têm essas cobranças, porém eles têm mais tempo livre; eles não precisam lavar a louça pra mãe, arrumar a casa pra mãe, então eles têm mais disponibilidade para estudar; só que as meninas, elas têm mais disciplina, por, desde a infância, vem com essas obrigações.

Duas meninas concordam que os meninos têm mais QI (quociente de inteligência). Ter ou não QI é algo que nem se usa mais dizer, especialmente depois que se passou a compreender a inteligência num sentido mais amplo. Hoje se fala em inteligências múltiplas, competências e habilidades. Mas, vez por outra, o velho QI aparece numa conversa. Apareceu nessa aqui e, ao que tudo indica, acredita-se que o QI dos homens é mais alto. Claro está que nem de longe pretendeu-se ir atrás deste dado, uma vez que estaria totalmente na contramão do que aqui se vem dizendo. Buscasse eu dados estatísticos sobre o QI de homens e mulheres, teria que repensar se a pesquisa se encaixa mesmo no que se pretende, ou seja, estar à luz das teorias pós-críticas. De qualquer forma, QI, na fala da menina é sinônimo de inteligência. O que ela está dizendo é que os meninos são mais inteligentes. Ou ainda, a inteligência está para os meninos assim como a disciplina está para as meninas.

Acredita-se, pois, que as meninas sejam, ou tenham que ser mais “disciplinadas”. Aos meninos sobra aproveitar sua inteligência natural. Pelo menos é o que estão dizendo as duas meninas acima. Talvez não se diga isso com tamanha convicção o tempo todo, tal como fizeram as meninas nessa fala. Mas é fato que muitas pessoas, inclusive professores, especialmente nas áreas das ciências exatas, reforçam a ideia de que os meninos têm “mais facilidade para aprender do que as meninas”. Tal verdade já foi ouvida por mim mais de uma vez ou, pelo menos, duas – uma na escola onde atuo como professor, de um colega que dá aula de matemática e outra na escola onde fiz a pesquisa, ainda no tempo do mestrado. Lembro-me que a professora dizia, naquela ocasião que os meninos enxergavam o que ela estava explicando nas aulas de física. A eles, tudo fazia sentido. Já as meninas até iam melhor nas provas, mas era porque aprendiam por repetição, por serem mais esforçadas e fazerem os exercícios até aprender sem, no entanto, apreender, como eles.

Sigo na minha tese de que isso não é natural. São verdades cristalizadas pelo discurso pedagógico e que, sendo repetidas diversas vezes, constroem ou justificam situações, ou posições, e têm a dizer do que é ser menino e do que é ser menina na sala de aula. Mais uma vez, privilégio que esconde armadilhas. Os meninos ouvem isso também. E aqueles que não são tão “naturalmente inteligentes” assim o que é que vão fazer? Deixar de estudar mais, ou de serem “esforçados” como suas colegas meninas e, conseqüentemente, baixar seu desempenho.

Em outro diálogo, de outro grupo, encontra-se um excerto que diz a mesma coisa:

MENINA – Mas é que vem a... desde anteriormente tem a... que os meninos são mais inteligentes, eles têm mais facilidade pra aprender do que as meninas.

LUCIANO – Acredita-se nisso.

MENINA – Acredita-se.

MENINO – Eu acho...

Vem desde anteriormente, diz a menina. Ou seja, isso está na fala da família, dos amigos, da sociedade em geral. Pelo menos a sociedade à qual essas meninas e meninos pertencem. E é uma fala recorrente, já que vem acontecendo desde sempre. Segundo ela, os meninos têm mais facilidade para aprender do que as meninas. E por que, então, não aprendem, já que suas notas são, em geral, mais baixas; já que eles reprovam muito mais do que elas; já que, nas salas de aula dos anos finais do ensino médio das escolas públicas, há mais meninas do que meninos; já que, nos vestibulares, se percebe um maior número de meninas do que de meninos?

Percebe-se que o pesquisador, nada neutro, (in)felizmente, até tenta mostrar que as coisas não são assim, pelo menos não naturalmente. Chego a dizer para eles – “acredita-se nisso”. Eles confirmam – “acredita-se”. O menino, no final, ainda fecha: “eu acho”.

Outra linha de pensamento é acreditar que as meninas são mais dadas aos estudos e os meninos, mais à prática:

MENINO – Eu acho que assim, oh, os guris são mais pra parte da prática, da ação. E as gurias são mais do pensamento. Eu acho que é sempre isso mais ou menos. Porque minha mãe também; a minha mãe, se fosse fazer, ela faria uma coisa com cálculo; ela fez faculdade; ela fez faculdade de... agora esqueci o nome; eu sempre me esqueço, mas... administração, alguma coisa assim, que ela fez e se formou...

MENINA – Contabilidade?

O menino chega a enfatizar: mais para a parte da “ação”. Para ele, os meninos são mais dados à ação, a fazer as coisas manualmente. Ora, no ambiente escolar no qual a pesquisa se deu, muitos alunos são filhos de operários ou da construção civil, chamados popularmente de *pedreiros*. Acreditar, pois, que os meninos são mais dados à ação é quase o mesmo que tirar-lhes das mãos os cadernos e colocar-lhes nelas um tijolo e a pá de pedreiro. Trabalhar, como em capítulo posterior se verá, é um dos motivos que afastam os meninos da sala de aula. Numa turma em que sou professor, insisti para que dois alunos fizessem as coisas que eu estava pedindo. É certo que não se tratava de uma turma do ensino médio, mas do fundamental. Mais precisamente uma turma de sétimo ano. Esses meninos eram bem mais velhos e não faziam as coisas que lhes eram solicitadas. Porém, eram bem afetivos e respeitosos. Ao serem cobrados por mim, responderam despreocupados: “Não dá nada, sor. A gente vai pro obrão”. Ir para o *obrão* significa começar a trabalhar de pedreiro, o que, em absoluto desqualifica alguém. O problema é começar tão cedo no tal obrão e, muito provavelmente, ali ficar pelo resto de suas vidas profissionais.

São papéis esperados de um e de outro. São condutas esperadas. Gestos aparentemente sem importância, mas que vão reforçando uma ideia de ser menino na sala de aula e, por extensão, na vida, que o deixa em desvantagem. Desvantagem essa não em relação às meninas, pois aqui não se está analisando um *gap* de gênero, como já se fez no mestrado. Desvantagem em relação a ele mesmo, pois seu desempenho escolar fica comprometido. Não se quer passar a ideia de uma escola salvacionista cujo único objetivo é o mercado de trabalho ou o vestibular. O que se quis, neste capítulo, é mostrar que algumas falas normalizam comportamentos. E isso vem ocorrendo há bastante tempo. Talvez seja por isso que sejamos, ainda e apesar de tudo, *como os nossos pais*.

6 TECNOLOGIAS, DISPOSITIVOS, GESTOS APARENTEMENTE SEM IMPORTÂNCIA: DÁ UMA BOLA PRA ELES QUE ELES SOSSEGAM.

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã
 Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
 E essas coisas que diz toda mulher
 Diz que está me esperando pro jantar
 E me beija com a boca de café...

Chico Buarque

Chico Buarque nos fala de uma mulher que todo dia faz tudo sempre igual e diz coisas que dizem todas as mulheres. O que dizem, pois, todas as mulheres? Todas? E o que dizem todos os homens? Todos? O que dizemos, na verdade, muitas vezes é aquilo que se espera que dizemos. Assim, se nem todas as mulheres dizem para o homem se cuidar após beijá-lo com uma boca de hortelã, as que dizem, o dizem porque o que dizem está inscrito no verdadeiro de ser mulher. O que dizem as mulheres e os homens nessa perspectiva encontra eco naquilo que Foucault chama de dispositivo de aliança, conforme Castro, em seu dicionário de vocabulário foucaultiano, “o dispositivo de aliança tem como um de seus objetivos principais reproduzir o jogo de relações e manter as leis que os rege; o dispositivo de sexualidade estende incessantemente seu domínio e engendra novas formas de controle” (2009. p.401).

Embora não seja objetivo desta tese aprofundar-se no conceito de dispositivo de Foucault, entende-se que tal conceito tem estreita relação com as tecnologias de gênero de que já se falou e que se pretende aprofundar no presente capítulo. Conforme Castro, em seu dicionário (2009), Foucault nos fala em dispositivo (dispositivo disciplinar, dispositivo da sexualidade, entre outros), sendo este um objeto da descrição genealógica de sua obra. Assim, o dispositivo se difere da episteme porque, enquanto esta poderia ser definida como um dispositivo exclusivamente discursivo, aquele se define na relação entre o discursivo e o não discursivo, sendo, assim, mais geral do que a primeira. Ora, está o dispositivo, então, no discurso e fora dele. Está naquilo que se diz do que é ser menino ou menina, homem ou mulher, e daquilo que se espera que ambos façam. Está, pois, no discurso e na prática. Prática esta que é cotidiana, como diz a letra da música de Chico Buarque; que está nas pequenas coisas, nos gestos aparentemente sem importância, e que atuam como tecnologias que,

embora não tenham tido seu propósito primeiro em produzir gênero é o que, ao fim e ao cabo, acabam fazendo. Conforme Castro, em seu dicionário:

O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. [...] o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, um funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. [...] O dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste. (CASTRO, 2009, p.124)

Assim, o dispositivo é aqui entendido como uma rede de relações que podem atuar como tecnologias escolares, podendo, conforme a definição do dicionário, aparecer como um programa de uma instituição, no caso, a escola. Ele pode justificar ou ocultar uma ou diversas práticas corriqueiras e cotidianas no ambiente escolar, como a formação de filas separadas por gênero, como a atribuição a tarefas braçais aos meninos para que estes saiam da sala por alguns momentos, como dizer que os meninos não têm, como as meninas, os cadernos e materiais completos. É também o não dizer, quando se silencia diante de um grupo de meninos que ocupam o fundo da sala e de lá, numa posição panóptica, têm uma visão privilegiada e de controle de toda a sala de aula. O dispositivo, enfim, uma vez instituído, ou ainda, naturalizado, permanece como tal, normalizando atitudes esperadas de um e de outro gênero, trazendo-se o conceito para a discussão que aqui se estabelece.

Assim, esperamos que as mulheres ajam de certa forma, o que também se espera dos homens; o mesmo das meninas e dos meninos; das alunas e dos alunos. Ou, numa outra lógica, diz-se de alguns comportamentos de mulheres e de homens que tais comportamentos são esperados por ou por outro. Assim, se não esperamos que os meninos não tenham o material completo na sala de aula, porque não é isso que se quer de nenhum aluno ou aluna, por outro lado, caso não tenham esse material, no caso dos meninos, atribui-se a isso um comportamento esperado de um menino.

Nessa perspectiva, fica-se com o que diz Butler acerca do gênero quando a autora fala que tal categoria “estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas” (BUTLER, 2003, p.20). O gênero se dá através do que se fala acerca de um e de outro. São identidades, como diz a autora, discursivamente construídas, ou seja, produtos do discurso, produzidas pela fala e pelo que se

fala de cada um enquanto homem e mulher, menino e menina, aluno e aluna. Tudo isso atravessado com outros fatores, quais sejam, para ficar apenas com aqueles que a autora cita, raça, classe, etnia e sexo.

Destarte, quando se diz que uma menina que não tem o material, ou que não faz aquilo que é esperado de um aluno na sala de aula e que, por isso mesmo, está agindo como um menino, não se estaria dizendo que esta menina, está, naquele momento, exercendo um papel de menino? Que está agindo como se fosse um menino, ou, como muitas vezes se ouve na escola, que tal menina é “pior do que um menino”. O gênero, assim, não decorre do sexo, ou do corpo sexuado, mas de um conjunto de atitudes que um corpo sexuado executa. Atitudes essas cultural e socialmente construídas. Tal perspectiva nos sugere uma descontinuidade radical acerca da distinção que se pode fazer de sexo e gênero. Conforme Butler:

Se os gêneros são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada ao seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. (BUTLER, 2003, p.24)

Fica-se com a tese de que nem um nem outro é algo dado pela natureza. Que gênero seria, este sim, produto da linguagem e que aquele, o sexo, seriam as diferenças anatômicas percebidas em corpos sexuados. Ambos estão em constante tensão e também este último é produzido pela linguagem, pelos valores que a ele são atribuídos, pelo que se diz acerca dele. Nessa perspectiva, nem mesmo o corpo está dado, mas também marcado por significados culturais historicamente construídos. Na sala de aula, portanto, quando se diz que o menino tem a letra feia, se diz que, para ser menino, há de se ter uma letra feia. Quando se diz que a menina é esforçada se diz que, para ser menina, há de se ser esforçada. Quando se diz que o menino que é organizado e que tem um caderno muito claro e enfeitado está agindo como uma menina, se está dizendo que este menino é menos menino do que outros meninos. Todas essas coisas já foram ditas anteriormente nesta tese. Colocam-se aqui novamente porque têm estreita relação com esse capítulo, ou seja, com os dispositivos de que nos fala Foucault e com as tecnologias de gênero, de que nos fala Lauretis, ou como diz Pereira acerca da autora, que é como “o cinema, que se apresenta como uma forma de modelar e posicionar homens e mulheres dentro da matriz heterossexual” (PEREIRA, 2009, p. 487). Também a escola se apresenta, muitas vezes, como uma forma de posicionar meninos e meninas dentro dessa mesma matriz.

Espera-se, por exemplo, no Brasil, que todo o menino goste de futebol e que, por isso mesmo, não recuse a quadra de esportes, ou mesmo o pátio, como é o caso da escola em que se deu esta pesquisa por não haver uma quadra adequada à prática da educação física. Espera-se que este menino esteja na sala de aula porque não tem outra saída, pois, se pudesse optar entre a tal quadra, ou pátio, optaria. Isso me remete a uma cena observada durante a pesquisa. Tratava-se de uma aula de geografia em que a professora dividira a turma em grupos para que cada grupo estudasse um determinado capítulo do livro. Havia apenas quatro meninos naquele dia e oito meninas. Era um dia chuvoso e muitos jovens não tinham ido à aula. O fato é que os meninos estavam muito agitados e não queriam fazer a atividade proposta pela professora. Num dado momento em que a professora chama a atenção do grupo, em voz alta, exigindo silêncio e concentração, uma menina declara: “Sora, dá uma bola pra eles que eles sossegam.” A professora responde que não poderia fazer aquilo, até por estar chovendo e que, mesmo que não estivesse, não ia permitir que eles saíssem da aula, pois tinham que ficar ali como os demais. A professora olhou para os meninos e acrescentou: “vocês não estão mais na quinta série.” A isso, a mesma menina que sugerira a bola, acrescenta: “mas em se tratando de futebol, eles todos têm a mesma idade.” Vale dizer que, em muito momentos, os sujeitos de nossas pesquisas extrapolam a condição de informantes, e assumem vezes de verdadeiros colaboradores e colaboradoras, como é o caso dessa menina, tamanho o grau de análise própria que se percebe nessa intervenção, ou informação. É como se o objeto não fosse buscado por nós durante a pesquisa, mas que, quando menos esperamos, nos salta a nossa frente.

Da situação apresentada, várias análises podem ser feitas. Uma delas é o fato mesmo de haver muito mais meninas do que meninos na sala de aula num dia de chuva. Ou seja, as meninas priorizam mais a escola do que os meninos. No final do período, pedi à professora que me dissesse se havia muito mais meninas do que meninos naquela turma, ao que ela me respondeu, sem olhar na chamada: “Não, tem mais ou menos o mesmo número. Eles não vêm porque não querem”. Outra coisa é o fato de que, na crença daquela menina, assim como de muitas pessoas, todos os meninos largam tudo pelo futebol. Ou, se não pelo futebol, pela rua, pelo pátio, pelas quadras, em especial a de futebol. Também se pode dizer que, quase sempre, acredita-se que as aulas são mais tranquilas sem os meninos, ou que pelo menos seriam mais tranquilas sem eles. Conforme Louro, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (2007, p.21).

O que se vê nessa cena é o que se construiu acerca dos sexos, acerca do que é ser menino e do que é ser menina na sociedade, numa tensão constante do que seria, também, uma questão de gênero. A escola separa os meninos das meninas sempre que, por exemplo, faz filas para conduzirem os alunos para um e outro lugar dentro do ambiente escolar. Sobre a fila, já se falou nesta tese. Mas a escola separa um de outro também quando espera de um e de outro papéis e condutas diferentes; quando diz que isso é coisa de menino e que aquilo é coisa de menina. Volto à perspectiva de Louro (2007, p. 57), quando a autora fala na escola legada pela sociedade ocidental moderna e que começou a separar adultos de crianças, católicos de protestantes, que se fez diferente para os ricos e para os pobres e que imediatamente separou os meninos das meninas.

Note-se que se está falando em filas, em cadernos, em trabalhos em grupos, em pequenas atitudes e ações que fazem parte do cotidiano escolar. Na perspectiva desta tese, são, pois, justamente essas práticas que, conforme já se disse, são *aparentemente sem importância*, mas que muito têm a dizer do que é ser menino e do que é ser menina no ambiente escolar e que, por muitas vezes, colocam o menino em situações de fragilidade no que se refere à sua construção enquanto aluno, ou seja, em armadilhas, para ficar com o que aqui se vem dizendo. E são justamente essas “práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas, que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 2007, p.63).

São, pois, essas práticas aparentemente banais que constituem dispositivos, no dizer de Foucault, e que funcionam como tecnologias de gênero, no dizer de Lauretis. Ela desloca a análise do gênero como categoria analítica, conforme o que nos diz Scott, ou do gênero como performatividade, nas palavras de Judith Butler, para focar nas tecnologias que produzem gênero. E é exatamente isso que este capítulo quer trazer, como tecnologias escolares produzem gênero, embora por vezes não se proponham diretamente a isso. Segundo Pereira, em artigo no qual também se baseia nas tecnologias de gênero propostas por Lauretis, gênero é produto de tais tecnologias. Nas palavras do autor:

Num de seus textos mais conhecidos, Teresa de Lauretis afirma que gênero é produto de diferentes tecnologias sociais, tais como internet, rádio, televisão, cinema ou jornais, e de diversas epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como práticas da vida cotidiana. Em diversas outras obras, a autora vem insistindo que gênero não é a propriedade dos corpos nem algo que existe a priori nos seres humanos, mas conjunto de efeitos produzidos nos corpos, comportamentos e relações sociais. (PEREIRA, 2009, p.486)

Assim, essas práticas aparentemente sem importância funcionam como tecnologias escolares para a produção de gênero, principalmente através do que dizem do ser menino e do ser menina na escola. São práticas cotidianas, tecnologias sociais, assim como a internet, a televisão, o celular, os aplicativos nele encontrados, as redes sociais, tão em voga e tão presentes em suas vidas, em suas formas de ser e de exercer a sua cultura. Cultura esta que, assim como nos propõe Maria Luiza Xavier, não pode ser negligenciada, ou mesmo esquecida. A cultura juvenil está presente na escola, é trazida pelos alunos e alunas para dentro dela e também é produzida por eles e elas naquele local. Segundo a autora, “os alunos e as alunas de hoje não são jovens sem cultura ou depositários da cultura da família. São jovens com uma cultura própria, cultura essa muito forte” (XAVIER, 2010, p.98).

Os alunos e alunas, donos de uma cultura que deve ser reconhecida e valorizada pela escola, não podem ser vistos como alienígenas na sala de aula. É de Green e Bigum (1995, p.210 e 211) a ideia de alienígenas na sala de aula, questionando se seriam esses alienígenas os estudantes ou os próprios professores. Para eles, devemos levar em conta uma cultura juvenil que se dá na “construção social e discursiva da juventude e que envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, se limita a ela” (1995, p.210 e 211). Não se pode, portanto, desconsiderar a cultura escolar dos jovens que transitam na escola, pois tal cultura entra em conflito ou consonância com os dispositivos e tecnologias de que estamos falando neste capítulo. Voltando ao dicionário foucaultiano, vale lembrar que, em relação aos dispositivos, cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste.

A escola da pós-modernidade é um local de vivência das culturas juvenis. Não é, porém, o único. Para os mesmos autores, Green e Bigum, “se a juventude vive na pós-modernidade, ela também vive em muitos outros lugares e contextos (1995, p. 217)”. A escola, assim, também não é apenas a fonte de salvação para todos os problemas sociais e culturais enfrentados por esta geração. É preciso que “as crianças e os jovens encontrem na escola respostas para sua vida presente, para preocupações próprias de sua geração, de suas culturas, que vêm sendo negadas pela escola” (XAVIER, 2010, p.94). Assim, se um aluno ou aluna terá uma vida acadêmica ou não, não é do que se trata nesta tese. É preciso que a escola faça sentido para este aluno e esta aluna no presente, neste momento de suas vidas. Se não é isso que a escola vem fazendo; se há privilégios para um gênero em detrimento de outro; se tais privilégios venham a se configurar em armadilhas; se tecnologias existem muito mais para formar gênero do que para aquilo que se propõem; se dispositivos, enfim, há e que

formam meninos e meninas e com isso, formam também desigualdades, é que precisamos nos incomodar, nos desacomodar, ou ainda, estranhar.

Voltando, pois, ao convite de estranhamento feito por Louro, pode-se dizer que tal convite tem estreita ligação com a tese que aqui se apresenta: é preciso desconfiar do que é natural. É preciso que não se considere natural que um menino prefira sempre estar fora da sala de aula; primeiro, porque pode não ser todo o menino que assim pense e, segundo, porque, isso pode ser uma armadilha para aqueles que assim pensam. Ou ainda, o menino estar fora da sala de aula pode ser perfeitamente considerado uma tecnologia de gênero. Isso produz gênero, produz então o menino com o gênero “certo”, no caso, masculino e heterossexual.

Seria adequado ao menino ficar na sala de aula cuidando de seus cadernos e deveres, organizando o seu material, por exemplo? Seria adequado aos meninos que todos recolhessem os utensílios usados durante a merenda escolar e os levassem para a copa, ao invés de deixá-los espalhados sobre as mesas? Seria considerado adequado aos meninos que utilizassem canetinhas coloridas para enfeitar seus trabalhos? Essas perguntas nos remetem à Scott, quando esta diz que:

Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de identificar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75)

Há, pois, na escola, uma criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados a todos os alunos, independente se meninos ou se meninas. Mas, por muitas vezes, atribuem-se determinadas tarefas a uns e a outros, distintamente, sempre remetendo à ideia de que algumas coisas são próprias de meninos e outras de meninas. Isso me leva a uma cena pessoal de quando eu era aluno da sétima série do ensino fundamental, o então primeiro grau: a professora de técnicas domésticas pediu que os meninos levassem madeira, martelo e prego para uma determinada aula e que as meninas levassem um sabonete, fita mimososa e alfinetes, além de um rococó para enfeitar. Não é preciso dizer que eu quis levar o material pedido às meninas, pois logo achei que o trabalho que surgiria dali seria muito mais interessante, além de ser muito melhor de ser feito. Pedi para a professora, e ela deixou. Em casa, disse aos meus pais que o material tinha sido pedido a todos; não revelei que, sendo menino, deveria levar outro material; na escola, sofri mais uma vez algo ao que já vinha me acostumando, ou seja, servir de chacota para alguns alunos, em especial para outros meninos. O fato é que minha

cestinha feita com sabonete e fita mimosa ficara linda e eu adorei aquele trabalho. Tanto que fiz outras em casa depois. A produção da cestinha é uma tecnologia de produção de gênero. O trabalho feito com a madeira, o martelo e os pregos também. O resultado final mais importante é cada um reafirmar que é mulher ou homem. A qualidade da cestinha, ou do produto final feito com a madeira, fica em segundo plano. A atividade toda é uma tecnologia de gênero. A atividade toda funciona como um dispositivo que produz gênero.

É certo que isso já faz algum tempo: quase quarenta anos. Mas eu arriscaria dizer que a cena não é assim tão temporal. Creio que hoje também, ao se pedir tal trabalho manual – uma cestinha feita de fita mimosa num sabonete e enfeitada com um rococó – provavelmente dar-se-ia outra alternativa para os meninos. Não se espera que os meninos queiram fazer um trabalho como este. O menino que, um dia, foi levado a entender que o pátio era seu lugar, agora aprendia que nem todos os trabalhos eram adequados para ele. A diferença é que aquele menino da primeira série do primeiro grau não pôde ficar na sala de aula com a colega doente, mas este da sétima série teve voz para resistir e fazer o que queria, mesmo sabendo das consequências de sua escolha.

Assim, neste capítulo, o que se quer discutir são exatamente esses papéis que se esperam de um e de outro gênero e o que acontece quando borramentos ocorrem. Ainda, onde estão as armadilhas para os meninos ao atribuirmos diferentes papeis na escola para um e para outro. Não se pode sempre querer “dar uma bola para eles, para que eles parem”. Não se pode construir a verdade de que o menino atrapalha na sala de aula e que ali não é o seu ambiente natural. Até porque o natural vem sendo questionado o tempo todo ao longo deste trabalho. Insistamos, pois, no convite de Louro, citado em excerto anterior: desconfiemos, pois, do que é “natural”.

6.1 COMPORTAMENTOS, POSTURAS, ATITUDES APARENTEMENTE SEM IMPORTÂNCIA

Que meninos e meninas se sintam separados, como se vivessem em um mundo onde não podem se misturar, faz parte da percepção dos próprios alunos e alunas. Conforme o que nos diz uma menina durante um grupo de discussão:

MENINA – É que querendo ou não, eu acho que a gente é educado dividido ali; acho que dividindo a feminilidade e a masculinidade. Daí, se tu pegas um pouco de cada lado, tu é... ai, tu é gay, ou tu não é... é que a gente é criado num mundo em que as pessoas não podem misturar, parece.

Conforme a percepção dela, o que muito dialoga com o que venho observando em minha prática docente e de pesquisa é que é fato que os meninos que transitam em territórios marcadamente femininos são tidos com gays. E serem vistos como tal é tudo o que eles não querem, pois faz parte da construção de suas masculinidades, como aqui já se falou, mostrar, em todo o tempo e lugar, o quanto são homens. Assim, dividem-se em filas, em maneiras de se portar, na maneira como apresentam os trabalhos, como os fazem, como agem na sala de aula. Talvez isso não seja, algumas vezes, o ideal para um bom desempenho escolar, o que não vai importar muito, para os meninos, desde que sua masculinidade seja percebida como legítima.

Esses comportamentos esperados de um e de outro gênero, em especial dos meninos, para que se fique com o foco desta tese, funcionam, então, como as “tecnologias de gênero” propostas por Lauretis (1994, p.208). Como vimos, segundo a autora, tais tecnologias produzem o gênero, como representação e autorrepresentação através de discursos, epistemologias e práticas institucionalizadas, bem como práticas da vida cotidiana. É importante que se diga, no entanto, que muitas dessas tecnologias, a saber, a grande maioria delas, não foram criadas pensando-se em gênero. Aparentemente, elas servem a outros propósitos, mas o que Lauretis faz é analisar essas tecnologias e ver que acabam, também, por produzir gênero, ou seja, o resultado final da ação delas diz muito sobre os gêneros e, então, verifica-se que a cultura escolar está recheada de pequenas e grandes tecnologias que produzem gênero, e que vão desde as filas, passando por banheiros, atividades, discursos dos professores, cadernos, comportamentos, lugar de menino, lugar de menina, etc.

Dessa forma, quando se tira um menino da sala de aula para que ele deixe de incomodar, está-se operando com tais práticas, mesmo que a sala de aula seja o local onde devesse ficar. Nesta tese, procuro me apresentar, *a priori*, como pesquisador, mas, como já dito, o professor não é deixado de lado. Assim, remeto-me a um exemplo de algo que ocorre diariamente na escola onde trabalho. Muitos alunos pedem para sair da sala, ir ao banheiro, por exemplo, e não voltam para a aula. Algumas meninas fazem isso também. Mas a grande maioria é de meninos. Ora, ao perceber que dois alunos não estavam na sala, perguntei onde estavam aos presentes. Eles disseram que os colegas estavam no pátio, “matando a aula”⁸. São alunos que, não estando na sala de aula, fazem com que a aula seja bem mais tranquila. Muito menos “trabalho” é deixá-los fora do que trazê-los de volta. Eu, porém, fui até o pátio,

⁸ “Matar a aula” é uma expressão muito comum aqui na região de Porto Alegre, o que quer dizer “gazejar”, faltar propositadamente, sem motivo, apenas para não estar na sala de aula. São faltas sem justificativas, mas mais do que isso, faltar por faltar, simplesmente para não estar na sala de aula, fazendo algo que lhes parece mais interessante.

encontrei os meninos, os levei de volta para a sala de aula pedi que assinassem uma advertência. Passaram o período muito bravos comigo, ao que eu lhes disse ser aquilo o melhor para eles, pois, se eu desistisse deles, aí sim é que teriam motivos para estarem chateados.

O mesmo não ocorreu, porém, com três alunos que encontrei no corredor da escola, em frente à sala de aula deles. Estavam em volta de uma mesa tentando consertá-la, pois estava frouxa e quase se desmontando. Perguntei se não estariam perdendo aula, ao que eles responderam que a própria professora havia pedido que eles fossem para o corredor consertar a tal mesa. Um deles me disse que, na verdade, estavam incomodando na aula e a professora, então, deu algo para eles fazerem. Mais tarde perguntei à professora sobre o ocorrido. Ela respondeu que foi ótima a sua atitude, pois, além de dar uma lição aos alunos, a aula transcorreu “uma maravilha” (palavras dela) sem eles. O fato é que esses mesmos alunos são aqueles que, mais tarde, numa outra aula, responderam-me que não têm mais jeito e que, um dia, vão para o “obrão”, ou seja, largar a escola para começar a trabalhar na construção civil. Estar no corredor às voltas de uma mesa pode, muito bem, parecer um privilégio para os meninos, já que não gostam de estudar. Mas, ao que parece, esses “privilégios” vêm ocorrendo na vida desses meninos há algum tempo e, muito provavelmente, tenham algo a ver com o fato de estarem já bastante atrasados na escola. Tais atitudes, aparentemente banais vão, assim, produzindo gênero, ou seja, demarcando espaços, demarcando atitudes esperadas de um e de outro, no caso, esperadas de meninos.

Mas não é só o corredor e o pátio que se configuram em territórios por onde andam os meninos na escola. Na própria sala de aula, há um lugar que é marcadamente deles: o famoso “fundão”.

LUCIANO – E quem é o grupo lá atrás?

MENINA – Tipo assim...

MENINO – Nós três e mais um... um inteligente. O núcleo – o núcleo está ali...

MENINA – Risos...

LUCIANO – Um grupo de meninos...

MENINO – É...

LUCIANO – Ficam atrás.

MENINA – É, os que ficam no fundão...

Quem fica no fundão são geralmente os meninos. Uma sala de aula não é um auditório e, por isso, teoricamente, não haveria lugar ruim para se assistir a uma aula. Ouve-se e vê-se muito bem de qualquer ponto da sala, salvo aqueles casos de alunos com problemas de visão ou audição e que, portanto, teriam um real motivo para se sentarem bem na frente. Isso tudo porque a sala de aula ainda, na esmagadora maioria das vezes, funciona com o velho formato

de filas indianas voltadas para o quadro na frente do qual o professor ou a professora expõe suas aulas. No entanto, o fundão, assim chamado (no aumentativo) trata-se de um local onde mais conversa acontece, menos atenção, mais dispersão.

Ora, se um aluno é disperso e não tem facilidade para se concentrar, ele teria os mesmos motivos que têm aqueles com dificuldades de ver e ouvir para se sentarem ali na frente. Deixar os meninos no fundo da sala é, ao fim e ao cabo, uma forma de negociação para que a aula “dê certo”. Lá, eles ficam “na deles e não incomodam”, como me disse um professor na sala dos professores da escola onde fiz a pesquisa. O problema é que meninos como Carlos, um dos entrevistados, nem sempre se sentem felizes por estarem lá no fundão:

LUCIANO: Por exemplo, assim...

CARLOS: Que eu podia estar estudando, ficando ali... Só que não, eu fico brincando ali e deixo tudo pra última hora como sempre. E lá no fundo, então, é que me perco na conversa mesmo... Aí eu reprovó, aí a minha mãe me xinga... E daí eu não faço nada. Eu tenho preguiça. Isso daí me atrapalha bastante.

Talvez até se sintam felizes no momento em que lá estão. Mais uma vez: na hora, no momento, no presente, tudo parece ser um privilégio, mas que, na verdade, vão se construindo como armadilhas na trajetória do menino na escola. É certo que muitos professores e professoras se incomodam com isso e fazem com que os alunos se sentem em locais mais adequados aos estudos, onde possam se concentrar melhor. O famoso “espelho de classe” é pedido em muitas salas. Assim, um professor, normalmente o conselheiro da turma, faz um desenho da sala, uma espécie de planta baixa, onde coloca cada aluno num determinado lugar em que devem se sentar. Nesses espelhos, normalmente se trazem os alunos mais conversadores e dispersos para frente, além de separá-los uns dos outros. Mas até que ponto isso é produtivo para esses alunos? Obrigá-los a se sentar onde não querem não seria, também, uma forma de fazê-los se desinteressar mais ainda pela sala de aula? Não seria mais eficiente, quem sabe, fazer com que a aula em si fosse interessante o suficiente para que eles quisessem dela participar. Ou, caso isso não seja possível, quem sabe o professor ou a professora pudesse ir mais vezes até o fundão, ao invés de trazer o fundão para frente. Não se quer aqui, e não é objetivo desta tese, apresentar fórmulas para que as aulas sejam melhor administradas. Até porque as observações que se fizeram durante a pesquisa não tinham um caráter crítico. O que se quer aqui é levantar hipóteses, problematizar, lançar perguntas que, mais do que respostas, possam trazer outras perguntas, outras formas de pensar, outros contrapontos.

Num grupo de discussão, a questão de ficar fora da sala de aula também surgiu:

LUCIANO – Oh.... agora tem uma frase que surgiu também na turma, naquele dia, que foi assim: o guri não tem aquela vontade de ficar na sala de aula...

MENINA 1 – É verdade.

LUCIANO – Nós temos um caso aqui de um guri que veio pra cá sem ser convidado...

TODOS – Risos....

MENINO 4 – É porque é educação física...

MENINO 1 – Não é nada...

LUCIANO – O quê?

MENINO 1 – Nada...

MENINA 1 – Na nossa sala tem... às vezes tem que sair pra buscar livro... e daí eles ficam passeando. Passeando pela escola.

LUCIANO – Mas é mais guri que faz isso?

MENINA 3 – Sim, eu nunca vi nenhuma menina fazendo isso.

MENINO 1 – Eu admito. Eu, quando troca período, não é certo... Mas eu e mais três... cinco... seis... sete... (Risos) Quase todos os gurus saem da sala pra ir tomar água ou ir no banheiro.

MENINA 2 – E nunca mais voltam...

MENINO 4 – Eu peço pra tomar água e fico sentado ali na rua.

LUCIANO – Mas daí, se você pode pra tomar água e fica na rua, aí tu já estás perdendo aula, né...?

MENINO 4 – Mas é que é bom...

TODOS – (risos)

A discussão com essa turma foi a primeira que fiz em grupo na escola e aconteceu uma semana depois em que se fez uma dinâmica nessa mesma turma. Por isso a frase inicial: “o guri não tem aquela vontade de ficar na sala de aula”. Tal frase fora dita por um dos alunos durante a dinâmica e eu a usei para abrir uma discussão. Eles concordaram com a frase lançada. Uma menina diz: “é verdade”. E eu aproveitei para dizer que percebera que, entre eles, havia um aluno de outra turma que se “infiltrara” ali. Todos riram, inclusive o menino. Eu percebera que ele não era da turma porque, naquele dia, a discussão se dera numa sala em outro andar e eu subi já com a turma. No caminho, esse menino perguntou para onde estávamos indo e um aluno respondera. Vi quando ele resolveu ir junto, mas não interferi, pois entendi que esse fato, em si, já serviria para a análise que aqui se faz, Ou seja, o menino, muitas vezes, para não estar na sala de aula, faz qualquer coisa. Não se tratava de um jogo de futebol, mas de um grupo de discussão, em volta de um pesquisador, conversando sobre assuntos pertinentes à vida escolar. Mas, para eles, era algo diferente e, para este menino em questão, motivo suficiente para estar fora da sala de aula. Perguntei a ele se não estaria perdendo aula. Ele respondeu com uma frase muito recorrente entre os jovens em nossas escolas: “Não dá nada, sor”. Mais uma vez, muitos me chamavam de “sor”, mesmo que ali eu não estivesse nesse papel. Uma menina que estava no grupo acrescentou: “Ah, pra esse aí, nunca dá nada”. Mais risos.

Note-se que uma menina mencionou o fato de que, muitas vezes, eles, os meninos, saem para buscar livros. Geralmente quando isso ocorre, são os meninos que o fazem. É comum dar aos meninos tarefas braçais como essa. Eles se sentem valorizados pelo

reconhecimento de sua força física ser maior. Tecnologias, pois, acontecendo. O fato é que ficam “passeando” pela escola. As meninas talvez não tenham a mesma força física, se considerarmos os fatos de forma geral. Porém, há meninas mais fortes que meninos e meninos mais fracos que meninas, o que, então, não seria o critério para que se escolham os meninos para fazer isso. Penso que essa escolha esteja muito mais relacionada a questões de gênero, tecnologias, práticas cristalizadas e socialmente aceitas do que à força física. Mesmo que as meninas tivessem que fazer uma viagem a mais para trazerem todos esses livros, a aula aconteceria muito mais rapidamente, uma vez que eles saem e não voltam imediatamente com os livros. Ficam, como disseram, “passeando pela escola”.

Ainda, considerando-se o mesmo excerto, percebe-se que os meninos admitem que saem da sala por diferentes motivos, como tomar água ou ir ao banheiro e “nunca mais voltam”. Questionei se isso não seria um problema, pois estariam perdendo aula. Resposta: “mas é que é bom”. É bom para eles estarem fora da sala de aula; é bom para a turma e para o professor ou professora, porque “se livram” daqueles que mais incomodam. Mas é uma grande armadilha pra os meninos que, mais do que os outros meninos e do que as meninas, perdem aulas diariamente em função dessas pequenas atitudes, ou gestos aparentemente sem importância. Assim, pensa-se o corredor mais como um espaço público e a sala de aula como um espaço doméstico. Daí, a identificação maior dos meninos com esses espaços externos à sala de aula.

Sobre o que é doméstico e que, por sua vez, também funciona como uma tecnologia de gênero, ou mesmo como um dispositivo de sexualidade, volto ao excerto de Butler que abre este capítulo para tensionar o que se diz acerca do sexo, mais do que do gênero, sendo aquele muito mais vinculado ao que é dado, ao que é natural, do que este. Assim, a construção de “homens” não se aplicaria exclusivamente a corpos masculinos, assim como a construção de “mulheres” não se aplicaria exclusivamente a corpos femininos. Nem toda a mulher nasceu para ser mãe, nem todo o homem nasceu para ser o provedor. Segundo uma menina entrevistada, por exemplo:

LARA – O que menos me dá prazer são tarefas domésticas, porque eu sei que é uma coisa necessária, mas é cansativo. Eu não gosto. Eu gosto de estar na rua. Gostaria de jogar futebol, mas eu não sei... (risos). Eu sou quase um menino.

Lara também é leitora, é delicada na forma de falar e de se vestir. Não carrega o estereótipo da menina masculinizada que pode ser considerada como lésbica e que, na escola, seria chamada de nomes que desqualificam mulheres assim. Muito provavelmente Lara seja heterossexual. Não fiz essa pergunta a nenhum dos entrevistados e também nenhum deles

falou sobre isso espontaneamente. O fato é que Lara se diz “quase um guri” pelo simples fato de gostar de estar mais na rua do que dentro de casa, pelo fato de não gostar de tarefas domésticas. Outras meninas falaram frases como essa nos grupos de discussão quando conversávamos sobre o que é de um e o que é de outro fazer. Algumas me diziam : “eu sou um guri, então”. Talvez, para a mulher, mesmo que em tom de brincadeira, seja mais fácil dizer-se homem, ou menino, ou ainda guri, como é o caso das gurias da escola onde pesquisei, do que para o homem dizer-se mulher, ou menina, ou guria.

Apesar desta tese se basear em observações, tendências, coisas que são recorrentes no comportamento de meninos e que, por isso mesmo, os coloque em posição de vulnerabilidade, aqui expressa pela palavra armadilha, não se desconsideram os contrapontos, os borramentos. É o caso de Lara, acima citada, é o fato de terem meninos muito maduros na sala de aula também:

LUCIANO – Tu achas que as pessoas citam meninas como exemplos de pessoas maduras por coincidência, ou tu achas que isso não é por acaso?

CHAIANE – Acho que é por coincidência; porque tem meninos maduros também, só que não lá na minha sala... (risos).

Pedia que, ao final de cada entrevista, o entrevistado ou entrevistada mencionasse um colega que considerasse mais maduro. Como todos até então haviam citado meninas como sendo exemplos de maturidade, fiz aquela pergunta à Chaiane. Ela até acha que foi uma coincidência, pois, segundo ela, há meninos maduros também. Mas foi entre risos que acrescentou: “só que não lá na minha sala”. Isso corrobora com o fato de que as meninas são vistas como mais maduras do que os meninos na escola. De novo, a elas são atribuídas ações cotidianas relacionadas à sala de aula, como ter caderno completo, copiar o que se passa no quadro, fazer os trabalhos e temas em dia; a eles são atribuídas ações como não ter material, não fazer os trabalhos ou, quando o fazem, de forma muito inferior a das meninas, não terem cadernos completos. E sobre cadernos, mochila e estojo, falar-se-á no próximo tópico.

Antes, porém, é importante ressaltar o que, aqui, se entende como “maduro”. Não se está apropriando de um conceito acadêmico de maturidade. O que se traz como “maduro” é a concepção de maturidade que eles mesmos têm. Para eles, maduro ou madura é aquele aluno ou aluna que leva a escola a sério; que tem na sala de aula um local de aprendizagem; que respeita os professores e que faz o que lhes é solicitado. Assim, quais seriam as tecnologias de gênero que existem na escola e que permitem que os meninos não fiquem maduros? É justamente perguntas como essa que norteiam este capítulo e é sobre essa problematização que aqui se pretende discorrer. Como, por exemplo, o material escolar, ou a falta dele.

6.2 LETRA, CADERNOS, MOCHILA – ESTOJO PRA QUÊ?

Como já se disse, entre os métodos de pesquisa utilizados, um deles foi uma dinâmica desenvolvida na sala de aula. Tal dinâmica consistiu em pedir que os alunos escrevessem uma frase numa folha branca e que, após terem suas folhas trocadas, escrevessem o que achavam da caligrafia ali presente, se era de menino, ou de menina e por quê. Além disso, após recolher todas as folhas, que se encontram guardadas como material de pesquisa, além do caderno e do diário de campo, pedi que falassem o que tinham achado da dinâmica e o que tinham a dizer sobre o assunto. Seguem excertos resultados dessa dinâmica; são frases escritas por eles e elas na folha que recolhi e também depoimentos orais anotados após o recolhimento dos papéis:

- Acho que é de meninas, pois a letra é muito detalhada e bonita.
- Menino, pois a letra está muito relaxada. Parece que ele escreveu com preguiça.
- É de menina porque está mais organizada.
- Menina porque é bonita e caprichada e quase sempre as meninas têm esse tipo de letra.
- De um menino, porque não é tão desenhada, menina se importa mais com isso, de fazer tudo bonitinho e caprichado. Meninos até têm letra bonita, dependendo do menino, mas eles não se importam tanto com isso, porém, existem exceções.
- A letra é de menino porque é muito desorganizada, não tem ordem nas letras. Parece letra de médico, é escrita de uma forma “jogada” no papel.
- Menino, pois é meio ilegível e por o menino não ter paciência de fazer a letra bonitinha.
- Menino, tipo, escreve e tá bom.
- Guria é mais delicada. Guri não tem essas frescuras.
- A guria, para escrever um parágrafo, usa três cores diferentes.
- Isso é coisa de guria, entendeu. A guria nasce com essa feminilidade.
- Com o caderno organizado, a gente vai achar tudo mais facilmente.
- Se tu vais ver, esse que tem a letra mais bonita tem a nota melhor.
- Pra achar alguma coisa no meu caderno, tem que usar um GPS.
- O guri tem coisas melhores para fazer.
- Eu tenho um caderno só para todas as matérias – tudo misturado. É muita mão ficar dividindo tudo.
- Interfere no desempenho. Às vezes tu vais estudar para uma prova e não sabe o que tu botou.
- O guri não tem aquela vontade de ficar na sala de aula.
- É preciso paciência, vontade, minha letra é assim e acabou.

Ora, cada um desses itens renderia uma análise em separado. O que todos têm em comum, no entanto, é o fato de que convergem para o que aqui se vem chamando de armadilha, ou mesmo de tecnologias de gênero. Ou ainda, gestos aparentemente sem importância, mas que muito falam sobre o que é ser menino e o que é ser menina na escola e as implicações que isso tem com o desempenho escolar. Ter a letra bonita não é uma característica isolada. É o resultado de um treinamento, da importância que se dá, desde sempre, para a escola. Lembremo-nos do que nos diz Foucault, em excerto já citado nesta tese acerca da caligrafia: “Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina

cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (FOUCAULT, 1997, p.130). A grafia, a caligrafia, as falas sobre a caligrafia, as aulas de grafia, o famoso caderno de caligrafia funcionam, todos, muito mais como tecnologias de gênero do que tecnologias para ensinar o desenho da letra propriamente.

Isso é algo que sempre me incomodou na escola, desde que eu era aluno. Por que a letra do menino, em geral, é mais feia? O que é preciso para se ter uma letra bonita? Ser menina? Só isso? E o que isso tem a ver como desempenho escolar? A esta última pergunta, encontra-se uma resposta entre um dos excertos: “se tu vais ver, esse que tem a letra bonita tem a melhor nota”. Tem a nota melhor porque se constrói como aluno para que a tenha, o que inclui ter material, ser mais organizado, apresentar trabalhos e tarefas escolares. Pela minha experiência em correção de redações em larga escala, posso dizer que, ao nos depararmos com uma redação cuja letra é mais legível, geralmente esperamos que seja um texto também mais claro e, talvez, um bom texto. Quando nos deparamos com uma caligrafia quase que ilegível, quase que apostamos que a redação que ali está não é boa.

Não é regra geral, como tudo o que aqui se vem colocando. Mas acredita-se que as coisas não sejam isoladas. Ter uma letra mais bem desenhada vem acompanhado de ter material, de gostar de estudar, de se identificar com o ambiente escolar, de gostar de fazer trabalhos e de os fazer bem feitos. Ainda, ter um caderno organizado e com uma letra legível, ajuda, inclusive, a estudar para as provas, como diz um aluno em outro excerto: “interfere no desempenho. Às vezes tu vais estudar para uma prova e não sabe o que tu botou”. Tecnologias, pois que, muito mais do que ensinar aquilo a que se propõem, ensinam formas de ser homem e de ser mulher no contexto escolar.

Na fala abaixo, percebe-se que um dos meninos nem caderno tem:

MENINO 1 – É... ele tem o caderno tudo preto assim. Tudo da mesma cor. E ela tem o caderno colorido. Parece um arco-íris.

LUCIANO – E o de vocês, como é que é?

MENINO 2 – Eu nem uso caderno!

Risos de todos!!!

É possível que esse menino até o tenha, o caderno, mas, naquele momento, preferiu dizer que não o tem porque sabe que tal declaração vai terminar, como de fato terminou, em risos e aceitação, afinal, “é coisa de menino”. Já a menina que tem o caderno colorido o tem comparado com um arco-íris. Há uma espécie de desqualificação do hábito das meninas em usar cores diferentes para organizar os conteúdos nos seus cadernos. Usar cores diferentes tem a ver com ter um material mais completo, com outras canetas além da velha companheira azul; tem a ver com ter outros lápis, régua, tesoura, cola; enfim, tem a ver com ter um estojo

completo de materiais que podem ajudar nessa organização. Isso me remete a outro caso observado numa reunião em uma das escolas em que trabalho – de novo, o professor se faz presente interferindo no trabalho do pesquisador. Pois bem, tal situação ocorreu, como disse, numa reunião: um colega homem, professor de biologia, deixou cair no chão um estojo carregado de diferentes materiais. O barulho quebrou um pouco o silêncio de uma plateia atenta a uma palestra. O professor juntou seu material, pediu desculpas e a palestra seguiu. O que se segue a isso é o que, porém, chama a atenção para esta tese. O professor virou alvo de piadinhas entre os demais professores homens e heterossexuais da escola. “O professor M. tem estojinho”, diziam. “Eu não tenho material pra te emprestar, mas, se tu precisares de alguma coisa, pede para o professor M. Ele tem tudo naquele estojinho”. Tudo em tom de brincadeira, claro está, mas que muito diz do que é ter esses materiais completos quando se é homem ou guri. Está-se transitando num terreno marcadamente feminino, o que sempre desqualifica o homem e que, na escola, pode se configurar numa armadilha. Afinal, tivessem os gurus mais atitudes consideradas femininas, como essas de que se vem falando, talvez seus desempenhos escolares fossem melhores. O desempenho escolar, assim, configura-se também numa tecnologia de gênero na medida em que ele produz conhecimentos e posições de gênero simultaneamente. Um melhor desempenho escolar está relacionado a todo um conjunto de ações e práticas mais “esperadas” das meninas, ou mesmo das mulheres, se considerarmos as professoras, e um pior rendimento escolar está relacionado a todo um conjunto de ações e práticas “esperadas” dos meninos, ou mesmo dos homens, como é o caso do professor citado. São práticas banais, ou gestos aparentemente sem importância, mas que se configuram em tecnologias que formam um e outro gênero e que, no caso dos meninos, muitas vezes, se configuram em armadilhas.

É o caso, por exemplo, de não ter caderno. Perguntei aos meninos, num dos grupos de discussão, como faziam para estudar para as provas, uma vez que nem mesmo tinham caderno:

LUCIANO – Tá... então como é que tu te organizas na escola?

MENINO 1 – Eu deixo na mochila...

LUCIANO – E quando tem prova, tu estudas como?

MENINO 1 – Eu não preciso. Tem a folha da prova. Eu foco na aula. Meu foco é na aula.

MENINO 2 – Ele só tira zero! (Risos...)

O menino 1, como foi chamado no excerto para que se possa entender que mais de um menino participava daquele grupo, diz que não tem caderno porque seu foco é na aula. Segundo ele, não precisa de caderno. Tem a ajuda das “folhinhas” além da atenção que diz ter na aula. O outro, porém, se manifesta dizendo que o colega só tira zero. Ou seja, essa atenção

toda, ou foco, como ele mesmo diz, não é tão eficiente assim. Mais uma participação dos meninos no grupo acaba em risos. Algo que é comum também na sala de aula – os meninos usarem suas atitudes para arrancar risos dos colegas. Não ter caderno, ter a letra muito feia, não fazer temas e trabalhos, ser relapso, enfim, são gestos aparentemente sem importância que garantem certa popularidade a muitos meninos. Muito mais popularidade do que ser estudioso e se dar bem na escola. Tirar zero também é usado como um troféu, embora seja algo maior do que não ter um caderno; trata-se de um resultado disso, não se configurando em algo aparentemente sem importância, mas que também é usado por alguns meninos como marca de sua masculinidade, de sua malandragem, de seu jeito de ser menino na escola.

Muitas meninas entrevistadas, e também aquelas ouvidas nos grupos, queixavam-se de serem muito mais cobradas pelas famílias do que os meninos, principalmente aquelas que tinham irmãos em casa, podendo, assim, vivenciar a comparação de que se dizem vítimas:

LUCIANO – A menina é mais cobrada nas questões escolares. É isso?

MENINA – Minha mãe, ela pegava meu caderno e ela ficava olhando; olhava a minha bolsa e daí ela ficava... pegava meu caderno e ficava olhando o meu caderno. E o do meu irmão ela não pegava. E ela pegava e ficava reclamando se tinha um papel de bolacha na minha bolsa. Porque eu não sou lixeira.

Ora, privilégios, então, de ser menino: não ser tão cobrado pelos pais; poder se dedicar a outras coisas enquanto suas irmãs têm seus cadernos, mochilas, ou mesmo bolsas verificadas para que se certifique de que não há temas ou trabalhos para entregar. Acredito que aí é que reside uma das maiores armadilhas que esse aparente privilégio pode trazer. As meninas, ao serem mais cobradas, acabam assumindo para si a tarefa de serem boas alunas, algo que já trazem como marca social. Os meninos, não sendo tão cobrados pelos pais (sempre se tendo em mente os resultados da pesquisa e de que isso pode não se aplicar a todos os meninos), acabam por não se sentirem tão obrigados a realizarem suas tarefas escolares, assim como ter materiais e cadernos completos. Como mais adiante se verá, os pais, especialmente os dos alunos da escola em questão, cobram muito mais dos meninos uma postura voltada ao trabalho remunerado, tanto que muitos deles acabam por abandonar a escola para trabalhar. Assunto que será melhor abordado em outro capítulo.

“Essa coisa de ter o caderno completo” é coisa de menina, segundo o que se pode observar a seguir:

MENINO – Eu acho que é parelho no sentido de que quase ninguém faz. Eu acho que, se o professor pedir o caderno completo, eu acho que três ou quatro vai ter...

MENINA – Essa coisa de caderno completo, eu acho que tem só a M., que não falta uma aula...

MENINO – Eu não faltei nenhuma aula e não tenho...

LUCIANO – Tu não tem nenhuma falta e não tem o caderno completo. Por quê?

MENINO – Conversas...

MENINA – (Risos) Ele é do grupo lá do fundão...

A discussão, o que pode ser observado no excerto, girava em torno desta questão de ter ou não ter o caderno completo. Segundo um menino, isso é “parelho”, ou seja, quase ninguém tem. Um exemplo positivo seria uma menina por eles citada e que estava presente no grupo, aqui chamada de M. Um dos motivos para que ela tenha os cadernos completos é o fato de não faltar a nenhuma aula. Isso, porém, não é garantia de se ter o material completo, segundo o mesmo menino, afinal, ele também nunca falta e nem por isso o tem. Segundo ele, não tem porque fica conversando na aula em vez de registrar os conteúdos trabalhados pelos professores. Mais uma fala de um menino acompanhada de risos. E mais uma vez associou-se tal comportamento ao grupo do “fundão”. Ou seja, sendo daquele grupo, entende-se que não copie, que não realize as tarefas escolares. Ser daquele grupo garante popularidade, garante “risos” e isto está muito bom para muitos meninos, mesmo que não lhes garanta boas notas ou um bom desempenho. Na vida adulta, ou mesmo no precoce mercado de trabalho que retira os meninos mais cedo da escola, não há “fundão” onde se popularizar. Armadilhas que se desenham, portanto, no caminho desses meninos.

Os meninos confiam no fundão porque entendem que, na hora em que precisam, há sempre alguém que faz, ou que consegue:

MENINO 1 – É o famoso grupinho... o grupinho não copia; não copia o texto, mas daí tem a questão sobre o texto, faz... não sei como, mas faz.

MENINA – (risos)

MENINO 2 – É que a gente se ajuda e todo mundo faz. É que ali no grupinho, a gente se ajuda... Se ele não sabe e eu sei, a gente vai se ajudando...

MENINA – É... tira foto do quadro, deixa a foto no celular...

MENINO 2 – É... a gente tem o caderno completo no celular...

Note-se que se trata do “famoso” grupinho do fundão. O que o adjetivo empregado carrega consigo? O grupo é famoso não porque é exclusividade daquela sala de aula. É comum que haja, em muitas salas de aulas, grupos assim, muitas vezes levando professores e professoras a desenhar o já mencionado “espelho de classe”, numa tentativa de desfazer tais grupos. Muitas outras vezes, prefere-se que o grupo fique lá, fazendo, ou não fazendo, conforme lhe convém, desde que não atrapalhe o planejamento daquela aula. Há, como também já se disse, uma constante negociação com os alunos – e mais com eles do que com elas – para que a aula aconteça conforme o planejado.

O grupo, então, conforme a fala do menino, não copia o texto, mas consegue responder a questão sobre o texto. Texto este que, na maioria das vezes, nem foi lido. “Não sei como, mas consegue”, diz o menino. O outro explica: “a gente se ajuda”. E assim, ajudando-se na hora que as coisas ficam mais sérias, vão conseguindo contornar situações. Outras vezes, como muito se discutiu nesses grupos e se ouviu em entrevistas, coloca-se o nome no trabalho de algum menino que não faça parte daquele grupo – aquele que exerce outro tipo de masculinidade, que se senta lá na frente, que tem o caderno e o material completo e que, embora não goze da mesma popularidade, apresenta um desempenho escolar melhor. Muitas vezes, por uso da força, consegue que o nome seja colocado no trabalho. Força esta que não necessariamente física, mas que se impõe através de palavras, de ameaças, ou até mesmo de sedução. Haja vista o exemplo citado em outro capítulo que fala da menina que emprestara, mesmo sem querer fazê-lo, seu caderno para que um menino fizesse a prova com consulta. Ainda há, o que é até mais comum, a possibilidade de se conseguir responder a tal questão sobre o texto que não foi lido, assim como colocar o nome em algum trabalho, com a ajuda de uma menina. Privilégios à primeira vista, mas que, opostamente ao que se pode pensar, colocam os meninos numa posição de fragilidade no que diz respeito ao desempenho escolar.

Essas pequenas atitudes do cotidiano escolar e que têm relação com o gênero funcionam, assim, como tecnologias, para ficar com as palavras de Lauretis (1994, p.208) e que têm muito a ver com papéis esperados de um e de outro. Voltando ao famoso estojo, observa-se no excerto abaixo que nem este escapa de um diminutivo que o desqualifica:

MENINO 1 – As gurias, eu acho que nesse ponto, são mais organizadas...

MENINO 2 – Ai, eu tenho que ter meu estojinho com isso, isso e isso... O guri não – uma caneta e um lápis tá bom, deu...

MENINO 3 – É...

MENINO 1 – Eu estava com o meu estojo completo e hoje eu não tenho nada...

MENINA – Eu me sinto um guri, então... (risos) No começo do ano, eu tinha... eu tinha tesoura, cola... eu não tenho mais nada... A única que tinha tesoura e sumiu...

No excerto acima observa-se a participação de três meninos. O primeiro considera as meninas mais organizadas – o que também dialoga com as tecnologias de gênero de que se vem falando, pois é atribuída às meninas essa característica – a de serem mais organizadas. O segundo menino, adequando o tom de voz a uma forma mais feminina, começando sua fala pela interjeição “ai”, diz que “eu” (como se fosse uma menina falando) “tenho que ter meu estojinho com isso, isso e isso...”. Nota-se uma profunda desqualificação do material carregado pelas meninas num único enunciado. “Isso, isso e isso...” quer dizer todos os

materiais necessários que as meninas carregam muito mais do que os meninos. Tão necessários que os próprios meninos que os desqualificam os pedem sempre que deles precisam. Ora, não fosse necessário, por que vivem pedindo para as meninas que os socorram quando não os têm? Isso é tão recorrente que a menina admite ter tido, um dia, o estojo completo, mas que agora já não o tem mais – muito provavelmente de tanto emprestar àqueles que não o tinham.

No diminutivo está o “estojinho” das meninas. Mas a caneta e o lápis, acompanhados da expressão “e deu”, ou seja, é mais do que o necessário, não estão no diminutivo. Assim como não está aquilo que se refere ao mundo masculino. Usa-se o diminutivo ao referir-se a um menino, quando este transita no terreno que seria mais feminino. “Olha os lapisinhos dele!”, por exemplo, se um menino tiver, em sua mochila, uma caixa de lápis de cor. Já a menina se sente muito mais à vontade em transitar no terreno mais marcadamente masculino. A menina do excerto diz isso: “Eu me sinto um guri, então...” Referindo-se ao fato de não mais ter o material que tinha e diante de uma discussão que analisava o “ter material” como algo próprio das meninas.

Talvez seja hora, novamente, de reforçar a sugestão de Louro (2004, p.64) de “estranharmos” o que é dado como natural e que está neste currículo que produz sujeitos de acordo com os papéis esperados de cada um em relação ao gênero. Determinarmos que tais posturas são próprias de meninos é o mesmo que dizer a eles que são adequadas aos meninos, pois os caracterizam e os marcam como meninos que são – daí a armadilha disfarçada, muitas vezes, de privilégio. Talvez os professores tenham entendido essa lógica e, numa tentativa de romper com a norma, colocam meninos a trabalhar com meninas para que, então, façam também o que se pede. Isso é algo que pode dar certo e acredita-se que dê em muitas situações. Em outras, no entanto, pode ocorrer o que abaixo se verifica:

MENINA 1 – Acontece bastante. Até, no ano passado, tinha trabalho de artes...

MENINA 2 – Ih...

MENINA 1 – Daí, os trabalhos que a gente fosse fazer, a gente fazia pra eles, sabe?

MENINA 3 – Colocar o nome.

MENINA 1 – E porque, pra gente, não vai custar nada. Mas também, pra eles, seria bom fazer, mas daí, a gente faz, porque...

MENINA 3 – Eu nunca fiz...

MENINA 2 – Eu não faço!

MENINA 1 – Mas, tipo assim, fazer um trabalho em grupo e botar o nome dos guris, só por botar assim... sabe...

MENINA 2 – É... isso, sim.

MENINO – Eu peço, sor... eu peço pra... quando... pra copiar, eu peço. Só que os trabalhos em grupo geralmente eu gosto de fazer. Eu gosto de apresentar...

O que acontece bastante e que inicia a fala da primeira menina no excerto acima? Estávamos falando justamente sobre isso – de acrescentar o nome dos meninos em trabalhos feitos pelas meninas e o quanto isso é comum. Tão comum que a menina usa a palavra “bastante” para caracterizar a frequência com que ocorre. É realmente muito comum percebermos isso na sala de aula. A escolha que se tem? Questionar os alunos. Tensionar. Tentar fazer com que admitam que não fizeram o trabalho e que, assim, não deveriam partilhar da mesma nota. Na maioria das vezes, eles não aceitam. Dizem que o professor está duvidando de sua capacidade de fazer um trabalho; que não está acreditando no potencial que têm, numa espécie de chantagem emocional. Os alunos já conhecem as verdades que circulam no meio escolar e sabem como fazer uso delas a seu favor.

Ao lembrarem-se dos trabalhos de artes do ano anterior, uma interjeição surgiu: “ih”. Ou seja, daí, então, é que colocavam mesmo os nomes dos meninos em seus trabalhos. Ou ainda, elas faziam para eles. Por quê? Porque, para elas, não “custava nada”. E por que não custa nada? Porque estão acostumadas a fazer; sabem como fazê-lo. Enquanto os meninos usufruem do privilégio de ter quem faça para eles, as meninas aprendem a fazer e fazem. Por isso não custa nada. Insiste-se, assim, na pergunta: privilégio, ou armadilha?

Uma das meninas reconhece que “seria bom para eles” se eles mesmos fizessem seus trabalhos. Mas ela sabe que não vão fazer. E, sendo amiga deles, ou, às vezes, mais do que amiga, faz para não deixá-lo sem nota. Uma delas diz que nunca faz isso, mas entra em contradição depois que a outra fala que seria “só botar o nome por botar”, dizendo que “sim, isso, sim”. Isso o quê? Colocar o nome de um menino em um trabalho que ele não fez. O menino que fazia parte da conversa diz que até pede para que as meninas copiem para ele, mas os trabalhos ele mesmo faz, pois gosta de fazê-los. Um dos desafios dos professores é justamente esse – levar aos alunos coisas das quais eles gostem. No entanto, não se pode, sempre e em todas as aulas, fazer isso. Há momentos em que é preciso que se registre um conteúdo no caderno, que se exponha esse conteúdo, que se leia um texto acerca de algo, que se debatam assuntos relacionados a isso em sala de aula.

Na fala que segue, elas mesmas explicam por que fazem isso – colocar o nome dos colegas nos trabalhos:

MENINA 1 – É mais fácil a gente fazer e colocar o nome da pessoa do que pedir pra pessoa fazer...

MENINA 2 – É porque a gente sabe que a gente vai fazer.

MENINA 1 – Daí, a gente fica insistindo pra pessoa fazer e a pessoa não faz o trabalho.

MENINA 2 – Daí, a gente simplesmente desiste e coloca o nome ali pra pessoa não ficar sem nota, por estar no nosso grupo, entendeu?

MENINA 1 – Pra gente não ficar esperando pra última hora.

MENINA 2 – Então, é bem mais fácil, a gente fazer o trabalho...

MENINO – Porque depender dos outros é foda, né, sor. Pior que é bem verdade. É mais fácil tu fazer do que ficar dependendo dos outros que tu tá em dúvida se vai fazer ou não...

Tecnologias de gênero, papéis esperados, ou condutas esperadas de um e de outro, gestos aparentemente sem importância: foi isso que se tentou fazer neste capítulo, ou seja, articular essas questões relacionando-as com os aparentes privilégios que os meninos têm e que, na verdade, se configuram em armadilhas em suas caminhadas escolares. As meninas, por sua vez, também têm seus papéis esperados, tecnologias que as constroem. Segundo elas, é mais fácil colocar o nome dos meninos nos trabalhos, conforme o que se observa neste último excerto. Elas preferem colocar o nome da “pessoa”, leia-se “menino”, porque elas sabem que a “pessoa” não vai fazer. Elas dizem que esperam deles. Esperam que o façam. Insistem, até. Mas eles não fazem. O que seria, então, menos trabalhoso para elas, até para que possam cumprir com os prazos estabelecidos pelos professores? Desistir e colocar o nome deles. Desistem para que eles não fiquem sem nota, porque estão no grupo delas e elas não querem deixar alguém do grupo numa situação como essa. Elas não querem “deixar para a última hora”. O menino que, até então, ouvia toda essa discussão, reconhece que as coisas são mesmo assim. Usa um palavrão para expressar isso. Está no excerto. Não o faz de forma agressiva. Faz com um tom de quem lamenta. Admite que é “mais fácil tu fazer do que depender dos outros” (palavras dele, com a conjugação verbal tal como ele fala). “Tu” aqui são as meninas. Os “outros” são os meninos de quem não se pode ficar esperando que o façam.

Desistem, pois, as meninas de esperar e cedem colocando o nome dos meninos em seus trabalhos. Pergunta-se: podemos nós, também, desistir? É preciso que estranhemos tudo isso, que questionemos e tensionemos tudo isso. A escola é um espaço de construção do saber e também é um espaço de construção de gênero. Nessa construção, pode haver armadilhas nas quais caem alguns meninos ao se construírem como homens. Talvez a contribuição desta pesquisa seja reconhecer tais armadilhas para que, quem sabe, não percamos mais meninos para outros ambientes diferentes da escola. O mercado de trabalho pode ser um deles. Há outros, no entanto, bem mais perigosos.

Se “todo dia elas e eles fazem tudo igual e dizem coisas que dizem todas as mulheres e todos os homens”, é porque dizemos que isso acontece. Não está no natural de ser mulher e de ser homem. Está no que se diz que é natural para eles e para elas. Verbalizamos, pois, a norma. Normalizamos. Cristalizamos atitudes e, ao cristalizarmos, estamos operando com essas tecnologias de que se vem falando e que dizem muito do que é ser menino e do que é ser

menina. Gênero, assim, se produz por um incessante conjunto de atitudes na escola, atitudes que permeiam a cultura escolar e que podem ser lidas como tecnologias, ou como dispositivos, sempre atuando. Superar estereótipos de gênero implica mexer nestas tecnologias, ou nestes dispositivos. As tecnologias produzem pessoas; os dispositivos produzem pessoas. Produzem, também, modos de ser homem na sociedade e na escola. Produzem masculinidades, assunto do capítulo que segue.

7 MASCULINIDADES E DESEMPENHO ESCOLAR: EU E OS OUTROS

Quando eu estava pra nascer
 De vez em quando eu ouvia
 Eu ouvia a mãe dizer:
 "Ai meu Deus como eu queria
 Que essa cabra fosse home
 Cabra macho pra danar"
 Ah! Mamãe, aqui estou eu,
 Mamãe, aqui estou eu,
 Sou homem com H
 E como sou!

Ney Matogrosso

De acordo com o que se disse acerca do gênero nesta tese, de que se trata de algo construído social, histórica e culturalmente, busca-se, na popular música de Ney Matogrosso, uma representação de tal perspectiva. A personagem da música espera que seu filho nasça homem, “cabra macho pra danar”. Assim como a mulher não nasce mulher, mas torna-se, como nos ensina Simone de Beauvoir (p.9, 1980), também não nasce homem o cabra que a mulher está esperando. Muito menos “cabra macho pra danar”. Ele será esse cabra macho a partir de toda uma construção de seu gênero, em consonância com sua (hetero)sexualidade; construção essa que já começa no ventre, pela mãe em questão e que, muito provavelmente, continuará por ele mesmo ao longo de sua vida. Ou não. Pode esse cabra não se constituir no macho que a mãe espera. E espera porque, como muitas vezes já se disse nesta tese, esperam-se papéis associados ao homem e papéis associados à mulher, funcionando como tecnologias de gênero, ou como dispositivos de sexualidade, e que formam um e outro.

E a escola é, também, palco de tal construção. Um exemplo disso é o depoimento de um pai, conforme cena capturada por Fernando Seffner em observações em sala de aula (2011, p.566), que diz: “[...] o que a gente quer desta escola é que daqui até o final do ano esse guri esteja desenhando menos borboletas e jogando mais futebol”. Ora, pintar borboletas não confere a um cabra a macheza de que nos fala a música popular, nem tampouco vai ao encontro das expectativas deste pai, que preferiu trocar o filho de escola, tirando-lhe de uma onde era muito valorizado e “incentivado” pelos professores pelo seu talento de desenhar e de pintar, levando-lhe para outra onde tinha esperanças de que abandonasse as pinturas, de borboletas principalmente, e fosse jogar mais futebol.

Incentivar ou querer que os meninos joguem mais futebol do que fiquem na sala de aula configura-se numa dessas tecnologias de gênero já abordadas nesta tese. São papéis

esperados do menino. São condutas que se quer ver neles. Conferem-lhes, aqui no Brasil, um status de masculinidade desejado, mesmo que entre em conflito com o desempenho escolar. Pintar borboletas, flores, jardins está no campo dos sonhos, dos devaneios, atividades consideradas inadequadas ao menino, ou mesmo à construção de uma masculinidade dita hegemônica. Nas palavras de Jane Felipe:

A educação do menino deveria se dar de forma mais ‘concreta’, não havendo espaço para quaisquer outras atividades que pudessem ser consideradas inadequadas para a construção de uma masculinidade hegemônica. Portanto, os devaneios, os sonhos, as fantasias poderiam trazer perigo para a construção desse projeto de homem. (FELIPE, 2000, p. 124).

Assim preocupa-se a professora cujo aluno das séries iniciais insiste em escolher o papel rosa para realizar o trabalho, conforme depoimento de uma colega de escola. Preocupava-se uma professora – também colega de uma das escolas onde trabalhei – com um aluno que sempre preferia as bonecas da sala de brinquedos à bola de futebol. Lembro-me que esta professora chegou a chamar a mãe do menino. Avisá-la do que estava acontecendo. “Seu filho prefere as bonecas; não gosta de futebol.” A mãe respondeu: “Eu sei. E não vejo isso como um problema.” Talvez essa mãe também tivesse sonhado com um “cabra macho pra danar”. Porém, não viu problema que seu filho estivesse se construindo da forma diferente.

Felipe (2000, p.120) nos fala em uma “verdade” sobre os gêneros a partir das marcas deixadas nos corpos pelas representações de homem e de mulher:

As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo... Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma ‘verdade’ sobre os gêneros (FELIPE, 2000, p. 120).

Tais representações dialogam com o que aqui se trouxe como tecnologias de gênero, ou de papéis esperados de um e de outro, condutas esperadas e até mesmo gestos aparentemente sem importância. Muito aparentemente, porque, na verdade, são de fundamental importância, pelo menos para esta tese. O jeito de falar, de caminhar, de se sentar, de conter o corpo são marcas constantemente vigiadas nos alunos e nas alunas. Produzem falas acerca das mesmas, geram preocupações, como as da professora que chamara a mãe, conforme acima se relatou. E essas falas produzem e reforçam atitudes, gestos, práticas do e no discurso, lembrando-se do conceito de dispositivo, apresentado no capítulo anterior.

No terreno das masculinidades, que é o cerne deste capítulo, dir-se-ia que tal vigilância recai sobre o menino com mais força. É como se ser um menino efeminado fosse “mais grave” do que ser uma menina masculinizada. Não se quer que o menino seja apenas menino, quer-se que seja um menino heterossexual. Isso me remete a uma frase que li num museu em Estocolmo – como já disse antes, o pesquisador acompanha o professor, que acompanha o indivíduo, que, mesmo em férias, não abandona o objeto de pesquisa. Pois bem, em uma das exposições daquele museu, encontrava-se a seguinte frase, em inglês: “Is a ‘boyish’ girl more ok than a ‘girlish’ boy?” (Uma menina masculinizada é mais ok do que um menino efeminado?). Ou seja, aceita-se melhor uma menina que transita nos territórios marcadamente masculinos do que o inverso – um menino que transita em territórios mais femininos? Será que a professora estaria tão preocupada se uma menina insistisse em escolher o papel azul para fazer seus trabalhos, ou é “menos ok” ser um menino que escolhe o rosa? Ou ainda, será que a outra professora teria chamado a mãe se fosse o caso de uma menina que gostasse mais de futebol do que de bonecas e não o menino que preferia estas àquele esporte? Num relato de pesquisa, Felipe e Guizo nos contam:

O simples fato de um garoto querer experimentar um batom ou esmalte, ou mesmo utilizar roupas do canto da fantasia que sejam próprias de meninas, por exemplo, já seria motivo suficiente para causar grande inquietação no grupo de educadoras. As professoras, frequentemente, acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ser ainda maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. Estar com o sexo feminino parece denegrir a imagem masculina. Dessa forma, meninos aprendem, desde cedo, que a companhia das garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente. (FELIPE e GUIZO, 2004, p. 33/34)

Estar com o sexo feminino, como dizem as autoras, parece diminuir a imagem masculina. E estar com o sexo feminino, na escola, pode significar estar em grupos de estudos, fazer trabalhos escolares juntos, realizar temas e tarefas, ter um material completo e organizado, atender às solicitações dos professores e professoras mais prontamente. Armadilha que se constrói no percurso escolar do menino, pois, ao invés de sentir-se valorizado por estar fazendo o que mais o ajudaria para um bom rendimento escolar, pode se sentir desvalorizado se isso significar a realização de tarefas mais femininas. Assim, a vigilância de que nos fala as autoras está presente na escola, através da qual se quer garantir que um tipo de masculinidade se forme e que se mantenha ao longo da vida do menino, muitas vezes, no limite, à custa de sua trajetória como um bom aluno.

Muitos são os exemplos de tal vigilância no dia a dia escolar. Nem sempre por parte dos professores, principalmente nos dias de hoje, mas muito frequentemente por parte dos

colegas. Logo se debocha de um menino mais efeminado, motivo de *bullying* (prática muito discutida hoje em dia e que tem, na sexualidade, um de seus principais alvos) cotidianamente no ambiente escolar. Observo com frequência o constrangimento pelo qual passam alguns meninos quando estes não se encaixam no estereótipo esperado de um “menino de verdade”; quando andam de um modo menos masculino, quando falam com um timbre de voz que remete ao feminino, e até quando apresentam trabalhos e cadernos muito bem feitos e organizados. Alguns reagem, enfrentam, brigam, resistem. Outros se calam e sofrem em silêncio a discriminação dos colegas.

Desqualificar meninos que apresentam um comportamento mais feminino é uma forma de um tipo de menino, ou de masculinidade, se sobrepõe sobre outros tipos, ou sobre as meninas. Conforme Kimmel:

Em segundo lugar, entendo que as masculinidades são construídas simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder – nas relações de homens com mulheres (desigualdade de gênero) e nas relações de homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnia, sexualidade, idade, etc.). (KIMMEL, p.105, 1998)

Assim, a desigualdade de gênero seria um campo sobre o qual um tipo de masculinidade se constrói, desqualificando o que é do feminino, ou, se não desqualificando, desvalorizando, ou ainda, não atribuindo o mesmo valor que se dá ao que é do mundo masculino. Valoriza-se, como já se disse, muito mais uma partida de futebol, que pode ocorrer num momento de celebração – como o dia do estudante, ou o dia das crianças, ou mesmo o aniversário da escola – do que um desfile de modas, por exemplo, e que poderia, da mesma forma, ser um evento diferente num momento como este. Não são raras as vezes em que se vê a escola inteira assistindo a uma partida de futebol, na qual os meninos que ali estão se sentem muito valorizados pelas posições que ocupam. Raramente se observam partidas de futebol feminino. Eu nunca tive a oportunidade de ver isso acontecer nas escolas onde trabalho ou que já trabalhei. O que já vi com frequência foram as partidas de futebol masculino e, em algumas ocasiões, desfiles de modas – muito menos prestigiados, às vezes com meninos participantes e que, mesmo heterossexuais, desfilaram sob risos e deboches da plateia. Desqualifica-se, pois, o que é mais marcadamente feminino.

Outro campo destacado pelo autor é o que se dá pelas relações de homens com outros homens, de acordo com desigualdades baseadas em raça, etnia, sexualidade, idade, etc. O homem branco, heterossexual, de classe média seria, assim, o centro, ou a norma – aquele de quem não há o que falar, ou estudar. Os muitos “outros” é que são os diferentes – o negro, o

pobre, o homossexual – e que comumente são temas de trabalhos acadêmicos. Talvez o estranhamento que se sugeriu já nesta tese comece justamente pelo seu objeto de pesquisa – justamente o menino cercado por privilégios sociais. Ser portadores de tais privilégios, como aqui se vem pretendendo mostrar, pode se configurar em armadilhas.

Já foi dito na introdução deste trabalho que todos estes recortes são importantes e que considerar cada um deles seria, de alguma forma, abrir mais a tese, abrir para outras perspectivas, outros vieses. Mas, como também já se falou, o recorte mais apropriado, de acordo com a pesquisa que foi feita, foi o de classe social, visto que, na escola palco do acontecimento, a grande maioria dos alunos são de classe social mais baixa, precisando, muitas vezes parar de estudar para trabalhar, o que, como se verificará mais adiante, também se configura numa forma de construção de masculinidade. Raça não se configurou em fator determinante, haja vista o fato da maioria dos alunos e alunas serem brancos. Também pertencimento religioso e outros marcadores sociais e culturais não foram relevantes para esta pesquisa, considerando-se o local onde foi feita. Os informantes, como se disse, eram, em sua grande maioria, brancos. Origem familiar ou religião não foram informados, o que poderiam ser elementos para ajudar a falar das masculinidades. Não tendo sido informados, porém, não foram tomados como recortes produtivos para esta tese.

De qualquer forma, voltando à fala do autor, uma forma de afirmar a masculinidade se dá na relação de alguns homens com outros homens. Assim, o menino heterossexual vai desqualificar, sempre que puder, seu colega pretensamente homossexual a fim de afirmar-se como o homem que pretende ser, ou o homem que quer que os outros nele vejam. Muitas vezes, isso entra em conflito com o próprio desempenho escolar – armadilha da qual se vem falando – pois muitos meninos, ao se comportarem de forma mais adequada aos padrões estabelecidos pela escola, são tidos como menos homens que seus colegas do “fundão”, por exemplo.

Tudo isso pode parecer o que se vem chamando de gestos aparentemente sem importância. Isso porque são pequenas atitudes e traços do comportamento dos alunos que podem não chamar a atenção tanto assim, numa espécie de invisibilidade. Aquele que está no centro da norma, não se percebe como sendo “a norma”. Conforme Kimmel:

A masculinidade como uma construção imersa em relações de poder é frequentemente algo invisível aos homens cuja ordem de gênero é mais privilegiada com relação àqueles que são menos privilegiados por elas e aos quais isto é mais visível.[...] Esta questão da invisibilidade é ela mesma uma questão política: os processos que conferem o privilégio a um grupo e não a outro são frequentemente invisíveis àqueles que são, desse modo, privilegiados. [...] É um luxo que somente

peças brancas em nossa sociedade não pensam sobre raça a cada minuto de suas vidas. É um luxo que somente homens em nossa sociedade façam de conta que gênero não importa. (KIMMEL, p.105, 1998)

Estes gestos aparentemente sem importância, ou atitudes banais do cotidiano são, na verdade, a reiteração da norma, assegurando privilégios sociais evidentes e de forte impacto na construção da masculinidade. O autor fala em privilégios concedidos a um grupo em detrimento de outro. Privilégio de ser menino, ou guri, na escola; privilégio de ter suas atitudes frequentemente escusadas, mesmo que inadequadas, quando são tidas como “coisas de guri”; se isso tudo permanece invisível aos olhos da maioria, que não fique aos olhos dos educadores e das educadoras que, muito mais vigilantes sobre qual cor um menino vai escolher para realizar seu trabalho, devem estar atentos para o valor que se dá mais a uma cor do que a outra. Assim como é um luxo que as pessoas brancas não precisem pensar sobre raça a cada minuto de suas vidas, é um luxo não precisar pensar em desigualdades de gênero a cada dia de sua vida quando se é homem, ainda mais se este homem for branco, magro, pertencente à classe dominante, e heterossexual.

Na sequência deste capítulo, passa-se a analisar dados de pesquisa e o que tais dados têm a ver com masculinidades. Não que tenham a ver apenas com isso, pois tudo está imbricado, bricolado. São dados selecionados para esta parte da tese, mas que muito provavelmente serviriam para as outras partes, pois, ao fim a ao cabo, têm a ver com toda a discussão que aqui se trava. Dividiu-se esta análise em três partes: na primeira, a relação do menino com a sua própria masculinidade, ou como ele lida com esta masculinidade e suas implicações com o desempenho escolar; na segunda parte, fala-se de como os colegas lidam com isso, em especial as meninas, ou como estes e estas vêm no outro essas questões de masculinidade na sala de aula; por fim, na terceira parte do capítulo, uma análise da visão dos professores acerca do comportamento dos meninos, sua masculinidade e a relação dela com o desempenho escolar.

7.1 EU E MINHA MASCULINIDADE – E SE O CARA NÃO QUISER?

A pergunta que abre este subcapítulo surgiu de uma situação observada e registrada em sala de aula. O professor propôs uma atividade avaliativa, um trabalho em grupos a ser entregue no final de um mês. Um menino, que até então nada copiava ou fazia na sala de aula, pergunta ao professor, não com um tom agressivo ou desafiador: “E se o cara não quiser?”.

Ser “o cara” para os homens brasileiros é o mesmo que ser o tal “cabra macho pra danar” de que nos fala a música de Ney Matogrosso; é exercer sobre os outros, e, no caso, sobre o próprio professor uma masculinidade que se quer hegemônica, que se sobrepõe a outras formas de masculinidade. “O cara” nem sempre está a fim de realizar as propostas de atividades levadas pelos professores. Muitas vezes não o faz e até ganha a admiração de colegas e de meninas, fazendo com que se sintam mais ainda como “o cara”.

O professor explica ao aluno em questão que isso implicaria numa diminuição do conceito final do trimestre e que, portanto, seria prejudicial aos alunos que não fizessem o trabalho. O menino, ou guri, como aqui se vem chamando, responde com um simples “ok”. O diálogo não foi gravado, mas foi registrado em caderno de campo e depois transcrito para o diário:

PROFESSOR: Todos devem fazer um trabalho de vídeo para mostrar no final do trimestre.

MENINO: E se o cara não quiser?

PROFESSOR: Isso vai implicar em diminuição da nota e pode prejudicá-los.

MENINO: Ok.

Mesmo de forma não agressiva, ou com um tom não agressivo ou de deboche, esse simples “ok” é desafiador. Ele desqualifica o pedido do professor. Seria quase como que dizer: “por mim, tanto faz”; ou ainda: “não preciso dessa nota”. Lembremo-nos de que há uma constante negociação entre professor ou professora e os alunos e alunas, muito mais com os alunos e, em especial, com este em questão. O aluno desvaloriza o trabalho pedido pelo professor com um simples “ok”. E com um simples “ok” pode também conquistar a admiração de colegas, de outros meninos e até de alguma menina que esteja interessada neste “cara” de forma mais afetiva. O privilégio de ser visto e admirado como o homem que se constrói, dono de uma masculinidade que se sobrepõe a outras formas de ser homem inclui sua cilada na medida em que é mais um menino que, mais uma vez, deixará de fazer um trabalho. E o mais grave é que, na esteira deste, até pela admiração que conquista, certamente outros “caras” deixarão de fazer o trabalho. Gestos, à primeira vista, aparentemente sem importância, mas que são muito cotidianos e que são capturados quase que diariamente pelo olhar daqueles que se incomodam com essas questões de gênero na sala de aula. Gestos que põem o menino numa cilada contida num pretensão privilégio. O menino tem duas opções: ser um bom aluno ou ser homem. Não que as duas coisas não possam ser conseguidas juntas. Mas, como se pode observar aqui, nesse caso específico, ser homem não é o mesmo que ser um bom aluno.

O menino se vê assim – como um cara, como “o cara”. Ele se percebe dono de um tipo de masculinidade que está construindo e que quer manter. Ele valoriza o que faz e, por isso, faz. Considera “frescura” outras formas de se construir como aluno ou aluna; considera “frescura”, por exemplo, o uso de uma agenda para anotar as datas das provas – mesmo que eletrônica, ou no próprio celular – aparelho usado para quase tudo, principalmente pelos alunos e alunas, constantemente com um nas mãos mesmo em momentos em que não deveriam estar. Assim, ter uma agenda não necessariamente precisa ser uma agenda em formato tradicional, embora, quando os alunos e alunas falam em “agenda” ainda é ao tradicional livro com folhas datadas onde anotam eventos importantes, como as provas escolares, por exemplo, que se referem.

Esta questão da agenda está sendo levantada por ter sido mais uma cena capturada durante as observações. Um aluno perguntou à colega quando seria uma determinada prova, ao que ela respondeu com outra pergunta: “por que tu não anotas numa agenda?”. Ele diz que essas “coisas de agenda” são uma *frescura* (palavras dele) e que, além disso, para que teria uma se ele podia perguntar? E o fato é que a menina acabou consultando sua agenda e dando a resposta que o colega queria ouvir. Sob este aspecto, pergunta-se se não seria, então, mais um privilégio para os meninos – o de não precisar se preocupar em carregar, por exemplo, uma agenda na mochila (já tão vazia, quando existe), se podem, como esse em questão, perguntar para quem as tem, que, quase sempre, são meninas. Armadilha, por outro lado, pois aprender a se organizar, a conhecer prazos e a respeitá-los são coisas importantes que certamente farão parte do futuro desses alunos, mesmo que em trabalhos não necessariamente administrativos. Mesmo um pedreiro que trabalha no “obrão” precisa saber se organizar para que entregue a obra no prazo por ele mesmo estipulado. Talvez os meninos que dizem ao professor que determinada atitude na sala de aula “não dá nada, porque vão para o obrão”, não estejam se dando conta de que, lá no “obrão”, também é necessário que se organizem.

Assim, os meninos se percebem como alunos que não precisam ter agendas ou outros materiais considerados menos importantes do que um caderno ou uma caneta. Eles se veem dessa forma, assim se constroem, assim querem ser vistos. Falam alto que não têm este ou aquele material, como foi o caso deste menino sobre a agenda. Em outra cena observada, um menino responde à sua colega que não tem material por que o guri não precisa de todo esse material que elas carregam:

MENINA: Como é pequeno o teu estojo! Por quê?

MENINO: Por que será? Porque eu sou guri, né? Guri não precisa de todo esse material que vocês carregam.

Não precisam, mas pedem quando sentem falta dele. Não precisam de agenda, mas perguntam para as meninas quando é a data das provas e dos trabalhos. Não precisam de um estojo tão grande, isso quando têm estojo, porque carregam, quando muito, caneta, lápis e borracha. No ensino médio é muito comum que carreguem a caneta no bolso ou presa ao próprio caderno. É importante sempre ter em mente a escola onde se deu a pesquisa. Em escolas privadas, a realidade é outra. Muitos meninos têm seus materiais completos, mesmo que muitas vezes se socorram às meninas. Tais capturas são, pois, frutos do que se observou na escola pública. E posso dizer que encontram sintonia com o que ocorre cotidianamente na escola pública onde atuo como professor. Os artefatos escolares como o estojo, a agenda, as canetas coloridas se configuram em tecnologias de gênero, ou mesmo em dispositivos, como nos coloca Foucault e que formam o gênero. São coisas banais e cotidianas. Mas, ao fim e ao cabo, é de coisas banais e cotidianas e sua relação com os privilégios e as armadilhas das masculinidades, ou mais especificamente, de um tipo de masculinidade, de que se trata esta tese.

O problema que aqui se levanta vai além de não ter o material. No estojo pequeno do menino cabe o que para ele é necessário. Se tiver ali a caneta, o lápis e a borracha já é um ganho. O que aqui se coloca é a constante desqualificação do que o outro, ou a outra tem ou faz. “Guri não precisa de todo esse material que vocês carregam”. Eu quase leio nas entrelinhas: “Guri só tem que ser guri”. É assim que eles se percebem, se constroem, se mantêm. É assim que exercem sua masculinidade e dela são guardiões. É melhor ter apenas um estojo pequeno com poucos materiais. Não é bom para o menino que carregue todo esse material que elas carregam. É assim que pensam e agem em muitos casos. Mais uma vez, gestos aparentemente sem importância, tecnologias a serviço da construção do gênero e que posicionam sujeitos e dizem muito de um e de outro. No caso, dizem muito, por eles próprios, do que é ser guri na sala de aula.

Uma cena que muito me chamou a atenção foi durante uma aula em que a turma estava agitada e a professora, talvez porque não estivesse disposta à cansativa negociação de que tanto já se falou, preferiu, como eles mesmos dizem “dar aula para quem quisesse”. É muito comum ouvir dos alunos, quando a turma está agitada e o professor já esgotou todos os pedidos de silêncio, dizerem: “Não dá bola, sor. Dá aula pra quem quer.” O problema é que estamos ali para dar aula para todos e é muito importante que tentemos, pelo menos, chamar para a aula mesmo aqueles que “não querem”. De modo algum fica aqui uma crítica à atitude da professora. Não era o meu objetivo observar o trabalho dos docentes, mas as reações e atitudes dos alunos durante as aulas. Era a eles e a elas, principalmente a eles, que eu estava

atento. Faço essa reflexão, no entanto, não me referindo à professora em questão, pois eu mesmo, muitas vezes, ajo da mesma forma, mas a toda uma prática docente que se quer mudar e qualificar. Sabe-se da dificuldade de negociar com os alunos as aulas que pensamos e planejamos. Voltando à cena em questão, havia um aluno que estava, há algum tempo dormindo, debruçado sobre a classe. O fato é que, de repente, este aluno levanta a cabeça e fala em voz alta, quase gritando, para que se faça silêncio. Nas palavras dele: “Silêncio, pô!”

Muitas vezes, numa aula agitada, alguns alunos ou alunas pedem silêncio numa tentativa de ajudar o professor ou professora para que a aula seja possível. Tais pedidos vêm acompanhados de: “o professor quer dar aula”. Mas esse não era o caso do aluno em questão. Não era para isso que ele pedira silêncio, ou melhor, exigira, considerando-se o tom e o volume de voz empregados. A professora ficou uns minutos olhando para ele que, por sua vez, voltou a deitar a cabeça sobre os braços na classe. O barulho estava, pois, atrapalhando seu sono. Não era com a aula que ele estava preocupado e muito menos com a professora. Uma forma de exercer sua masculinidade ou mesmo de se perceber como homem na sala de aula pode ser através de cenas como esta. Ele não estava apenas dormindo, o que não deveria estar fazendo naquele momento e naquele lugar. Ele estava dizendo que sua atitude, a de dormir, era mais importante do que o que acontecia ao redor. Ele estava dizendo que o seu mundo é maior do que o mundo dos que estão a sua volta. Numa relação de desigualdade sobre as meninas e sobre outros meninos, como diz Kimmel, citado neste capítulo, este que dorme e que não quer ser incomodado se impõe como o homem que quer ser. Privilégio – o de poder dormir, com o luxo de não poder ser incomodado na sala de aula? Armadilha. Muito mais uma armadilha.

Numa fala registrada durante os grupos de discussão, um menino fala sobre a questão de copiar ou não copiar:

MENINO – O meu caderno é bem organizado, até... Não é bem organizado. Mas é... Eu copio só algumas coisas... Matemática... português... Eu não copio só história e geografia.

A preposição “até” diz mais do que os substantivos e adjetivos de toda a fala deste menino. Ou seja, ele está dizendo que, para um caderno de um menino, até que é organizado. Ou ainda, não é tão ruim assim. Ele mesmo diz: “não é bem organizado, mas é”. Matemática e português são as mais valorizadas pelos alunos e alunas na escola. Creio que não seja à toa, ou uma mera aleatoriedade ter vindo a matemática em primeiro lugar no par citado pelo aluno. Sobre esta disciplina em especial e a importância que a ela se dá, falar-se-á em outro capítulo. Por ora, fiquemos com o fato de copiar ou não. O conteúdo dessas duas – matemática e

português – ele copia. Não copia em história e geografia. Na hierarquia das disciplinas escolares, ele citou as protagonistas. Se não copia em história e geografia, o que esperar de inglês, espanhol, artes, ensino religioso, filosofia, ética? Novamente, aqui não vai nenhum juízo de valor. Falo isso baseado no que observo e na maior valorização que os alunos e alunas dão para umas disciplinas em detrimento de outras.

É pertinente para esta discussão que se fale do “copiar”. Nas escolas públicas a que me refiro nesta pesquisa – aquela onde o material empírico foi construído, a qual já chamei de “palco do acontecimento” e naquela onde atuo como professor – o ato de copiar ainda é o principal meio usado pelos professores e professoras para ensinar. Usam-se livros didáticos, quando há. Usa-se muito a aula expositiva e muito o quadro negro, ainda chamado assim aqui no sul (lousa em outros estados), muito embora seja verde. Quadro e giz são os principais instrumentos do professor da escola pública, pelo menos nestas duas aqui citadas. Outros recursos há – sala de informática, quando os computadores funcionam; recursos audiovisuais; laboratórios; biblioteca. Mas o fato é que a sala de aula, com o quadro e o giz, é o palco dos palcos de todo esse acontecimento.

Assim, muitos alunos – mais do que as alunas, embora elas também – reclamam de terem que copiar. O aluno em questão elegeu disciplinas escolares nas quais ele copia. Citou outras duas nas quais não copia. Podia ter citado outras, como já se falou. O fato de revelar que não o faz, porém, é o foco deste episódio, desta fala capturada. Nesta parte do capítulo, onde se analisa como o próprio menino se vê e como vê a sua masculinidade e as implicações dela com o desempenho escolar, é importante perceber que, assim como ele, outros meninos se sentem confortáveis em não fazer aquilo que lhes é proposto. Há meninas que também não o fazem, mas em menor número. E, se também não o fazem, também não usam isso como uma vantagem. Pelo contrário, sabem que se trata de uma desvantagem.

Ainda sobre copiar:

LUCIANO – Tu disseste antes que não copias nada no caderno.

MENINO – Eu pego emprestado os cadernos depois... Eu gosto de copiar em casa, aí eu posso copiar a hora que eu quero...

LUCIANO – E a hora que tu queres não é na aula...

MENINO – Não... é também... mas... Eu faço as coisas... Só que converso muito.

O menino diz que pega os cadernos emprestados. Prefere copiar em casa para, então, copiar na hora que quiser. Fazer na hora em que se quer parece mesmo ser um privilégio. Privilégio este que não é dado a nenhum aluno na escola, seja menino, seja menina. Tanto que ele mesmo, ao ser questionado, percebe isso e, reticente, responde que não é assim, ou é

também. Defende-se dizendo que faz as coisas, embora converse muito. O que se problematiza aqui é o fato de que é comum alunos não faltarem às aulas com frequência e, para ter seu material em dia, levam para casa cadernos emprestados. Muitas vezes o fazem de forma coercitiva, “pedindo” o caderno para aqueles e aquelas que eles sabem que não dirão não. Essa realidade é constantemente percebida por mim na minha própria prática docente. Às vezes, peço para olhar os cadernos e é comum acontecer de meninas reclamarem de não terem seus cadernos em aula por os terem emprestado para algum colega que faltara e esquecer-se de trazer de volta. O aluno diz “eu *pego* emprestado os cadernos depois”; ele não diz “eu *peço* os cadernos emprestados depois”. Talvez não tenha dito dessa maneira com essa intenção, mas isso vem ao encontro do que, como disse, observo cotidianamente. A força e a sedução são maneiras pelas quais muitos meninos conseguem o que querem na sala de aula. “Eu *pego*” quer dizer que já é uma rotina, ele sabe que poderá pegar.

Antes de continuar nas análises, faz-se necessário esclarecer que esta forma de dialogar com cada excerto, com cada cena registrada e transcrita, cada trecho de entrevista, não se configura em ir “provando” os argumentos. Esses excertos não são colocados aqui como provas. São colocados aqui para que nos ajudem a problematizar as questões que estão sendo levantadas; estão sendo usados numa perspectiva qualitativa e analítica. Com eles e através deles, tento problematizar as questões desta tese, em especial, as armadilhas que se encontram nos privilégios de ser menino na sala de aula, a construção de suas masculinidades, em especial um tipo de masculinidade, e suas implicações com o rendimento escolar. Esses excertos podem ser questionados, podem responder a perguntas, mas podem suscitar outras tantas. Estão aqui, numa perspectiva pós-crítica, abertos não apenas para apontar caminhos, mas também para abrir outros, para serem tensionados em vez de serem definitivos.

Voltando, pois às análises, trago a fala de uma menina, embora esta parte do capítulo seja voltada a como o menino se percebe e não como é percebido por outrem. O fato é que, na fala da menina, ela diz de como os meninos se veem numa determinada situação. Não é, pois, a opinião dela, mas a opinião de um menino relatada por ela:

MENINA – É... Eu vejo também que tem muito menino, tipo, assim, ah, eu já ouvi: “Ah. Eu tenho vontade de tirar foto, mas se eu for tirar foto, se eu virar modelo, vão me chamar de gay, vão me chamar de coisa de menina...” Então, o porquê que tem mais mulheres nessa profissão... Será que não é por já ter preconceito pela sociedade?

A parte sublinhada traz algo que a menina diz ouvir de muitos meninos. Algo que também eu ouvi durante entrevistas e conversas nas escolas. Os meninos temem serem vistos como gays ou como fazendo coisas de menina. Fazer coisas de meninas é algo que

desqualifica o menino. Isso inclui tarefas escolares, ou pelo menos a forma de realizá-las. Assim como o menino tem medo de que o considerem gay, ou que digam que ele está fazendo coisas de menina, por querer tirar fotos, ou mesmo por querer vir a ser um modelo, ele teme ser visto como tal se tiver uma agenda, por exemplo, ou mesmo um caderno bem organizado, com o conteúdo bem registrado; ter um caderno para o qual não seja necessário o uso de um GPS, como disse outro menino. O medo dos meninos, como esse citado pela aluna, é como serão vistos pelos outros – como “vão lhes chamar”. E como vão chamar um menino que, por exemplo, fizer uma poesia para a aula de literatura, ou um cartaz bem desenhado ou ilustrado para uma determinada disciplina? Como vão chamar um aluno que goste de pintar borboletas muito mais do que jogar futebol? É certo que pouco, ou mesmo nunca, se pintem borboletas no ensino médio, mas fica a cena da borboleta como metáfora de outras atividades que vão surgindo no decorrer dos anos escolares.

Os meninos sabem que precisam ter mais responsabilidade na escola. Todos têm que ter. Mas aos meninos é mais atribuída a falta de responsabilidade, ou de maturidade. É preciso “ter responsabilidade ao mesmo tempo”, como diz um menino ouvido nos grupos de discussão:

MENINO – Pode ser esforçado. O problema é ter responsabilidade ao mesmo tempo. Porque não adianta ter uma prova num dia e tu tentar, tentar, tentar pra estudar num dia antes só... faltou a responsabilidade de tu estudar a semana toda...

Ao mesmo tempo de quê? Ao mesmo tempo em que conversam, preferem os esportes e atividades nas ruas; ao mesmo tempo em que não precisam se preocupar tanto com as coisas do dia a dia escolar. Os meninos se veem assim – menos responsáveis e menos maduros do que as meninas na escola, mas, mesmo assim, continuam a agir como se não percebessem. Eles sabem que precisam entregar os trabalhos na data certa e não tentar negociar sempre, tentando levar na malandragem ou na sedução os professores e professoras para que lhes concedam outra chance. Sabem, enfim, que ter maturidade e responsabilidade são fatores fundamentais para um aluno se desenvolver bem na escola, mas priorizam, muitas vezes, outras atitudes, principalmente aquelas que lhes garantam uma percepção dos demais como homens que são; como guris que são. Segundo outro menino ouvido:

MENINO – É, por exemplo, que mulher vai melhor na escola, é mais organizada, e que homem vai melhor no esporte, tipo o A., ele é muito organizado na escola e vai bem. E, tipo, eu não vejo ele muito fazendo esporte... eu não sei se ele faz por fora, mas aqui na escola... eu não vou muito bem na escola, e eu sou muito desorganizado... nas provas, essas coisas, eu vou bem... mas os cadernos, eu não tenho nenhum completo e nem nada... mas esporte eu faço sempre, sempre. Tipo, que nós dois somos homens, mas tem muita diferença.

A mulher, segundo ele, é mais organizada. Então, se os próprios meninos percebem isso, ou ainda, percebem-se o oposto disso, por que é então que não procuram mudar sua postura? Segundo esse menino, os homens são melhores nos esportes, o que dialoga com a perspectiva aqui levantada. Ir melhor nos esportes pode ser ampliado para preferir mais a rua do que a sala de aula; sentir-se melhor na quadra, ou mesmo no pátio, do que num ambiente interno da escola. Talvez a maioria dos alunos assim prefira, inclusive a maioria das meninas. A diferença é que elas, mais do que eles, entendem a necessidade de se estar na sala de aula e de realizar ali as tarefas propostas pelos professores. Os meninos resistem mais à sala de aula. O menino cita outro colega, aqui chamado de A. Segundo ele, A. gosta da sala de aula, vai bem na escola porque é muito organizado e não pratica muito esporte, pelo menos não é visto praticando. Nota-se que os próprios alunos fazem essa distinção: ou se vai bem nos esportes, ou na sala de aula; e a maioria dos meninos prefere os esportes, a quadra, o pátio, a rua. É marca de masculinidade preferir esses ambientes. É uma questão territorial – o território do menino se faz nos espaços abertos. Partindo do pressuposto de que tais espaços são, de fato, muito mais atraentes do que as salas de aula, principalmente se levarmos em conta que a maioria das aulas é expositiva, dir-se-ia que eles têm razão. Privilégio, então, de ser menino na escola? Armadilha que se encontra nesse privilégio.

O menino diz que é muito desorganizado. Diz que não tem caderno – “essas coisas”. Parece que “essas coisas” é uma expressão que desqualifica tais coisas. E estamos falando do caderno – ainda o principal instrumento didático da escola pública, em especial esta onde se deu a pesquisa. Diz que “vai bem nas provas” mesmo não tendo os cadernos. O menino é encorajado a crer que é inteligente naturalmente. Talvez por isso acredite que pode ir bem nas provas mesmo sem ter material onde estudar para elas. Talvez alguns consigam, de fato, isso. A armadilha de acreditar que sempre se pode conseguir dar-se bem assim é grande, pois leva para dentro dela todos aqueles meninos que não têm a mesma facilidade de apreender e aprender como este que diz tê-la. Conclui o menino que não tem nenhum caderno completo, mas que pratica esportes. Qual a relação? Talvez a de que se sente valorizado praticando esportes muito mais do que tendo os cadernos. Valorizado por outras pessoas, meninos e meninas, mas principalmente valorizado por si.

A escola tem livros na sala de aula para cada disciplina, disponíveis aos alunos para que os consultem ali mesmo e os deixem na prateleira. Segundo um aluno, é melhor que assim seja, pois caso pudessem levar os livros para casa, ele acabaria por não trazê-los para a aula. É muito comum os alunos não terem os livros quando se quer com eles trabalhar. Vivencio essa prática na escola privada onde trabalho. Combino com os alunos o dia em que

pretendo usar o livro. Sempre tem algum que não o traz. Meninas também, mas muito mais os meninos. E na escola pública onde se deu a pesquisa não seria diferente. O próprio menino fala isso:

LUCIANO – Tem na escola um livro?

MENINA – Sim, a gente usa o da escola e o de casa a gente não usa.

LUCIANO – Eu acho que é porque daí...

MENINO – Eu não ia trazer...

LUCIANO – Oi...

MENINO – Eu não ia trazer... ainda mais porque eu vou direto... então...

MENINA – Porque ele trabalha...

Minha reação “nada neutra” fez com que a menina que participava da conversa socorresse o colega. O meu “oi” no diálogo diz muito. Não deveria, talvez, pois ali eu precisava interferir o mínimo possível e, de preferência, não fazer nenhum juízo de valor. Fato é que não somos pesquisadores por profissão. Fazemos pesquisa de mestrado e de doutorado e, na prática, acabamos cometendo tais deslizos. Creio que essa reflexão colabora com a pesquisa na medida em que mostra nossa tentativa nem sempre bem sucedida de neutralidade, talvez até de invisibilidade. Fosse durante as observações, talvez essa (im)provável invisibilidade seria mais necessária. O fato é que ali, havia minha interferência, uma vez que se tratava de grupos aos quais chamei de discussão e eu era participante de tais discussões. De qualquer forma, as interferências acabam desencadeando respostas, como a defesa que a menina faz do colega: “é porque ele trabalha”. Seja por que trabalha, seja por que não tem o hábito de levar sempre os materiais para a aula, o fato é que o menino, se precisasse levar os livros para a escola cada vez que isso fosse necessário, não os levaria, então, é melhor que já estejam lá. Isso reforça a ideia de que os meninos, em geral, não são adeptos a ter seus materiais completos, como tanto aqui já se falou. Na continuação da mesma conversa, o menino explica por que não levaria os livros:

LUCIANO – Então tu não ias trazer por causa do trabalho?

MENINO – É... eu vou direto, daí, às vezes tem que trazer roupa e... daí não tem como trazer muita coisa...

LUCIANO – O que tu trazes pra aula?

MENINO – Eu trago o jaleco e o paletó...

LUCIANO – Eu digo de aula...

MENINAS – Nada... (risos)

Segundo ele, ele vai direto para o trabalho, então, tem que levar, na mochila, o uniforme – um jaleco e um paletó. Não quer levar muita coisa, como ele mesmo diz. No grupo das “muitas coisas” ficam os cadernos e os livros. Ganha, pois, o material de trabalho.

A valorização que se dá ao trabalho em detrimento da escola é muito expressiva naquela escola, principalmente entre os meninos. Mesmo quando a pergunta foi clara e direta – o que tu trazes para a aula – ele respondeu “jaleco e paletó”. Repeti a pergunta: “para a aula”. A menina respondeu por ele, entre risos: “nada”. Não que ela saiba exatamente o que aquele menino leva para a escola. Ou mesmo que o saiba. O fato é que diz isso entre risos porque é muito esperado dos meninos que não levem o material. São tecnologias de gênero que funcionam para dizer de um e de outro que acontecem no cotidiano escolar e que são percebidas, mesmo que de forma não consciente pelos alunos e alunas. Sabe-se que muitos meninos têm o material, mas associa-se sempre o fato de não os ter aos meninos e não às meninas. O trabalho tem prioridade sobre o estudo e isso é muito masculino.

Muito eu falei que eles costumam, na verdade, trazer um caderno e uma caneta. Eis que, na fala abaixo, isso se verifica:

MENINO – Eu trago o meu caderno e... uma caneta....

LUCIANO – Uma caneta, assim, solta...

MENINA – Nossa... (risos)

Uma caneta, assim solta, perguntei. Ou seja, sem estojo, objeto escolar de que já se falou anteriormente. Mais uma vez uma menina interfere: “nossa”. Para ela, é quase que inadmissível que um aluno leve para a escola só isso. É como se ela dissesse: isso não é suficiente. E talvez não seja, ou talvez seja. A questão não está em testar se a quantidade de material que cada um carrega é proporcional ao rendimento escolar. Isso tem a ver com a importância que cada um dá para o que é da escola. As coisas não acontecem isoladamente. Aquele que tem material, que faz os trabalhos, que copia o conteúdo mantendo os cadernos completos, e até que desenvolveu uma caligrafia mais legível, normalmente se imbuí daquilo que é da escola muito mais profundamente do que aquele que tem a escola como um segundo plano, para a qual mais do que uma caneta solta e um caderno seria um luxo desnecessário, talvez uma perda de tempo. O ato de levar apenas esse material para a escola e ainda ser valorizado por isso pode se configurar numa armadilha muito mais do que se configurar em um privilégio.

Sobre outro assunto discutido no grupo e que tinha a ver com a valorização que cada um dá para a escola, capturaram-se as seguintes falas:

MENINO – O cara fica com umas guriinhas, o pensamento muda, sor. O pensamento muda. É que às vezes o cara... ah, o cara tá na sala e quer ficar azarando, muda... seu eu fosse, vamos supor, BV, eu garanto pra ti que eu taria estudando até agora, mas, depois que o cara descobre as coisas boas da vida, o cara...

MENINA – Depois que descobre as coisas boas assim, sabe, nem tudo me convém, a gente dá uma desandada. E aí, a gente tem que saber controlar...

Reforça-se aqui o substantivo “cara”, no masculino, como forma de referir-se aos homens e como forma de vocativo entre eles. Assim chamam uns aos outros e assim se referem, muitas vezes a si mesmos. Segundo o menino, quando “o cara” fica com umas guriazinhas – nota-se a diferença de tratamento (o cara X guriazinha) – ele muda o pensamento. Assim os meninos se veem como meninos heterossexuais, donos de uma masculinidade hegemônica na escola – aqueles que ficam com as gurizinhas são, de fato, “os caras”, ou seja, homens, “cabras machos pra danar”. E a escola fica em segundo plano. Não a escola, pois é lá que tudo isso se dá. O que fica em segundo plano são as atividades escolares, as aulas, os professores, os trabalhos, as tarefas. O menino diz que “o cara” fica na sala, mas, na verdade, gostaria de estar “azarando” (verbo que significa estar flertando com as meninas). Isso lhes tira a concentração na aula, o foco, a vontade mesma de estar ali. Segundo ele, se fosse BV – abreviatura para o que chamam de “boca virgem”, ou seja, que ainda não ficou com ninguém, ou pelo menos que nunca beijou – estaria estudando “até agora”. Percebe-se, pela expressão de tempo empregada, que há tempos não está estudando, pois prefere “as coisas boas da vida”.

As meninas também querem as coisas boas da vida. Isso não é exclusividade dos meninos. A diferença é que elas conseguem separar melhor as coisas. A menina que estava conversando sobre esse assunto reconhece que eles e elas “dão uma desandada”, ou seja, perdem um pouco o foco dos estudos. Mas, ela completa: é preciso saber controlar. Não está dizendo que tem que controlar o desejo, não ficar com ninguém, priorizar apenas os estudos e a sala de aula. Não foi isso que quis dizer. Está dizendo que podem namorar, ficar, “descobrir as coisas boas da vida”, sem, no entanto, abrir mão das coisas do dia a dia escolar que, para muitos, não são tão boas quanto às outras.

Os meninos sabem da importância da escola e da sala de aula, dos estudos, enfim. O fato é que, muitas vezes, não conseguem manter a escola como uma perspectiva de futuro, talvez até um segundo plano, ou plano B, como se diz, para as suas vidas. Pensam em outras coisas, como os esportes, por exemplo, e deixam a escola de lado:

MENINO – Bah, sor, o meu ponto forte assim é o meu... estudo não é o meu ponto forte, então, seguir algo que estude muito... eu amo esporte, sabe sor, eu sou muito competitivo, então, eu luto faz um tempo e eu quero seguir esse caminho.

LUCIANO – Ah, tu estás na luta...

MENINO – Sim, faz bastante tempo já...

LUCIANO – Qual é a especialidade...?

MENINO – Muay Thai...

LUCIANO – Que legal...

MENINO – Faz bastante tempo já... dois anos. E eu quero seguir esse caminho, porque, ah, estudar não é uma coisa que, por mais que... eu sei que... eu tenho plena consciência que é importante, só que não é algo que eu gosto muito de fazer, assim...

Os estudos não são o ponto forte deste menino, assim como não o é para muitos outros. Segundo ele, quer seguir algo que não dependa tanto de estudar. Mais uma vez, o esporte aparece como uma opção. É marca de masculinidade brasileira associar o esporte como uma forma de se construir como homem, em especial o futebol. Faz parte desta marca desvincular a prática esportiva do cotidiano escolar. No caso do menino acima, o esporte é outro. Gosta de lutas japonesas, em específico, Muay Thai. Segundo ele, tem plena consciência do quanto estudar é importante. Mas há adversativas em sua construção frasal – “só que”; “assim”. Ou seja, é importante, *só que* o esporte é mais importante. Ou seja, *assim*, vai abrir mão da escola, ou a ela se dedicar menos porque o esporte é o seu plano A. E plano A, para muitos meninos é, na verdade, plano U, plano único. Nota-se que aqui se fala em luta, também considerada como esporte, mas com um viés particular. Tem um apelo mais masculino ainda e vale destacar que aqui no Brasil uma coisa entra em oposição a outra. Fosse em países como os Estados Unidos, por exemplo, teria que se dedicar aos estudos para poder também se dedicar ao esporte, pois as coisas estão vinculadas.

Os meninos se percebem mais aptos aos esportes, preferem os espaços externos da escola, em detrimento das salas de aula, passam a perder o foco dos estudos quando começam a namorar. Tudo isso se configura numa forma de ser menino na escola, de ser homem, de construir sua masculinidade, de fazer com que essa masculinidade seja percebida, admirada e respeitada pelos outros. Muitas vezes esses gestos aparentemente sem importância, também aparentemente se configuram em privilégios – de ter pouco material, de estar mais na rua do que na sala, de namorar, de ser menos vigiado em casa, de ser mais perdoado pelos professores. O que se problematiza aqui é que, muito mais do que privilégios, configuram-se em ciladas nas quais muitos meninos caem, comprometendo seu rendimento escolar, o que o levará a não absorver o que a escola tem de melhor, que é a grande oportunidade de aprender a lidar com as mais diversas questões da vida, entre elas um projeto de futuro melhor. Parte-se, agora, para um outro olhar – o olhar dos colegas, principalmente das meninas e de masculinidades não hegemônicas sobre os meninos – como os outros percebem esses privilégios de ser menino na escola.

7.2 OS COLEGAS E A MASCULINIDADE – PARA AQUELE LÁ, EU COPIAVA, PASSAVA E COZINHAVA

Muito se falou em copiar para o outro na sala de aula. Muitos meninos não copiam. Não se trata apenas de uma questão de gostar ou não gostar, pois muito provavelmente as meninas também não gostem de fazer isso. Poucos ou poucas devem gostar. Essa pergunta não foi feita. No entanto, gostando ou não, elas, mais do que eles, copiam o que têm que copiar. Reclamam menos. Sabem que o caderno é o instrumento didático-pedagógico mais importante na escola. É onde têm o conteúdo para ser estudado. Não raras são as vezes em que percebo, na minha prática docente, meninas copiando para meninos. Isso, sim, foi perguntado aos alunos e alunas durante minha pesquisa na escola em questão.

Uma menina me disse, certa vez, que não copiaria para qualquer menino. Há, portanto, um perfil de menino para quem elas copiam:

MENINA - “Ah, professor... Tu não conheces... Hein, B... Se ele visse o M. da turma 201 da manhã... Nossa, para aquele lá, eu cozinhava, lavava, passava, tudo...”

M. é um menino alto, branco, que se veste bem, magro, musculatura definida. O tipo de menino que chama a atenção pela beleza física. A beleza branca é um privilégio social e ela é a norma da beleza. Para ele, as meninas em questão cozinhariam, lavariam (roupa) e passariam. Numa palavra, fariam, como ela mesma disse, tudo. É comum que meninos assim se aproveitem deste privilégio – o de ter meninas que lhes copiem o conteúdo. Outra menina chegou a me dizer que organizava a mochila de um colega. E uma outra, ainda, disse que levava e trazia alguns materiais para um menino – principalmente os cadernos. Nesta parte do capítulo, portanto, discute-se exatamente isso – como os outros veem esse menino que assim se constrói na sala de aula e que, muitas vezes, abre mão de ter um bom desempenho escolar. Abre mão, por exemplo, porque, ao aproveitar-se do privilégio de ter quem lhes copie a lição e lhes organizem os materiais – e até os carreguem para eles – estão, no ponto de vista desta tese, entrando numa armadilha. Ao não copiar e não ter material, o menino se prejudica muito mais do que se beneficia.

De uma aula minha, numa das escolas onde trabalho como professor, trazendo aqui, novamente, minha prática docente que, como já se disse, muito contribuiu para o pesquisador que foi para outra escola, trago uma cena observada, capturada e registrada em diário de campo. Trata-se de um menino, que aqui chamarei de R. R. também tem um perfil parecido com o de M., citado anteriormente. R. é mais conhecido por mim, pois fora meu aluno,

diferente de M., que só vi em algumas ocasiões na escola onde fiz a pesquisa. R. é um sedutor. Talvez por perceberem que sou um professor gay, muitos meninos jogam com a sedução para conseguir o que querem. Não vai aqui nenhuma forma abusiva de sedução. Refiro-me à mesma sedução que observei de alguns meninos em relação às professoras na escola pública onde fiz a pesquisa. Falo de tentar levar o professor na conversa, falar de um jeito manso, “Ah, sorzinho”, por exemplo.

Assim, num dia de prova, observei que muitos alunos que sabiam o conteúdo, pois sempre se davam bem nas avaliações, estavam sentados em torno de R. Logo percebi que se tratava de um esquema de cola. Quando se fala em sedução, portanto, não apenas se fala em seduzir pelo viés da beleza física, ou algo relacionado à sexualidade. Meninos como R. também “seduzem” seus colegas meninos. Os meninos admiram os colegas que exercem, como R., um tipo de masculinidade – aquela que aqui vem se chamando de hegemônica. Essa admiração parte tanto de outros meninos com as mesmas características, bem como daqueles a quem poderíamos atribuir uma masculinidade dita subalterna. Assim, em torno de R. estavam três ou quatro colegas, meninos, e que sabiam o conteúdo, prontos, portanto, para ajudá-lo. Há, pois, um esforço coletivo por parte dos meninos que salientam essa situação que, por sua vez, tem a ver com nobreza, como já foi citado. A nobreza da masculinidade.

Logo que percebi o “esquema”, desfiz a disposição de lugares, sob protestos de todos. Separei os meninos do entorno de R. Este, resmungou, mas, sendo do tipo “simpático” e “querido” com os professores foi pelo lado, como venho chamando, da sedução. “Ah, Sor, deixa eles ficarem por aqui. Qual o problema? Tu achas que a gente vai colar?”. Não dei muita atenção ao que R. dizia, pedi silêncio para que a prova pudesse ser feita. R. passou o tempo todo tentando pedir ajuda para mim e para os colegas. Para mim, fazia perguntas em voz alta – tática para que algum colega, ouvindo a pergunta, pudesse responder. Depois de muitos pedidos de silêncio e uma ameaça de tirar-lhe a prova, R. finalmente se deu por vencido e fez silêncio. Entregou a prova praticamente em branco. Durante a mesma, porém, percebi o olhar e sorrisos de diversas meninas. A cada tentativa de cola, as meninas sorriam, olhavam para ele, sacudiam a cabeça, mas não como quem o desaprovasse, mas como quem estivesse aprovando sua atitude, ou, se não aprovando, admirando. Meninos como R. são admirados por colegas meninos e por meninas. E assim, vão se construindo na escola, construindo um tipo de masculinidade, aproveitando-se de aparentes privilégios e construindo suas armadilhas. Enganar o professor, colar, é coisa de menino, mais do que de meninas e tudo isso entra em contradição com ser bom aluno.

Outra cena, também registrada durante minha própria prática, se deu com K. Mais uma vez, um menino com o perfil dos anteriores. É comum que eu peça aos alunos uma atividade que requer uma música em inglês. Eles podem escolher a música. Vários querem escolher, entre meninos e meninas. Sempre há uma certa discussão, pois um não gosta da música que o outro escolhe e vice-versa. Durante uma dessas discussões em torno de que música escolher, K. se manifesta e sugere uma. Aceitação imediata da turma. Meninos e meninas que estavam discutindo entre si logo concordaram com a música sugerida por K. Perguntei se conheciam a música; a maioria disse que sim, e que era boa. Uma menina, no entanto respondeu que não conhecia, mas que nem precisava, pois tendo vindo de K., só podia ser boa. K. ouviu isso com um sorriso no rosto, com um ar de satisfação. Sua aceitação e admiração na turma era evidente. Ele é um menino mais velho e estava repetindo o ano. Tenho observado que meninos assim logo conquistam a admiração dos colegas mais novos, são admirados e respeitados e suas intervenções na aula sempre encontram aceitação. Claro está que ninguém almeja reprovar e que isso sempre traz uma grande frustração. Mas uma forma de lidar com isso, talvez, seja exercer, assim como K. e muitos outros meninos, uma certa influência sobre os demais. Assim como coisas mais corriqueiras de sala de aula e que deveriam ser vistas como aspectos negativos logo viram elogios quando parte de um menino, algo maior, como a reprovação, encontra respeito e admiração quando acontece com eles. O mesmo nunca foi observado por mim quando se tratava de meninas que houvessem reprovado. Ser mais velho é, de certa forma, ser mais homem. O menino muito novo, no linguajar gaúcho, é um piá; um moleque, como seria chamado em outros estados do Brasil. Homens muito velhos são considerados menos homens. Assim, o recorte idade também se configura num aspecto importante para esta tese. Ter um ou dois anos a mais não colocaria o menino nem na posição dos “piás” e nem na de homens velhos. Ter um ou dois anos a mais do que os demais é, ao fim e ao cabo, uma forma de serem mais homens do que eles.

Partindo, pois, para cenas capturadas na escola onde fiz a pesquisa, trago uma que ocorreu no pátio da escola, pois se tratava de um evento especial. Era um desfile para a escolha do rei e da rainha da escola. Perguntei para os alunos que estavam próximos a mim sobre como o evento havia sido conduzido. Logo percebi que tudo havia sido organizado por meninas, mais especificamente, três meninas do segundo ano do ensino médio. Segundo o relato dos alunos, elas teriam ido a todas as turmas nas semanas anteriores, quando divulgaram o evento e orientaram quanto às regras de participação. No dia do desfile, organizaram o espaço. Gerenciaram a formação de uma passarela, de cadeiras para a plateia,

uma banca para os jurados. Alguns meninos ajudaram, carregando tudo. Mas quem definira os lugares de cada coisa foram elas.

Durante o desfile, todo o turno estava lá para assistir. Observei que muitos meninos estavam jogando futebol com uma bolinha de papel que provavelmente haviam feito na sala de aula. Tratava-se de uma bolinha bem grande, para a qual diversas folhas de caderno tiveram que ser usadas. Na plateia, muito mais meninas do que meninos, portanto. Algo em torno de dez meninas estavam concorrendo ao título de rainha. O número de meninos interessados no posto de rei era menor. O que chamou a atenção era que, quando uma menina desfilava, os aplausos eram muito menores do que quando um menino desfilava. Certo é que a plateia era mais feminina. Mas, mesmo assim, pude observar o quanto o menino, ou o homem, é mais admirado na escola, ou mais valorizado. Em especial, naquele evento, havia um menino que arrancava gritos e aplausos de todos, inclusive dos meninos que estavam assistindo. Tratava-se de um menino muito popular. Comentei com uma menina que estava ao meu lado – “esse é o favorito ao título pelo jeito”. Ela respondeu que sim e que ele era o guri mais lindo da escola. Outra menina, ouvindo isso, gritou: “O mais lindo do mundo!” De novo, a beleza branca como norma de beleza na sociedade. Tratava-se de um menino branco, alto, magro, supostamente heterossexual.

Ganhou o tal menino. Passava a ser o rei da escola. Logo me interessei por saber mais dele. Perguntei aos professores, depois do evento, sobre o menino. Eles me disseram que era um “bon vivant”, nas palavras de uma professora. Segundo ela, era repetente. Havia sido aluno da escola há algum tempo, reprovou, foi para outra escola e voltara naquele ano. Durante as aulas, não fazia nada. Não tinha caderno, ia mal nas avaliações, quase sempre deixando-as em branco. Ele, porém, não “incomodava”. Não incomodar sugere que não desafia professores, não teima, não conversa tanto, não faz bagunça. Não incomodar é sinônimo de não “atrapalhar”. Incomodado, no entanto, deveria se sentir qualquer professor cujo aluno não faz nada do que deveria fazer. Novamente, não cabe a mim, e nem é objetivo desta tese, fazer julgamentos dos professores. Muito provavelmente, esta professora usou o verbo “incomodar” como sinônimo mesmo de “atrapalhar”. Se ela se incomodava com o fato de um aluno não fazer as coisas da sala de aula e, portanto, prejudicar-se, não perguntei. Pelo perfil da professora, eu diria, inclusive que ela é do tipo muito engajado com as questões de educação e que muito provavelmente se incomodaria com situações assim.

Fato é que se configura aqui uma grande armadilha. O aluno que já reprovava diversas vezes, que nada fazia no ano em questão, que se apresentava como alguém alheio às questões da sala de aula, acabara de ser escolhido o Rei da Escola. Muito mais admirado e valorizado,

portanto, por aqueles que estão na sala de aula diariamente realizando suas tarefas e fazendo o que os professores pedem. A menina que ganhou como rainha poderia, também, ser apenas bonita, sendo a beleza o único critério para a escolha feita, mas, pela informação que dela obtive, tratava-se de uma boa aluna. Nas palavras da mesma professora: “Não é uma aluna brilhante, mas vai bem na escola e nunca rodou, pelo menos.” Este “pelo menos”, dito pela própria professora, diz muito sobre o que aqui se coloca. Rei e rainha da escola poderiam ser alunos e alunas que, além da beleza física, fossem bons representantes da própria instituição escolar. Como esta cena fora observada no primeiro semestre de minhas observações, fiquei sabendo, no semestre seguinte que o Rei não terminara seu reinado naquele ano, pois algum tempo depois do evento no qual fora escolhido, mudara de escola novamente. Vale ressaltar que rei é um título que traz mais poder do que rainha. E foi isso que ali se observou.

Voltando para a sala de aula e para o quanto os meninos ainda são ajudados pelas suas colegas meninas, trago a seguinte fala:

MENINA – Na minha antiga escola, a gente fazia trabalho, né... Daí, tipo, tinha duas melhores amigas pra gente fazer o trabalho e daí chegava no dia, os meninos, assim, “nossa, coloca meu nome no teu trabalho, a gente não fez”; daí a minha amiga ia lá e colocava, idiota... Eu passava, tipo, o final de semana inteiro fazendo o trabalho e ela colocava o nome do menino no trabalho...

A menina mostra certa indignação em sua fala, colhida durante um grupo de discussão. Segundo ela, a colega que colocara o nome de um menino no trabalho, sem que este tivesse feito, era uma “idiota”. Indignada também, por ter passado grande parte do final de semana preparando o trabalho para, no dia, alguém simplesmente chegar e colocar o nome de outra pessoa sem que esta tivesse feito qualquer coisa para ajudar. Quanto a isso, muito já se discutiu aqui – o fato de muitas meninas e também meninos colocarem o nome de seus colegas nos trabalhos. Que colocam o nome de meninas também, não há dúvidas. O fato é que isso ocorre com bem menos frequência. Perguntei por que elas acham que isso ocorre:

MENINA 1 – Porque são, tipo, os meninos nem sempre levam a sério alguma coisa, sabe, algum assunto, sabe. Sempre tem uma brincadeira, ou alguma coisa assim....

MENINA 2 – Em termos...

MENINA 1 – Então, eles estão mais acostumados com isso, porque não são tão levados a sério.

MENINA 2 – É... eles não...

Nas falas das meninas acima, há uma clara posição de sujeito. O menino está acostumado a isso. A de ter seu nome colocado num trabalho, por exemplo. A de não levar as coisas (leia-se coisas de sala de aula) a sério. Entre eles, sempre tem uma brincadeira, ou algo assim. Ora, como se sabe, essa pesquisa se deu entre alunos e alunas do ensino médio. As

brincadeiras e piadinhas do ensino fundamental já não são tão bem-vindas. Muitas meninas se sentem incomodadas com essa realidade. Sentem-se incomodadas ao perceberem que seus colegas meninos continuam a não levar a sério as questões de sala de aula: as discussões com os professores, os debates, as explicações. Como elas mesmas dizem, o fato dos meninos “estarem acostumados a isso”, faz com que deles se espere isso. Assim, reforça-se a máxima que justifica várias atitudes como sendo “coisas de guri”, que podem parecer uma vantagem, mas que vai se desenhando como uma desvantagem, cilada, ou armadilha.

Os meninos, segundo outra menina, não levam a sério o que os próprios professores têm a dizer:

MENINA 1 – Eu acho que talvez seja mais fácil... Não sei se é uma questão de maturidade, ou não, mas, quando, tipo, quando um professor vem falar com uma menina, tipo, se o professor vem falar sério, sabe? Daí, tipo, tu conversa com ele, tu falas. E eu vejo que tem muitos meninos que, tipo, começam a rir, ignoram, brincam, não levam a sério, quando o professor vai falar. Então, tipo, quando um professor vai falar com uma menina que ele sabe que, de certa forma, vai adiantar, porque a menina, ela vai, na maioria das vezes, ela vai escutar, sabe? Na maioria das vezes, a gente vai tentar entender. E aí, eu vejo que os meninos, eles são mais, tipo, eles estão brincando... não levam muito a sério o professor. Porque é mais difícil conversar sério com os meninos do que com as meninas...

Segundo ela, o professor ou a professora conta mais com a menina do que com o menino na sala de aula, pois sabe que ela vai levar mais a sério o que eles têm que dizer. O menino vai tentar fazer uma brincadeira, vai rir, ignorar, brincar, como ela mesma diz. Os meninos não levam a sério o que os professores têm a dizer. Esse dizer está relacionado com aquilo que já chamei neste trabalho de negociação. Não estávamos falando de explicação de conteúdo, por exemplo, mas das intervenções que os professores têm que fazer para poder dar suas aulas. O professor acaba negociando mais com as meninas, porque sabe que, com elas, as coisas vão dar certo. É mais difícil conversar a sério com os meninos do que com as meninas. São palavras da própria aluna ouvida. É mais difícil a negociação com os meninos, portanto, para que a aula flua como planejada. E isso vem incomodando as meninas que fizeram parte dos grupos de discussão. Entre os meninos que ali estavam participando da conversa, havia duas reações: ou concordavam ou ficavam em silêncio.

Além de não levarem as aulas e nem os professores tão a sério, ou não no mesmo nível das meninas, os meninos têm, menos do que elas, planos de um futuro acadêmico, por exemplo. Entrar na faculdade é a meta de quase todos os alunos do terceiro ano do ensino médio. Na escola particular, eu arriscaria dizer que é o plano de todos. Na escola onde fiz a pesquisa é o plano de muitos. É o plano da maioria das meninas, muito mais do que dos meninos:

MENINA 1 – Se tu for lá na sala de aula perguntar, mais meninas sonham com entrar numa universidade do que os meninos. Os meninos, a maioria dos meninos na nossa sala acho que nem pensam no que querem fazer e não...

MENINA 2 – É só ver quantos meninos tem aqui...

MENINO 1 – É verdade... (risos)

Segundo uma das meninas, os meninos de sua sala nem pensam no que querem fazer. Se vão ou não vão para a universidade; se vão conseguir um bom emprego ou não. As meninas compararam o interesse dos alunos em ir para a faculdade com o número de meninos que participavam daquele grupo. Segundo eles, quando foram chamados, haviam dito que estava ali um professor da UFRGS. Assim fui anunciado na turma. Tratava-se, naquele dia, de uma turma de terceiro ano. Lembro-me de que uma menina disse, ao chegar ao grupo: “Nossa, quando disseram que era um professor da UFRGS, eu nem pensei duas vezes. Logo levantei e vim correndo.” Depois eu expliquei que não era um professor, mas um pesquisador, um aluno do doutorado. Mesmo assim, elas ficaram muito entusiasmadas com a ideia de estar participando daquela conversa. Segundo elas, não era todos os dias que tinham a oportunidade de conversar com alguém que fazia doutorado, de alguém que tinha experiência acadêmica e que tudo aquilo era como um incentivo para continuarem a sonhar com a universidade. Os meninos que ali estavam compactuavam com a mesma ideia e também disseram que os colegas que haviam ficado na sala de aula não se interessavam por nada que fosse sério, muito menos com conversas com professores da UFRGS. Fosse para jogar futebol no pátio, ou mesmo para assistir a uma partida, teriam saído correndo para participar. Segundo dados da COPERSE, que organiza os vestibulares da UFRGS, um *gap* de gênero de quase seis mil candidatas a mais no vestibular de 2017⁹ se deu. Em 2018¹⁰ não foi diferente. De novo, quase seis mil meninas a mais.

Também entre as meninas surgiu a ideia de que o menino que se organiza melhor na sala de aula, que tem caderno e material, pode ser visto como gay, ou “viadinho”, nas palavras dela:

MENINA – Acho que, por exemplo, se o guri tem o caderno organizadinho, a letra bonitinha, já ficam chamando ele de viadinho, esse tipo de coisa, sabe?

O que aqui se verifica é a relação que se faz com a discussão que antes se travava é que o menino é guardião de sua sexualidade, de sua heterossexualidade. Assim, muito mais

⁹ Conforme site da COPERSE, citado no capítulo 1 em nota de rodapé.

¹⁰ Conforme site da G1 – acessado em 13/05/2018: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/vestibular-da-ufrgs-tem-cerca-de-1-mil-candidatos-a-menos-em-relacao-ao-concurso-anterior.ghtml>

uma brincadeira fora de hora, uma intervenção que desequilibre a aula, não ter o caderno completo e o material adequado vai garantir-lhe o reconhecimento de sua heterossexualidade do que ter todo esse material, ou mesmo participar de um grupo de discussão que traz coisas relacionadas a uma possível vida acadêmica. O que o menino não quer é que seja visto como “viadinho” e, portanto, é melhor que não tenha uma letra bonitinha, ou ter o caderno organizadinho. De novo, o diminutivo sendo usado para desqualificar e, desta vez, empregado por uma menina.

Para as meninas, as atitudes deste tipo de menino são, na verdade o que chamam de “criancice”:

MENINA 1 – Na nossa aula, eu acho que os guris atrapalham bastante às vezes, quando querem.

MENINA 2 – Eles são muito bobalhão...

MENINA 3 – Mas eu acho que também a gente... vem bastante de casa isso, porque a gente é muito cobrada de ser uma pessoa... de ter uma postura certa; as gurias são cobradas para terem uma postura certa na sala de aula e os guris não; é mais de estar lá... brincar...

MENINA 2 – Faz palhaçada pra chamar a atenção...

MENINA 3 – É... Daí, enquanto eles estão brincando, a gente fica esperando... ai, meu Deus.. ai, que criancice...

Nota-se que as meninas que participaram desta conversa já não admiram mais os colegas que agem assim. Para elas, os meninos que têm esse tipo de atitude são “bobalhões”. O fato, porém, é que continuam, mesmo num terceiro ano, a agirem desta forma. De alguém continuam a ter aceitação e admiração. Muito provavelmente dos colegas que não participaram daquele grupo. Segundo as meninas, elas são muito mais cobradas em casa do que eles. São cobradas a terem uma postura “certa”. E qual seria a postura certa para os meninos. São papéis esperados de um e de outro, tecnologias que dizem muito do que é ser menino e do que é ser menina na sala de aula, dispositivos discursivos e não discursivos que produzem gênero. Espera-se, pois, do menino que seja mais malandro, mais disperso, menos envolvido com as questões da escola. Não fosse assim, seriam tão cobrados quanto as meninas em suas casas. E depoimentos como este foram dados em quase todos os grupos formados e nas entrevistas feitas – foi muito recorrente, quase em tom de reclamação, ou de desabafo, que falavam sobre essa diferença de cobrança entre as meninas e os meninos pelos seus familiares. Também já se considerou aqui, mas vale reforçar, sendo este o foco principal desta tese, de que, muito mais do que um privilégio, o que se percebe é uma grande armadilha, pois, sendo menos cobrado do que a menina, muito menos o menino fará na escola, e muito mais terá seu rendimento escolar prejudicado.

Ainda aproveitando a fala de uma das meninas acima, indigna-lhes também o fato de que têm que ficar esperando os meninos fazerem as coisas que elas já fizeram enquanto eles

estavam brincando. Isso realmente é recorrente na sala de aula. Quando o professor vai começar a explicar o conteúdo, os alunos que não estavam copiando começam a pedir licença para o professor, pois este se colocara na frente do quadro. As meninas reclamam, perguntam por que não tinham copiado antes. Observei uma cena assim na escola. Ouvei o menino responder: “Vai cuidar da tua vida, guria.” Os meninos, assim, comandam o andamento das aulas muitas vezes. As alunas que participaram dos grupos de discussão se mostravam cansadas de cenas como esta. Achavam que era uma vantagem ser menino. Perguntei para elas uma vez em que estavam bem chateadas em relação a isso: “Mas, meninas, não é muito mais uma desvantagem do que uma vantagem para eles? Afinal, quem está aprendendo alguma coisa e quem não está?”. Elas responderam com um simples “é”, como quem “concordavam discordando”. A armadilha, assim, nem sempre é percebida. O que comumente se percebe é o provável privilégio. Aparente ou provável privilégio que se mostra também em situações como a seguinte:

LUCIANO – Como é que tu te achas para estudar, M.? Se não tem nada organizado... (risos)

MENINA 1 – Eu organizo pra ele...

LUCIANO – Tu organizas pra ele?

MENINA 1 – Só às vezes...

MENINA 2 – Ajuda...

MENINA 1 – Mostrar o caderno...

MENINO – É que o caderno essas coisas, eu nunca tive caderno, só que em prova eu sempre tive facilidade pra fazer prova, essas coisas. E trabalho também, eu não organizo bem... Eu não sei quando é que tem que fazer, só quando é em grupo, que daí um vai avisando... mas quando é individual, eu quase nunca faço...

A menina diz que organiza as coisas para ele. Note-se que não apenas organiza, mas responde por ele. Fiz a pergunta ao menino, aqui chamado de M. A menina responde antes: “Eu organizo para ele”. Depois, diz que faz isso só às vezes. A outra menina tenta explicar, diz que a colega ajuda. O menino diz que caderno, ou “essas coisas”, nunca teve, mas que vai bem nas provas. Isso já foi relatado antes. Meninos que confiam em si, muito provavelmente de tanto ouvirem que são mais naturalmente inteligentes, que não têm material, mas que, mesmo assim, dão-se bem nas provas. Além de não ter material, por não achar que precise deles, M. se diz desorganizado em relação aos trabalhos. Segundo ele, se for individual, nunca faz, se for em grupo é melhor, por que um vai avisando o outro. Isso pode funcionar para M. Mas, como também já se falou antes, na esteira de M. vão outros meninos que não têm a mesma facilidade, mas que também acreditam serem inteligentes o suficiente para enfrentar os desafios escolares sem cadernos, sem material, sem estudar. Muitos ficam para trás por terem acreditado que isso não fosse acontecer com eles. São tecnologias que não foram

“criadas” para formar gênero, mas que acabam formando. São atitudes cotidianas e aparentemente sem importância, mas que funcionam como tecnologias e vão dizendo muito do que cada um – menino e menina – é.

Outra coisa de que muito se falou foi a negociação que os professores têm que fazer com os alunos para que as suas aulas, tal como as planejaram, possam acontecer. Segundo uma menina, tal negociação se faz muito mais fácil se a turma tem mais meninas do que meninos:

MENINA – Sim, porque aí os meninos se juntam e fazem bagunça, porque, na nossa sala, a gente é muito unido, sabe... então, não tem esse negócio, aí, o guri ficou deslocado porque é um monte de menina; não, ali todo mundo zoa e todo mundo é zoadado e é assim o tempo inteiro. Mas, se você for para um primeiro ano, em que tem mais guri do que guria, é um inferno cuidar da turma, porque os gurus vão se juntar pra zoar as meninas, pra ficar fazendo coisas erradas dentro da sala de aula. E se isso diminui, se tem mais meninas dentro da sala de aula, é mais fácil. As meninas vão ajudar meio que, sabe, aí, senta aí, fica quietinho, vamos copiar. Então, é bem mais fácil ter mais meninas dentro da sala do que meninos.

Essa menina está hoje numa turma de terceiro ano do ensino médio, e considera parelho o nível de participação em aula e até do que chama de “bagunça”. Mas lembra-se do primeiro ano, no qual havia mais meninos. Segundo ela, havendo mais gurus do que gurias, é um inferno cuidar da turma. Os gurus se juntam para fazer bagunça, para “zoar”, para ficar fazendo coisas erradas na sala de aula. Assim muitos meninos são percebidos por outros colegas, no caso do depoimento acima, de uma menina. Justamente o que propõe esta parte do capítulo, ou seja, como esse menino que assim se constrói, dono de uma masculinidade considerada hegemônica em relação a outras formas de ser menino na sala de aula, é visto pelos colegas; ou ainda, como a sua masculinidade é percebida e como ela tem relação com o desempenho escolar ou com o andamento da aula. Para esta menina, para os próprios meninos e para professores e professoras, negociar com os meninos é mais desafiador. Em turmas onde há mais meninos, a aula fica mais difícil de ser ministrada.

E as meninas vão além: elas tentam fazer com que eles façam. Querem ajudar os meninos a ter um melhor desempenho escolar. A mesma menina acrescenta:

MENINA – A aula dá mais certo, porque meninas acabam impulsionando os gurus. Muitas vezes, eu tô, é, tipo, a gente tinha um colega, o J.C., muitas vezes eu consegui fazer ele parar e copiar, ficar quieto, porque simplesmente eu dizia, senta aí, vamos copiar, sabe... por ele ser guri, por ter mais gurias dentro da sala.

Segundo ela, conseguia fazer com que J.C. parasse e copiasse, conseguia, enfim, que ele ficasse quieto. Ela pedia para ele parar, sentar-se e copiar. Hoje este menino não está mais na escola. Desistiu. Foi para outra escola, segundo os colegas. Provavelmente vai ficar nesta

outra escola por um tempo e mudar de novo, numa expectativa de que, mudando de escola, as coisas mudem também, fiquem mais fáceis, talvez. O que resulta naquilo que já resultou na vida de J.C., ou seja, a reprovação. Exemplos como este menino deixam mais aparente a armadilha de que se fala. As atitudes de J.C., no terceiro ano do ensino médio já não são mais admiradas por todos, pelo menos não pelo grupo que conversava comigo. J.C. vai perdendo, ainda antes de sair da escola, a admiração, ou encantamento que exercia em séries anteriores. Os colegas percebem que meninos como ele não avançam e isso, definitivamente, para eles e para elas, não se configura num privilégio. Talvez não relacionem essas atitudes com a formação de masculinidade. Certamente não fazem essa relação. É um dos objetivos desta tese problematizar justamente isso – estabelecer uma conexão entre esses comportamentos de meninos com a construção de sua masculinidade e a implicação que tudo isso tem com o desempenho escolar. Nesse viés, pode-se dizer que, sendo consideradas “coisas de guri” atitudes como a de J.C., faz parte da construção de sua masculinidade ser assim e, sendo “coisa de guri”, permanece fazendo, mesmo que esteja prejudicando sua caminhada escolar.

As meninas tentam ajudar seus colegas, pois consideram seus amigos. Querem que eles se deem bem na escola. Numa outra fala, uma menina diz fazer com L. o mesmo que a menina anterior disse fazer com J.C.:

MENINA 1 – Sim. Que nem, às vezes, nem é porque a gente quer controlar os meninos, mas é mais porque, sei lá, é amigo nosso, sabe? Cara, senta aí, copia, não pode fazer nada.. a gente conversa e aí ele copia, sabe... O L. é um. Você vai conversando com ele, e ele vai copiando de boa e ali vai, entendeu? Só que, se a gente não estiver por perto e deixar ele quietinho, ele não faz.

LUCIANO – Tu és um bom aluno, né L.?

MENINO – Não...

MENINA 2 – Ele é inteligente...

MENINA 3 – Ele tem muita capacidade.

MENINA 1 – Ele é muito inteligente.

MENINA 3 – Ele tem muita capacidade, mas ele não faz nada. Às vezes ele não quer e quando ele não quer, ele não consegue se controlar.

A menina relata que L. não faz se não tiver alguém que o faça fazer. É preciso dizer para ele ir fazendo. Segundo ela, isso não tem a ver com uma forma de controle. Elas não querem “controlar” os meninos. Talvez queiram, mas isso seria outra discussão e que não é o foco deste trabalho. As meninas veem L. como alguém que não faz. Mas também o veem como um menino inteligente. Adjetivo extremamente relacionado ao masculino. L. é mais um exemplo de menino considerado inteligente apesar do fraco desempenho escolar. É como se elas dissessem que, se ele quisesse, conseguiria facilmente; se não consegue, é porque não quer. A menina 3 prefere usar outra forma de avaliar L. que não o da inteligência. Ela diz que ele tem muita capacidade. Talvez ela tenha percebido que agir como L. não seja uma postura

inteligente e que inteligência não necessariamente tem a ver com resultados. Uma atitude inteligente, por exemplo, pode ser justamente aproveitar a escola como uma forma de construir conhecimento e condições para os vários desafios da vida, entre eles, o ingresso na universidade e a o mercado de trabalho. A menina 3 completa: “ele tem capacidade, mas não faz nada”. Percebi, na fala dela, e no tom que empregou, algo que não se pode perceber nas transcrições, que esta menina, assim como outra já citada anteriormente, está cansada dessas atitudes cotidianas do mundo masculino na escola. Pareceu-me cansada, inclusive, deste hábito de classificar os meninos como inteligentes, mesmo sendo meninos como L. que não estão bem na escola. Menino inteligente e menina esforçada se configuram em estereótipos recorrentes no ambiente escolar. Estereótipos, no entanto, que já não servem mais para muitas meninas, haja vista duas aqui citadas. A assertiva de que o menino é inteligente e que a inteligência é algo do masculino entra em contraponto com a emoção, por exemplo, que é mais relacionada com o mundo feminino. Menino inteligente versus menina querida, emotiva, “meiga” como ouvi de uma menina entrevistada. Isso é percebido como algo dado, que está posto; é do natural que assim seja. E o que está posto, ou dado, ou normalizado precisa ser tensionado, desconstruído, estranhado, como aqui já se falou.

No trecho abaixo, justamente entre a menina 3 e L., que estava presente durante toda essa discussão, percebe-se claramente que ela está cansada desta realidade de que aqui se fala:

MENINA 3 – Eu acho que ele, eles, os meninos, em geral, eles se acham superiores em sala de aula, superior às meninas, eles acham que eles, o que eles estão fazendo é certo, totalmente certo e estudar não, pra eles...

MENINO – Tem menino lá que não acha isso. Como menino? Que ela falou que os meninos... Eu não acho isso. Esse é o meu jeito e... não sei se tem a quem puxar, mas esse é meu jeito, eu sou assim... né sor? Eu sou elétrico, eu não fico parado, mas eu não sou... eu sou...

MENINA 3 – Mas eu não estou falando de você...

MENINO – Eu sou muito legal com os professores, eu não falto com o respeito com eles. Só, sei lá, não consigo me concentrar, às vezes, na aula. Mas eu não ponho a culpa em ninguém. Isso daí eu sei que é de mim. Tanto que, quando eu rodei, eu falei, eu rodei por culpa minha, entendeu, não botei a culpa em ninguém.

A menina entende que, agindo assim, os meninos se consideram superiores às meninas, pois acham que o que estão fazendo está certo, não percebendo que estudar é o que estaria certo. L. tenta se defender. Segundo ele, ele não se acha superior, pois é legal com os professores e não lhes falta com o respeito. Ele diz ser assim, que é da sua natureza ser assim. Não culpa ninguém pelos seus fracassos. O que L. talvez não entenda é que, agindo assim como ele e outros meninos na sala de aula, não respeitando aquele espaço como um espaço de aprendizagem e onde há outras pessoas querendo estudar, estão exercendo uma posição de superioridade percebida pela menina. Para L. o fato de ele não ser agressivo com os

professores e colegas, o que de fato se percebeu durante a conversa com o grupo, é suficiente para que seja respeitoso e não se considere superior. A menina 3 percebe o quanto a masculinidade hegemônica deixa suas marcas na sala de aula e o quanto o convívio com esse tipo de menino pode ser, muitas vezes, difícil.

Os meninos se impõem simplesmente sendo meninos. Daí a constatação da menina 3 em achar que eles pensam ser superiores. Segundo estas meninas, eles se impõem até pela força da voz:

MENINA 1 – E os meninos são muito bagunceiros sempre. Sempre foram. Eu sempre me estressei bastante dentro da sala de aula, por tu pedires pra ficar quieto, porque a gente tá copiando, a gente quer fazer, e eles lá na bagunça...

MENINA 2 – Nem tanto pela bagunça, mas pelo falar alto.

MENINA 1 – É... ou por o tom de voz ser mais alto do que as meninas, às vezes estão cochichando e dá pra ouvir na sala inteira.

A menina reclama de querer fazer as coisas, querer copiar e se concentrar e eles estarem “lá na bagunça”. A outra cita o falar alto como um ponto forte no comportamento do menino. Os meninos se impõem, sim, pela voz e pela forma de falar. Lembro-me do menino que fui e que, muitas vezes, fui desqualificado pelo meu jeito de falar. “Fala grosso, guri! Fala que nem homem!” eram frases que ouvia muito durante minha vida escolar. Ainda percebo isso entre os meninos de hoje. Falar grosso é também uma marca de masculinidade muito forte no Brasil. Impor-se com a voz, com determinadas palavras, como o vocativo “cara”, por exemplo, é uma forma de exercer um tipo de masculinidade e uma forma de se sobrepor sobre as meninas (desigualdade de gênero) e também sobre outros meninos (desigualdade social, de raça, de força, etc.), conforme o que nos disse Kimmel, citado no início deste capítulo. Ter um tom de voz mais forte e impor-se na sala de aula pela voz é uma forma de exercer sua masculinidade. Mas é também uma tecnologia, ou dispositivo, para ficarmos com a terminologia foucaultiana, que produz sujeitos masculinos na escola. Talvez seja hora do menino acordar para a realidade de que se impor pelo boletim talvez seja mais vantajoso do que pela voz, por exemplo. Talvez seja hora dos gurus perceberem que “cabra macho pra danar” é aquele que dribla toda uma realidade social e consegue vencer na escola e na vida. Os professores, talvez, possam ajudar a desconstruir estas armadilhas, ou pelo menos, como se vem falando, estranhar o que se coloca como natural. E é sobre como os professores veem esses meninos que versa a última parte deste capítulo.

7.3 OS PROFESSORES E A MASCULINIDADE – ELE É UMA PESTE, MAS A GENTE NÃO CONSEGUE FICAR COM RAIVA DELE

Muito longe de estranhar, no entanto, o que meninos como R., J.C. e L, citados nas partes anteriores deste capítulo, o que os professores e professoras sentem, por esses meninos, muitas vezes, é uma certa admiração. Sobre R., o mesmo que tentou armar um esquema de cola, conforme cena já relatada, o que se ouviu foi o seguinte depoimento de uma professora, durante um conselho de classe:

PROFESSORA: “Ele é uma peste, mas a gente não consegue ficar com raiva dele”.

Segundo ela, apesar do menino incomodar em sala, levando-a a chamá-lo de “peste”, ele é do tipo de menino de quem não se consegue ficar com raiva. O jeito de falar da professora e o tom de voz diziam que ela o estava admirando. O relato se deu durante um conselho de classe, justamente quando se falava do baixo rendimento do aluno e do risco que o mesmo tinha em ser reprovado. Outros professores concordaram com a colega. O R. era mesmo um menino que sabia conquistar os professores, as professoras, os colegas e as colegas. A sedução é uma marca de masculinidade também. É um dispositivo pelo qual muitos meninos conseguem se dar bem na escola sem muito esforço. Certo é que o caso de R. estava crítico naquele conselho de classe. Talvez não viesse a aprovar naquele ano. Porém, para além do resultado, o que privilegia R., ao mesmo tempo que o coloca em uma cilada, é que, sendo admirado assim, continua a agir da forma como age, não dando importância às tarefas escolares, materiais, avaliações.

Em consonância com o que as meninas citadas nas falas da parte anterior, em que diziam como é mais difícil controlar uma turma com mais meninos do que uma turma cuja maioria é de meninas, trago o relato de um estagiário que estava na escola onde fiz a pesquisa. Segundo ele, pôde escolher uma turma para estagiar depois de ter observado diversas aulas. Como teve a oportunidade de escolher, pois o professor titular o deixara livre para isso, escolheu uma turma na qual os meninos, *estranhamente* (palavra usada por ele), trabalhavam mais do que as meninas. Perguntei ao estagiário se ele já havia dado aula em escolas. Ele disse que apenas em cursinhos, pois ainda não tinha formação. Aqueles estágios seriam sua primeira experiência. Perguntei para ele, então, o que havia de “estranho” no fato de os meninos trabalharem mais. Ele me disse que os meninos sempre são mais difíceis, mais arredios, menos dados ao trabalho escolar. Ele considerava um desafio enfrentar os meninos, principalmente na escola pública. Como encontrou uma turma na qual justamente os meninos

eram mais atentos à escola, o que, para ele, fugia ao padrão esperado, logo perguntou se poderia estagiar ali. Assim, teria mais facilidade de lidar com a turma, pois encontraria menos resistência por parte dos alunos.

Ora, este estagiário, segundo ele mesmo dissera, não tinha experiência em sala de aula como professor. Suas deduções são frutos do que vivera como aluno e também, muito provavelmente, do senso comum, em que se considera sempre mais difícil lidar com os meninos no ambiente escolar do que com as meninas. Assim, havendo uma turma onde justamente os meninos são mais colaborativos, tem-se uma oportunidade única de desenvolver um bom trabalho. São papéis, ou condutas esperadas de um e de outro. Espera-se dos meninos que sejam mais difíceis, ou ainda, conforme o que se disse no capítulo sobre norma e normalização, *diz-se* que eles são mais difíceis, acredita-se que o sejam, normalizando, assim, uma postura, tornando-a a norma para o menino.

Houve um dia em que cheguei para observar uma turma de terceiro ano na escola e a professora me disse que eles iam falar sobre a formatura no período dela. Considerei que seria uma oportunidade única, pois também eu, na minha prática docente, percebo uma forma dos meninos se impor sobre as decisões tomadas pelas meninas e pelos demais meninos. Seria uma oportunidade para que eu pudesse comparar minha prática com a realidade daquela escola. Fui com estas expectativas para a sala de aula. Expectativas que não se frustraram. Pelo contrário, trouxeram o registro de uma cena que aqui passo a relatar.

Os alunos estavam envolvidos com a escolha da camiseta da turma – algo comum em turmas de formandos. Havia três meninas na frente da sala mostrando aos colegas as opções que tinham para que escolhessem uma. Tais opções já haviam sido retiradas de uma votação prévia que havia sido feita pelo grupo de *WhatsApp* que a turma mantém para se comunicar. Um grupo de alunos do fundo da sala não gostava de nenhuma das camisetas. Para todas apontavam problemas, ou era a cor, ou era o número, ou eram as mangas. Um menino que se sentava mais à frente levantou o braço e esperou durante muito tempo para poder falar. Antes de ter a oportunidade de dizer o que queria, teve que ouvir tudo o que os meninos do fundo diziam, esses sem nenhuma vez levantar o braço. Quando a professora interveio, finalmente dando a palavra a A., este começou a reclamar, quase que a desabafar. Não foi uma cena gravada, pois ocorreu durante, como disse, um momento de observação. Registrei o que pude no caderno de campo e depois transcrevi no diário tudo o que pude lembrar.

A. começou dizendo que estava cansado do que vinha acontecendo. Segundo ele, passara a vida toda tendo que ouvir as opiniões de quem não fazia nada sendo valorizadas por colegas e professores. Disse que muitos “se matavam” estudando e fazendo trabalhos, mas, no

final, acabavam todos aprovando da mesma forma. Segundo ele, os “caras lá do fundo sacaneiam os professores e sempre são ouvidos”. Citou um colega, que estava sentado atrás dele e que aqui chamo de H. Disse que H. era um excelente aluno, tinha as melhores notas, fazia todos os trabalhos, mas nunca era ouvido. Não era valorizado como aqueles que lá estavam só reclamando e não fazendo nada. Os meninos do fundo se posicionaram, ficaram irritados com a posição de A. e começaram a falar alto, a se defenderem, de uma forma agressiva, ou ainda, impositiva. A. não se intimidou. Levantou mais a voz e disse que ia dizer o que tinha a dizer. Falou que as meninas haviam organizado tudo em relação à escolha da camiseta, tinham postado as opções no grupo, tinham dado prazo para que todos pudessem fazer as suas sugestões e que ninguém havia se manifestado e que, portanto, não era justo que discordassem de todas as opções e que, assim, uma deveria ser escolhida de qualquer jeito.

O que se conclui de uma situação como esta é que meninos como A. e H. não exercem a mesma influência que os meninos que se sentavam no fundo daquela sala de aula e que representam tantos outros meninos de fundo de sala, assunto também bastante abordado nesta tese, exercem. Segundo o que se pôde observar não se tratava apenas daquela situação isolada. Foi um desabafo de A. Desabafo que trazia à tona tantas outras cenas vividas por ele em tantos outros anos escolares nos quais vivenciou situações como aquela. Quantas vezes os professores e professoras dão atenção aos alunos que incomodam, até para que possam ministrar as aulas conforme planejadas. Quantas vezes alunos como A. e H. são menos ouvidos do que seus colegas que se impõem pela voz, pela força, pela sedução, enfim, por meios característicos da masculinidade hegemônica e que faz subalternas todas as outras formas de ser menino na sala de aula. A professora que mediava a situação interrompeu a discussão, passou a palavra de volta às meninas dizendo-lhes que fizessem a votação entre as três opções de camiseta que ali estavam. Não haveria, portanto, mais nenhuma sugestão, pois o tempo para isso já passara. A professora acrescentou que se tratava de uma camiseta da turma; que vesti-la significava vestir a turma e não uma camiseta que se compra de acordo com o seu gosto de cor e modelo. Quem não quisesse comprar que não comprasse – conforme palavras da professora.

Como também já disse anteriormente nesta tese, conversei com muitas meninas que, assim como A., estão meio cansadas desses privilégios vividos por alguns meninos na escola. Digo privilégios porque é assim que eles veem a situação. Não veem como armadilhas. Segundo uma menina, os professores cobram mais das meninas:

MENINA – Enfim, mas, na escola, eu já vejo, assim, que os professores cobram mais das meninas do que os meninos. Ai, o menino não está fazendo nada. Deixa, mas eu vou cobrar a menina, porque eu sei que ela é direitinha, sabe? Mas eles deixam de cobrar o menino. Se ele não faz alguma coisa, se não vem pra escola, eles não prestam muito atenção nisso. Eles prestam mais atenção na menina.

Se o menino não faz nada, os professores também nada fazem a respeito, conforme o que relata esta menina. Segundo ela, os professores continuam a cobrar mais das meninas, porque sabem que elas são “direitinhas”. Segundo ela, se os meninos não vêm para a escola, se não fazem alguma coisa, os professores não prestam muita atenção nisso. Eu diria que prestam, sim, atenção nisso, o que é diferente de dizer que isso seja algo que chame a atenção. Não chama a atenção porque são condutas esperadas: espera-se mais do menino que não venha à aula, que não faça nada quando vem. São coisas de guri, como já se disse. Não é “coisa de guria” agir assim. São tecnologias que constroem os gêneros que, neste caso, neste cenário, no ambiente escolar, enfim, coloca os meninos em posição de vulnerabilidade, pois muito mais do que um privilégio, deixar de ser cobrado pelos professores é uma grande armadilha.

A mesma menina continua em sua tese de que os meninos não são tão cobrados quanto elas:

MENINA 4 – Por exemplo, na nossa sala de aula, tem um grupo que senta mais ali na frente que é eu, a B., a I., a K., a Y. ...é, a P. também. E tem um grupo, só um exemplo, tá? E tem um grupo de meninos mais lá atrás. Com certeza, cobram muito mais da gente que tá na frente, que, que somos meninas, que sentamos mais na frente do que dos meninos que tão lá atrás, que tão conversando ou que tão alguma coisa assim. Não é tão cobrado deles quanto é da gente. Eu não vejo, na verdade, cobrança.

Segundo ela, os meninos sentam-se lá atrás. Ou ainda, os que lá se sentam, não são tão cobrados quanto elas, que se sentam ali na frente. As meninas não entendem que há muito mais privilégio em serem cobradas do que se não fossem. De novo se desenha a geografia da sala de aula – meninas e meninos interessados mais à frente e meninos muito desinteressados e que não são cobrados mais lá atrás. Note-se que os depoimentos aqui usados são dos meninos e meninas ouvidos nos grupos de discussão, mesmo sendo esta parte do capítulo as impressões que se tem de como os professores veem as masculinidades e como que com elas agem. Trata-se, na verdade, de como os alunos percebem a reação dos professores em relação aos meninos. Nenhum professor me disse durante a pesquisa que cobram menos dos meninos do que das meninas. Isso são impressões e registros deixados pelos alunos ouvidos. E um menino que estava presente neste grupo não discorda da colega:

MENINO – Sim, é verdade. Os professores, eles realmente... Eu sou menino e eu concordo com isso. Porque lá atrás a professora de química também, ela... a gente pode tá lá conversando e não fazendo nada assim, ela não vai reclamar da gente, mas, por exemplo, se ela vê a K. ou vê a B. ou a I. que tão lá na frente paradas ou conversando, ela vai chamar a atenção.

O menino em questão é do grupo do fundo da sala e concorda com a tese de que os professores cobram menos deles e mais das meninas que se sentam mais à frente. Mais uma vez insiste-se aqui na verbalização do substantivo. Não pode ser a norma da masculinidade. É o que se normaliza em relação à masculinidade. Ou ainda, se está na norma da masculinidade, é porque se diz do menino que se sentar no fundo da sala é coisa de menino e que não fazer nada também, tanto que deles não se cobra tanto. Não cobrar tanto dos alunos é operar com essa verbalização da norma, é construí-la, é fazer com que, de fato, passe a ser a norma.

As meninas não apenas são cobradas pelas suas atitudes, como também pelas atitudes dos colegas, em especial desses meninos de que venho falando. Vejamos o relato de uma menina, também se mostrando cansada de toda essa verdade que se estabeleceu na escola:

MENINA – Vai. Já aconteceu casos do nosso grupo ouvir da direção: “Ai, meninas, vocês têm que chamar a atenção do pessoal do fundo.” Já aconteceu isso.

Passa-se para as meninas mais essa responsabilidade. Além de continuarem a ser as melhores alunas e ter uma postura exemplar na sala de aula, cabe a elas chamar a atenção do pessoal do fundo da sala, ou seja, dos meninos. A expressão “era só o que faltava” não foi dita pela menina, mas é como se estivesse em negrito nas entrelinhas. Isso pôde ser percebido no tom de desabafo empregado pela menina e que não se pode transcrever. Os professores e também a direção veem, portanto, as meninas como aquelas que fazem as coisas na sala de aula, como as que organizam e zelam pelo bom andamento das aulas. Os meninos do fundo, assim chamados não apenas para localizá-los geograficamente, mas como metáfora daquele perfil de aluno que não faz as tarefas, que não tem material, enfim, daquele aluno de quem se vem falando ao longo desta tese, são vistos como quem não faz simplesmente por serem meninos. Daí a aparente vantagem de ser menino, ou guri, na escola. Aparente porque, como tanto já se defendeu aqui, muito mais se configura numa armadilha. Talvez sejam todos esses alunos do fundo de sala que preenchem a lacuna deixada pelos meninos em inscrições de vestibular, por exemplo, em que o número de meninas tem sido maior, conforme se verificou em dados já citados neste capítulo.

Os professores, segundo as meninas não sabem cobrar dos meninos do fundo da sala:

MENINA 1 – E o fundão geralmente são os meninos.

MENINA 2 – É quem? Os meninos. Porque, se a gente reclama, assim, a gente não tá conseguindo prestar atenção na aula, tem muita conversa... mas meninas, vocês sentam lá na frente, vocês têm que pedir silêncio pra eles. Tipo... é uma coisa... é cobrança em cima de cobrança. Tu és cobrada por não estudar e daí tu tá sendo cobrada porque tu tem que pedir silêncio pro pessoal do fundão. E quando que eles chegam no pessoal do fundo pra serem cobrados, que é os meninos, não sei... Eles não sabem fazer isso.

Para elas, quem se senta no fundo da sala geralmente são os meninos, ocupando, como já se disse uma posição igual ao do professor, uma posição de controle, pois de lá, podem observar a sala inteira sem que, no entanto sejam observados, assim como o professor ou professora que está na frente. E estes têm dificuldade, segundo as alunas de ir até o fundo da sala e cobrar dos meninos uma postura mais adequada à aula, enquanto que as meninas são cobradas o tempo todo. São cobradas por não estudar, por ter que pedir silêncio para o pessoal do fundo (meninos). Os professores, pois, veem esses meninos como um desafio muito maior do que as meninas ou do que outros meninos. Não é que tenham deles desistido, mas sabem que, com eles, o desafio será sempre maior, mais tenso. A negociação não se dá de forma tranquila. Um privilégio apenas aparente, pois esses meninos estão deixando para trás a oportunidade de ver na escola um caminho mais promissor para suas vidas, seja como plano de futuro, seja como forma de construir-se enquanto pessoas críticas e cientes de questões importantes da vida no presente.

Há, pois, uma diferença no olhar do professor ou professora para os meninos e para as meninas, segundo elas:

MENINA 4 – Sim, eu acho que os professores fazem uma diferença do menino pra menina, enquanto que não deveriam fazer.

Essa diferença provoca uma desigualdade. As meninas se sentem mais cobradas, como elas têm dito, embora não percebam que aí reside um privilégio muito maior do que o dos meninos, que é, por sua vez, apenas aparente. Para os alunos, o fato dos professores cobrarem menos dos meninos é o mesmo que evitar um problema:

MENINO – Na verdade, não é uma solução, né. Tá evitando um problema...

MENINA – Isso. Tá evitando um problema.

Eles entendem que confrontar os meninos com este perfil causará uma tensão entre o professor ou professora e eles. Isso está nas falas de um menino e de uma menina, conforme o que se verifica acima. O professor evita, portanto, o confronto. Mais do que buscar uma solução para as situações causadas na sala de aula, evitam que isso se torne um problema ainda maior. Muito provavelmente o que esses alunos estão dizendo é que os professores não

querem se incomodar, e, por isso, deixam as coisas como estão, interferindo menos do que poderiam com os meninos lá de trás. Os professores veem, portanto, esses meninos como um desafio, um problema que é melhor evitar. Dessa forma, os meninos constroem sua masculinidade de forma hegemônica, sobrepondo-se, inclusive, ao professor, o que também, muito mais do que uma vantagem, configura-se na cilada de não ter, no professor ou professora, um modelo, ou alguém que lhes possa orientar, ou mesmo ajudar, em diversas questões de suas vidas.

As meninas que buscam uma posição de igualdade em relação aos meninos e que tentam quebrar esse paradigma da superioridade masculina são, muitas vezes tachadas de questionadoras:

MENINA 1 – Até os nossos projetos... A gente sempre fez assuntos polêmicos nos nossos projetos. Sempre foi... tipo, a gente sempre teve essa imagem eu acho de questionadoras.

MENINA 2 – Sim. Só que daí, os meninos... É sempre os meninos não são tão vistos pelos professores. Essa é a realidade e as meninas, se tiverem interessadas, essas coisas... do mesmo jeito vão ser cobradas, os meninos não.

As meninas que participaram deste grupo, conforme relato delas, são vistas na escola como feministas. Na visão deles, feminista é sinônimo de uma mulher que não é vaidosa, que é contra tudo o que o homem faz, que é radical e que não sabe ouvir a opinião do outro. Daí a imagem de questionadoras. Isso remete ao fato de que aquilo que os meninos têm a dizer é, conforme relatado aqui, algo importante, haja vista o episódio da escolha da camiseta. As problematizações trazidas por eles são ouvidas e a essas se dá uma importância maior do que aquela que vem sendo dada aos demais alunos. Os meninos são menos questionados, já as meninas são vistas como questionadoras.

Tudo isso, como se disse anteriormente e que se reforça com a última fala trazida para este capítulo, evita um problema:

LUCIANO – ...É a mesma coisa que cobrar na sala de aula. Não cobrar dos meninos do fundo é evitar um problema.

MENINO – É evitar um problema. Em vez de tentar solucionar...

O menino acima, aqui chamado de O., por tudo o que se disse nesta parte da tese, é um menino cuja masculinidade poderia se encaixar no perfil de subordinação; trata-se de um menino estudioso, mais quieto, não é dado aos esportes. Não se trata de um menino efeminado e, por isso, creio que não deva ter problemas com sua sexualidade em relação aos colegas. Os meninos efeminados geralmente sofrem todo o tipo de perseguição, principalmente por parte de outros meninos. Não creio, como disse, que seja o caso de O. Para

ele, assim como para as meninas anteriormente citadas, os professores e professoras querem evitar um problema, ou um conflito com os meninos que perturbam mais a sala e que, geralmente, ocupam o fundo dela. Assim, acabam cobrando mais das meninas e dos outros meninos. Percebe-se, portanto que a masculinidade aqui considerada como hegemônica, que se centra na heterossexualidade, exerce forte influência sobre os demais tipos de masculinidades, sobre as meninas e até mesmo sobre os professores e professoras.

Nesta parte do capítulo, analisei os dados que falam de como os professores e professoras lidam com esses meninos. Não lhes cobrar tanto pode ser uma forma de evitar problemas; não que sejam problemas desnecessários. Pelo contrário, faz-se muito necessário que esses comportamentos incomodem num outro sentido que o incômodo pode ter: o da desacomodação, o do estranhamento. Incomodar-se para estranhar e desacomodar-se. Estranhar que tudo isso seja natural e perceber que o que fazemos é normalizar o que achamos normal através de nossas atitudes e discursos é ao que se propõe nesta tese. Não é natural que os meninos ajam assim. Se o fazem é porque constantemente ouvem que o que fazem é próprio do menino, do homem, ou do guri, para ficarmos com a palavra usada aqui no Sul. Assim, naturalizamos o natural, normalizamos a norma. Operamos com gestos e atitudes aparentemente sem importância, mas que funcionam como tecnologias que constroem os gêneros. O problema é quando tais construções carregam em si desigualdades, seja de gênero (em relação aos meninos com as meninas), sejam outras, como social e racial (em relação aos meninos com outros meninos). Carregam também desvantagens, ciladas, ou armadilhas, como aqui se vem chamando e que aparentemente podem ser confundidas com privilégios.

São os privilégios de ter se construído como “cabras machos pra danar”, tal como o esperado pela mãe personagem da famosa música popular e que aqui representa tantas outras mães, pais, professores e professoras, adultos em geral, que esperam do menino uma certa forma de ser, ou ainda, que consideram normal, se vindas dos meninos, algumas atitudes que nem sempre condizem com aquelas que esperamos ver numa sala de aula. Com isso, mais meninos têm ficado para trás na escola, no mercado de trabalho, nas universidades, isso se alcançarem as universidades. Neste viés, pode ser, assim, muito mais uma desvantagem do que uma vantagem ser um cabra macho pra danar. Neste viés. Claro está que outros vieses são possíveis.

8 MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA - HÁ UM MUNDO MASCULINO NA ESCOLA

Um menino caminha e caminhando chega no muro
 E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
 E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
 Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
 Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.

...
 Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
 O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.
 Vamos todos numa linda passarela
 De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá...

Toquinho

Quais são as promessas da escola? Quais são as promessas implícitas para quem cumprir o percurso escolar? Emprego futuro, dar-se bem na vida? Mas isso é tão garantido assim? Isso é igual para meninos e meninas? É só isso de que se trata a escola? A escola sempre tem que ser vista como salvacionista?

Há quem se dê muito bem na vida sem ter dependido da escola para isso. Um jogador de futebol não necessariamente precisa ter frequentado a escola e nem ter chagado à universidade. Nem tampouco uma modelo famosa. Mas, quais as chances de um menino chegar a ser um jogador de futebol? Quais as chances de uma menina vir a ser uma modelo famosa? E por que tem que ser um menino para ser o jogador e uma menina para ser a modelo? Não pode ser o contrário? Bem, se estamos falando de dar-se bem na vida, dir-se-ia que o menino que conseguir alcançar a fama como modelo até pode chegar próximo ao que uma *top model* internacional chegaria. Afinal, conforme o que nos diz Bourdieu (2005, p.75) “basta que os homens assumam tarefas reputadas femininas e as realizem fora da esfera privada para que elas se vejam com isso enobrecidas e transfiguradas”. Já as meninas que trilham caminhos ditos masculinos não conseguem a mesma nobreza, basta que pensemos na maior jogadora de futebol do mundo, assim considerada por diversos anos consecutivos, e a comparemos com jogadores homens que, mesmo que nunca premiados, ainda conseguem uma carreira muito mais valorizada do que ela. Atrizes de Hollywood denunciam menores salários do que seus colegas atores, apesar do Oscar de melhor atriz e de melhor ator ser a mesma estatueta, dada pela mesma academia. No futebol, isso é a regra. É de salário que se trata essa diferença. Assim, reconhecimento elas têm, o que não têm, na maioria das vezes é um salário compatível ao dos homens.

É certo que Bourdieu estava se referindo a tarefas domésticas, como cozinhar e lavar, por exemplo, e que não são valorizadas no dia a dia e que, basta o homem assumi-las publicamente para que ganhem um status de nobreza. Faço, no entanto, uma relação com o que aqui se coloca. A jogadora de futebol não torna o futebol mais nobre; enquanto que o modelo masculino é muito valorizado, mesmo sendo esse um campo marcadamente mais feminino. De qualquer forma, o que aqui se coloca é a escola e suas promessas de futuro. Promessas essas que a escola carrega.

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar, sem que nos caiba saber bem ao certo aonde vai dar. Por isso, a escola não pode ser vista apenas como uma promessa de futuro, embora isso também seja importante e está muito vinculado a ela. Não é, pois, para que os meninos cheguem a uma universidade que se sugere, nesta tese, que estranhemos os gestos aparentemente sem importância e as diversas ciladas com as quais os meninos podem se envolver. Afinal, não se sabe ao certo aonde vai dar esta ou qualquer outra estrada. O fato é que a escola pode ser uma ótima promessa de presente. O melhor lugar para um jovem estar ainda é a escola. O problema, porém, é que muitos meninos não querem estar ali, ou, quando estão, gostam de diversas coisas, menos daquelas que são propostas pela escola, como estudar, ler, aprender, escrever, realizar tarefas escolares dentro e fora da escola, carregar material.

Muito se falou, nesta tese, nos espaços escolares. Os corredores e o pátio, que se colocam quase que como espaços públicos dentro da escola, em detrimento de outros ambientes fechados, como a sala de aula e até as quadras de esportes, são territórios preferidos por meninos, mais do que por meninas. Ou ainda, se estas também os preferem, não abrem mão, no entanto, de estar na sala de aula. Também o futuro delas não se sabe ao certo aonde vai dar, mas elas estão ali, construindo-se para que possam ter uma vida melhor, seja depois, seja hoje. A escola, tal como essa aeronave de que nos fala a música de Toquinho, muda nossa vida. Muda para sempre, mesmo que esse sempre não inclua uma universidade ou mesmo uma melhor posição no mercado de trabalho, ou pelo menos não só isso, mas para além disso.

Assim, discute-se, nesta parte da tese, sobre o gênero da escola. Há um gênero para ela? Ela é mais feminina do que masculina? Se não é, num sentido geral, há, no entanto, partes dela que são mais masculinas e outras que são mais femininas? Seria a quadra de esportes mais masculina em comparação com uma sala de aula mais feminina? Seria por isso que os meninos se identificam menos com a sala de aula e mais com a rua? E dentro da sala de aula, entre as disciplinas? Existem aquelas que são consideradas mais femininas e aquelas

que são consideradas mais masculinas? Estariam as artes e a literatura, por exemplo, mais para as meninas assim como a matemática, a física e a química mais para os meninos? Uma menina ouvida e já citada nesta tese disse que os meninos têm mais QI e as meninas têm mais disciplina. Ter mais QI quer dizer se dar bem em todas as matérias, ou essa menina estava pensando naquelas que são chamadas de exatas, ou seja, as que envolvem os números? Estariam, desse modo, para encerrar estes questionamentos, os números para os meninos assim como estariam as letras para as meninas? São, na verdade, perguntas que nos sugerem um pensar. Não é objetivo desta tese respondê-las. São problematizações que aqui são trazidas para que sejam discutidas neste capítulo a partir do que têm a nos dizer alguns autores acerca de duas disciplinas, a matemática e a educação física, e também o que nos têm a dizer os meninos e meninas ouvidos durante a pesquisa. Começemos, pois com a matemática.

8.1 A MATEMÁTICA DE HOJE É A ENGENHARIA DE AMANHÃ

Em alguns grupos, levei para discutirmos as diferenças de gênero observadas em cursos superiores como Engenharia, onde ainda se tem um maior número de homens e o de Letras, onde ainda se tem um maior número de mulheres. Todos reconheceram que isso se dá realmente e que os cursos citados, sim, são mais procurados por um e por outro gênero. Discutimos que nisso não residiria problema algum, e que o problema estaria em desqualificar quem rompesse com essa polaridade, ou seja, que um homem possa escolher com tranquilidade o curso de Letras, assim como a mulher o possa fazê-lo em relação à engenharia. Levei essa discussão, no entanto, para ver o que tinham a dizer sobre a matemática, que era o meu propósito naquele momento. Isso porque venho observando uma maior valorização desta disciplina por parte da escola e uma estreita relação com essa valorização e o fato de ser uma disciplina mais masculina, na perspectiva de Bourdieu (2005), que vê aquilo que é do masculino como uma nobreza. A matemática, junto com a língua materna, são as únicas disciplinas obrigatórias de acordo com a nova BNCC do ensino médio. Além disso, nos exames nacionais e internacionais em que o Brasil participa, são elas que aparecem. Tudo isso vai levando uma situação de valorização de tais disciplinas sobre as demais. Tarefa árdua a do professor de língua estrangeira, por exemplo, a de convencer os alunos de que sua disciplina, com dois, ou até mesmo um período semanal, tem a mesma importância das duas primeiras. Fiquemos, no entanto, com a matemática.

Parto de um depoimento de um professor de matemática que ouvi em uma das escolas onde trabalho. Segundo ele, ele tem certeza de que os meninos têm maior facilidade para aprender a matemática. Ele disse que isso, algum dia, ainda será provado pela neurociência. Perguntou-me se eu sabia se já haviam descoberto, no cérebro, onde estava a resposta para algo que, para ele, se evidenciava na realidade, no mundo ao seu redor. Para ele, era evidente essa realidade. O problema é que isso se repete, não só no ambiente escolar, como em outros lugares. Não é difícil de encontrar quem pense assim. Entre os próprios alunos, há quem pense dessa forma. Como disse no capítulo que falava em norma e normalização, é a norma tornada verbo, são discursos que produzem práticas, que naturalizam e, nessa perspectiva, depois que algo é naturalizado, fica muito difícil de ser desconstruído, ou mesmo estranhado.

A opinião deste professor ecoa lá na minha pesquisa de mestrado, quando pude, também, ouvir professores acerca do assunto. Lembro-me de que uma professora me dissera que os alunos, meninos, *veem* aquilo que ela explicava em aula, ou seja, eles conseguem concretizar, ver no mundo real o problema matemático desenvolvido na sala de aula. Já as meninas, para aquela professora, mulher – é bom destacar –, até aprendiam, mas não apreendiam, não viam, como os meninos, na realidade, o que estavam a desenvolver no caderno. Elas aprendiam pela repetição, porque eram estudiosas e resolviam todos os problemas, mas não eram como os meninos que, mesmo sem se esforçar tanto, viam “mais longe” do que as meninas. Tudo isso ecoa também no que nos diz uma autora sobre o assunto:

A maioria dos dados usados para explicar a diferença dos sexos em matemática deriva de testes. Brevemente, as explicações são centradas em uma determinada série de suposições: 1 os meninos são significativamente melhores em testes que requerem ‘habilidade espacial’; 2 os meninos são melhores em itens mais complexos que requerem um pensamento mais abstrato, resolução de problema, interpretação própria, conceitualização; 3 meninas são melhores em tarefas simples e repetitivas que requerem habilidades de nível mais baixo tais como seguir modelos. (WALKERDINE, 1998, p.23)¹¹

Os testes citados por Walkerdine estão presentes em sua obra não para que sejam entendidos como uma explicação do que ocorre, mas para que sejam questionados e desconstruídos. Walkerdine, na verdade, questiona e duvida de tais testes. Segundo ela, esses testes “mostram” que os meninos têm mais habilidade espacial e vão significativamente melhor nesse quesito, assim como em itens mais complexos e que exijam um pensamento

¹¹ Do original em inglês: Most of data used to explain sex differences in mathematical performance derive from tests. Briefly, explanations have centered on a particular set of assumptions: 1 Boys are significantly better on tests requiring ‘spatial ability’; 2 Boys are better at more complex items requiring abstract thought, problem-solving, breaking set, conceptualization; 3 Girls are better at simple, repetitive tasks requiring low-level skills such as rule-following. (Tradução minha).

mais abstrato. Ora, lembro-me, apenas para citar uma obra entre tantas que poderia citar, que, para lermos, por exemplo, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, é necessário um grau de complexidade e abstração tão grande ou quiçá, arriscaria dizer, muito maior do que um complexo e abstrato problema matemático. A questão é por que se valoriza mais um problema desta área do que uma obra da Literatura. Ainda sobre os testes tensionados por Walkerdine, a autora nos diz que tais testes mostram que as meninas se dão melhor em tarefas mais simples, que exigem um nível de habilidade mais baixo, como, por exemplo, atividades que podem ser feitas a partir de um modelo a ser seguido.

Os testes funcionam como tecnologias de gênero, como nos diz Lauretis, cujo conceito é importante para esta tese. Tais testes podem servir para produzir distribuição de poder entre gêneros, tais como os testes de psicologia comportamental, que trazem perguntas para classificar as pessoas entre atributos masculinos e femininos. Assim, os testes são construídos a partir de um senso comum sobre os atributos de gênero.

Ora, os testes matemáticos podem ter sido questionados, ou problematizados por Walkerdine, mas trazem “verdades” muito reconhecidas por alunos e alunas, professores e professoras, como as que já citei anteriormente. Verdades baseadas em opiniões construídas por um discurso que posiciona sujeitos e valoriza mais umas disciplinas do que outras. Na esteira do que se disse acerca de currículo, por exemplo, na parte conceitual desta tese, há de se perguntar por que a algumas disciplinas se dá um maior número de períodos do que a outras. De acordo com a nova grade curricular, por exemplo, fica a matemática sozinha, como uma grande área, enquanto português, que era sua companheira em número de períodos e em grau de importância, divide a Área das Linguagens com mais três disciplinas. Mais força, portanto, se dá à matemática em relação a outras disciplinas escolares. Assim como mais força se dá, na sociedade, àquilo que é do masculino, em detrimento ao que é do feminino.

Quanto à inteligência versus esforço, também nos fala Walkerdine:

Há também uma literatura baseada na teoria da atribuição, onde geralmente se argumenta que os meninos tendem a atribuir seus sucessos a causas estáveis e internas (habilidade) e suas falhas a causas instáveis externas (falta de esforço), enquanto que as meninas tendem a reverter esse padrão, levando responsabilidade pessoal pelas suas falhas, mas não pelos seus sucessos. (WALKERDINE, 1998, p. 22)¹²

¹² Do original em inglês (tradução acima minha): There is also a literature based on attribution theory, where it is generally argued that boys tend to attribute their success to internal, stable causes (ability) and their failures to external, unstable causes (lack of effort), whereas girls tend to reverse this pattern, taking personal responsibility for their failures, but not for their successes.

Assim, não se dá bem na escola o menino que não se esforça para isso, pois, se quisesse, dar-se-ia muito bem, pois é inato a ele, ou interno, como diz a autora que seja hábil e fadado ao sucesso. Já as meninas, na contramão do que aqui se coloca, precisam ser esforçadas caso queiram alcançar o mesmo sucesso que os meninos. E isso se verifica, por exemplo, na fala da professora já citada neste capítulo, e que vê as meninas como aquelas que aprendem sem apreender, pois o conseguem através do esforço e da repetição, enquanto que os meninos “enxergam”, no mundo lá fora, o que apreendem na sala de aula, mesmo que não se esforcem tanto para isso. São dados que não foram “testados” por esta pesquisa, o que nem seria a proposta do que aqui se coloca, e que não dialogaria com a perspectiva pós-crítica que se quer dar à discussão. O que se faz é problematizar essas verdades e que, com essa problematização, que outras perguntas surjam e que, por sua vez, tragam novas possibilidades de verdade. Voltando à questão do discurso, também desenvolvida no início deste trabalho, se tais formas de pensar são repetidas por tantas pessoas no ambiente escolar, é porque encontram no verdadeiro desta época condições de verdade. Fica ainda maior o trabalho, ou mesmo a sugestão, de uma desconstrução, de um estranhamento, ou de uma desnaturalização.

Vamos ao que tem a nos dizer alguns meninos e meninas observados, ou ouvidos em grupos de discussão e entrevistas durante minhas visitas à escola na qual se deu a pesquisa. Ao sugerir que eles e elas davam mais importância a algumas disciplinas em detrimento de outras, um menino e uma menina, quase que ao mesmo tempo, logo disseram: matemática:

LUCIANO – Tem algumas matérias que vocês não copiam, então. Tem algumas que vocês copiam alguma coisa... Tem algumas matérias que são mais... que... sei lá... que são mais... Vocês dão mais importância pra algumas matérias do que pra outras?

MENINO 1 e MENINA 1 – Matemática...

LUCIANO – Por que matemática?

MENINA 2 – Porque é difícil.

MENINO 2 – É show!!!

LUCIANO – Vocês acham que é show. A matemática é show.

MENINO 1 – Eu acho tri. Eu gosto mais de matemática do que de educação física.

MENINA 2 – Eu odeio matemática.

Bem, é certo que isso muito tem a ver com o professor e a professora de cada disciplina. Dar ou não dar mais importância a uma determinada disciplina tem a ver com o grau de exigência do professor ou professora em relação a sua disciplina. Porém, em linhas gerais, poder-se-ia dizer que matemática, independente do professor ou professora que a ministre, fica entre as primeiras lembradas quando o assunto é “importância”. Muito mais agora, depois da reforma curricular de que já se falou e que divide as disciplinas escolares em áreas do conhecimento. À matemática é dada maior importância, segundo a menina ouvida,

porque é “mais difícil”. Se é mais difícil, maior a necessidade de copiar o conteúdo, pois era disso, de copiar ou não copiar, de que estávamos falando, quando a conversa “caiu” na matemática. Algo muito recorrente nas visitas que fiz, durante os grupos de discussão – que a matemática surgisse sem que figurasse nas perguntas que eram feitas. As meninas acham, então, a matemática algo difícil, enquanto que seu colega, o menino, acha que matemática é “show”. O outro acha “tri”. Talvez não por coincidência que, neste pequeno grupo, os dois meninos achem a matemática “show” e “tri” respectivamente, enquanto que a menina a considere difícil.

Para ilustrar e enfatizar o quanto o segundo menino gosta da matemática, ele a compara com educação física, dizendo que gosta mais daquela do que desta última. É como se dissesse: gosto mais do que da disciplina de que todos os meninos gostam, que é a educação física. Mas sobre isso falarei mais adiante, inclusive para problematizar esta outra “verdade”, a de que todos os meninos gostam dessa disciplina. Um menino, inclusive, disse gostar de educação física, porque ali, eles não fazem nada:

MENINO: Na escola? Eu gosto de fazer... depois da educação física, porque a gente não faz nada, eu gosto de fazer matemática e ciências. Acho legal a matéria...

O menino, além de educação física, onde tem a oportunidade de não fazer nada, gosta de matemática, ou seja, para ele é tão bom quanto o prazer de não fazer nada. Ele acha legal a matéria, entendendo-se como “matéria” o conteúdo desenvolvido em uma determinada disciplina, no caso, a matemática. Isso tudo é relevante para a presente pesquisa e para a discussão que aqui se vem travando porque tem a ver com tecnologias de gênero, tem a ver com construção de masculinidades e, principalmente, tem a ver com privilégios e armadilhas, pois, na esteira daqueles meninos que acreditam no discurso que reproduzem de que a matemática é naturalmente mais fácil para eles, vão aqueles que, deixando de estudar por nisso acreditar, acabam não se dando tão bem quanto o esperado, talvez por ter faltado aquilo que sobra nas meninas – serem um pouco mais esforçados. Resta dizer que o menino acima sequer vai bem na matemática, disciplina que diz gostar tanto e que é ministrada, segundo eles, por um professor muito exigente. O menino não vai bem na disciplina e, mesmo assim, com ela se encanta mais.

Eles chegam a citar um exemplo para comprovar a sua teoria de que os meninos se dão bem na matemática sem precisarem estudar:

MENINA – Agora um bom exemplo lá de que quem é de exatas não consegue ir bem em humanas é o M. Ele gabaritou a prova. Todo mundo foi mal. Ele foi o único que tirou acima da média, só ele que gabaritou...

MENINO – Se tu perguntares pra ele – Oh M., tu estudou? Não.

MENINA – Não.

LUCIANO – M.? Não estuda nada e vai bem sempre na matemática.

MENINO – Acho que ele nunca estudou.

M. é só um menino que se deu bem na matemática sem que precisasse estudar muito para isso. Poderia ter sido uma menina. Mas foi M., um menino. O fato de que poderia ter sido uma menina não é cogitado pelos alunos. Está mais “no verdadeiro” deste contexto que seja um menino. Ter um menino na sala de aula que se dê bem naturalmente em matemática é algo esperado, tem força de verdade, logo é reconhecido como verdade. Acham seus colegas que M. nunca estudou. Passa a ser um exemplo a ser seguido. Muito provavelmente mais pelos seus colegas meninos do que pelas meninas. Talvez diante do fato de que “todos foram mal”, as meninas, muito mais rapidamente do que os meninos, entendem que é preciso aprender para apreender; já os meninos, arriscar-se-ia dizer que continuaram a ter M. como exemplo de menino que não estuda e vai bem. E, se isso aconteceu com ele, pode acontecer com outros. Assim, faz parte da tradição masculina, dizer que se vai bem na escola sem estudar. A questão seria problematizar se isso realmente ocorre. Pelo que se viu nas pesquisas feitas, nas respostas dos alunos acerca de resultados, no menor número de meninos nas salas de aula do ensino médio, parece-me que a resposta é não.

Conforme citado no início deste capítulo, muitas vezes abria a discussão perguntando se eles consideravam alguns cursos mais procurados por mulheres e outros mais por homens:

LUCIANO – E daí buscar mais cursos? Tem alguns cursos que vocês consideram assim que sejam realmente mais procurados por mulheres e outros mais procurados por homens. Vocês acham que tem?

MENINO – Tem...

MENINA – Tem...

LUCIANO – Tem, né? Quais vocês achariam, assim, pra exemplificar...?

MENINA – Engenharia... os homens procuram engenharia.

MENINO – Acho que pedagogia... as mulheres...

MENINA – Medicina...

LUCIANO – As engenharias, pros homens...

MENINO – Construção, mais pra homem...

Para os homens, foi citada a engenharia. Curso com estreita relação com a matemática e a física. A pedagogia foi lembrada como um curso para as meninas, para as mulheres. Fiz um fechamento, então, dizendo “as engenharias para os homens”, ao que um menino respondeu: “Construção, mais pra homem...” Claro está que ele se refere à engenharia civil e que a construção civil é algo do mundo masculino. Isso começa na própria realidade de muitos alunos e alunas daquela escola – ter um pai, um tio, um vizinho, um amigo da família

que trabalhe na construção civil, profissão marcadamente masculina. Se o menino tiver estudo, será um engenheiro, mas permanecerá, assim, na área da construção. Fará parte de uma área que o identifica, pois, como o homem que quer ser, que quer que os outros nele percebam. Talvez isso explique por que aqueles meninos que não conseguiram continuar seus estudos, ou mesmo que não tinham como objetivo continuá-los, por exemplo, numa universidade, procurem uma profissão no campo da construção civil. Não será o engenheiro que assina a obra, mas será tão homem quanto o pai, ou o tio, ou alguém que lhes seja uma referência. Assunto a ser mais amplamente abordado em capítulo posterior desta tese.

Além da construção civil, outro campo muito procurado pelos meninos e com o qual eles se identificam por ser um campo marcadamente masculino é a mecânica. Muitos alunos e alunas têm pais que trabalham como mecânicos de automóveis. A maioria não tem faculdade para isso. Alguns fazem cursos profissionalizantes, ou mesmo treinamentos em fábricas de automóveis. Ouvi relatos de alunos dizendo isso de seus pais – que tinham feito treinamento nesta ou naquela montadora e que, portanto, era um mecânico muito bom. Vai-se, assim, da mecânica que conserta carros à engenharia mecânica, outra área ligada ao cálculo e às masculinidades. Segundo Andrei, lembrando que as entrevistas são transcritas com um nome fictício do entrevistado ou entrevistada, diferente das falas dos grupos de discussão, a quem me refiro como “menino ou menina”, ele quer fazer engenharia mecânica:

LUCIANO: Muito bem, em termos profissionais... O que tu já pensaste para a tua vida?

ANDREI: Vou tentar engenharia.

LUCIANO: Qual delas?

ANDREI: Mecânica.

LUCIANO: Já tem... já tem...? Bem rápido, assim, tu respondeste... Está bem focado...

ANDREI: Eu sempre quis fazer isso. Meu tio é mecânico.

LUCIANO: Ele é engenheiro mecânico.

ANDREI: Não. Ele trabalha numa oficina... essas para arrumar carro...

Como disse, não é objetivo desta tese questionar a importância de uma ou de outra área do conhecimento. O que se questiona aqui é o porquê de dar-se mais importância a determinadas áreas em detrimento de outras. Importância esta que tem estreita relação ao que é do mundo masculino. Os meninos podem continuar a sonhar com as engenharias e a achar que fazer uma engenharia lhes trará uma garantia maior para as sua masculinidade. O que se tensiona e se problematiza aqui é que, primeiro, nem todos os meninos poderão ou quererão seguir essas áreas, o que não deveria fazer deles menos meninos do que os outros; e, segundo, os que querem ficar nesta área das exatas, como eles mesmos chamam, da matemática e da física, das engenharias, portanto, precisam entender que não são naturalmente aptos para tais

áreas, e que devem, assim como as meninas, estudar para aprender e para apreender. Ainda colocar-se-ia um terceiro aspecto, a de que meninas podem frequentar estas áreas, e o estão fazendo, pois, para elas, é muito mais tranquilo transitar em áreas marcadamente masculinas do que o é para eles transitar em áreas marcadamente femininas. Talvez por isso, um número cada vez maior de engenheiras. Já o número de pedagogos (no masculino) talvez não tenha um aumento expressivo. É preciso que se diga que esse dado não foi levantado, sendo fruto do que se viu e ouviu nas entrevistas e falas com alunos e professores tanto da escola onde se deu a pesquisa, quanto das escolas onde atuo como professor. Partamos, então, para a segunda e última parte deste capítulo, que traz a educação física também como uma disciplina marcadamente masculina.

8.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA DE HOJE E O JOGADOR DE FUTEBOL FAMOSO DE AMANHÃ

De 1995 para cá, data do excerto abaixo e que trago de Fraga, pouca coisa mudou em relação ao que ele diz. Se hoje temos arenas e uma modernização dos estádios de futebol o fato é que o esporte ainda é marcadamente masculino:

Essa modalidade esportiva é praticada pelas diferentes classes sociais e pelas mais variadas idades, mas até bem pouco tempo, era um dos referenciais mais caros à identidade do homem brasileiro, e se tornava redundante colocar o adjetivo masculino à palavra futebol, pois esta trazia em si mesma a própria ideia de homem. (FRAGA, 1995, p.38)

Quando se fala, na escola, em futebol, entende-se que se está falando de futebol masculino. O adjetivo é desnecessário. Se for para as meninas ou para as mulheres, aí sim, o adjetivo “feminino” deve acompanhar o substantivo. O esporte mais popular na escola ainda é o futebol e é o masculino. Muitas meninas, inclusive, reclamam de não terem espaço para o esporte. Os meninos jogam outras modalidades, vôlei, ou handebol, assim como as meninas. Mas a essas é quase que negada a oportunidade de se jogar futebol. Claro está que me refiro às escolas que conheço, em especial àquela onde a pesquisa foi feita e que legitima esta tese. Sabe-se que, em muitas escolas, há times de futebol feminino. Mas sabe-se também que a popularidade deste esporte entre elas ainda não se compara com a popularidade que tem entre

os homens. Embora, há de se considerar que muito mudou em relação ao futebol no Brasil. Conforme Bandeira,

O público de futebol é predominantemente masculino. Entretanto, dentro do processo de modernização dos estádios existe certo investimento para que as mulheres passassem a frequentar mais esse espaço. As observações, de forma impressionista, em meus quase trinta anos frequentando estádios, me permitem apontar que existe, sim, um aumento do número de mulheres nesse local. Esse aumento não significa uma imediata alteração nas construções generificadas que acontecem neste contexto cultural específico. [...] Reitero que isso não significa constituir esse contexto cultural específico como exclusivamente masculino, mas sim, destacar a preponderância discursiva dessas disputas entre masculinidades na construção do que entendo como um currículo de masculinidade dos torcedores de estádio de futebol (BANDEIRA, 2017, p. 128).

Se, nos estádios modernos, ou nas chamadas arenas, observa-se certo investimento para que as mulheres passassem a frequentar mais esse espaço, o fato é que a quadra de futebol, ou qualquer espaço onde este possa ser jogado, considerando-se que, na escola que frequentei, não havia quadras esportivas, ainda é um território marcadamente masculino. O que não destoia do que nos diz Bandeira acima, quando este afirma que o público deste esporte ainda é marcadamente masculino. Pude observar aulas de educação física na escola. Era comum ver os meninos jogando futebol enquanto as meninas ficavam sentadas conversando, observando, ou mesmo alheias ao que estava acontecendo. Perguntei a algumas se não iam jogar alguma coisa. Elas diziam que os guris eram muito afoitos em relação ao esporte e que já chegavam invadindo o espaço. Perguntei se o professor não interferia nisso, dividindo o espaço entre eles. Elas responderam que ele só fazia isso quando queria fazer uma avaliação. Como meu objetivo ali não era observar o professor, e muito menos fazer uma avaliação de sua prática pedagógica, procurava encerrar o assunto quando este caía no campo didático pedagógico, pelo menos, em relação às aulas por mim observadas. Inclusive é bom registrar que, durante as minhas observações nas salas de aula, não fiz nenhuma intervenção e nenhuma vez conversei com os alunos e alunas ali presentes. Apenas fazia meus registros. Isso se faz mais fácil na educação física até pelo espaço externo no qual eu não ficava sentado num canto, como na sala de aula, mas circulando entre os alunos, ou mesmo em torno do local onde jogavam.

Esta realidade por mim observada também fora capturada por Fraga em sua pesquisa:

Numa das observações de campo realizadas nesta escola, a distribuição e movimentação de meninos e meninas neste espaço chamava a atenção. Eles ocupavam praticamente a quadra inteira correndo de um lado para o outro. As gurias, por sua vez, não corriam tanto e restringiam suas brincadeiras a um dos cantos, frequentemente “invadido” pela brincadeira dos meninos. Ao ser perguntado

pelos motivos desse “desequilíbrio territorial”, um dos que participavam da “correria” respondeu sem hesitar: “Ah, as meninas não precisam mais do que um canto.” (FRAGA, 2005, Introdução)

Daí, pode-se inferir que os espaços são semelhantes de uma escola para outra. Fraga não fez sua pesquisa na mesma cidade em que eu fiz a minha e, no entanto, os dados se cruzam. É como ele diz – eles ocupam a quadra inteira e elas se restringem a brincadeiras praticadas nos cantos. A diferença é que Fraga fala de meninas e meninos menores, do ensino fundamental. Eu observei adolescentes e jovens. As meninas já não brincam mais nos cantos da quadra. Já estão mais velhas, mais maduras. Já os meninos, estes continuam correndo de um lado para outro.

Uma cena por mim observada na escola em que trabalho e que aqui trago por ser pertinente à discussão que se trava é que, pelo sistema de som, foram anunciados os jogos interséries. Uma competição que ocorre na escola durante todo o ano, sendo uma série em cada mês. Para o evento, duas modalidades esportivas aconteceriam: vôlei misto (com times compostos de meninos e meninas) e futsal masculino (somente meninos). Um grupo de meninas indignou-se com o recado. Chamou de absurdo o fato do vôlei ser misto e o futebol ser apenas para os meninos. Segundo elas, o coordenador da escola, que também é professor de educação física, considera que as meninas não podem jogar futebol com os meninos, pois podem se machucar, ou ainda, podem ser massacradas pelos jogadores mais fortes, conforme palavras dele, relatadas por elas. Além disso, segundo o coordenador, as meninas atrapalhariam os meninos, ou o jogo, pois não sabem jogar como eles, os impedindo de desenvolver suas habilidades.

Desta cena capturada durante minha prática docente, muitas análises poderiam ser feitas. Entre elas, o fato do futebol ser um momento para os meninos mostrarem a toda escola sua masculinidade. O que o coordenador diz em impedir os meninos de desenvolver suas habilidades pode ser lido como impedir os meninos de dar um espetáculo. Já assisti a diversos jogos de futebol em diferentes escolas nas quais trabalhei e nas que ainda trabalho. Além disso, trago na memória, os jogos aos quais era obrigado a assistir quando nos meus tempos de aluno. São momentos em que os meninos se sentem mais homens, falam palavrões, correm de uma determinada maneira, caem da mesma forma, tudo muito voltado à espetacularização. Nesse sentido, realmente, pode-se dizer que as meninas atrapalhariam, e muito.

Em outra análise da mesma cena, pode-se dizer que os meninos são os donos da quadra não apenas no que se refere ao futebol. Haja vista o fato de que o vôlei era misto. Ou seja, haveria a participação dos meninos em qualquer que fosse a modalidade esportiva. Às

meninas restava participar do vôlei misto ou fazer o que quase sempre são convidadas a fazer durante esses eventos – ser a plateia. Ainda destaca-se a fragilidade como característica do feminino. Ora, numa partida de futebol podem se machucar homens e mulheres. É certo que o tal coordenador estava preocupado com a diferença de força física que há entre meninos e meninas ou mesmo entre homens e mulheres. Começasse a escola a promover mais modalidades mistas e muitos se surpreenderiam, não apenas esse coordenador.

Essa fragilidade atribuída às meninas nas quadras passa a ser vista como disciplina, comportamento, passividade, na sala de aula. A elas são atribuídas características como essas. A força e a agilidade do menino nas quadras passam a ser, na sala de aula, influência, mais atenção ao que dizem, mais importância quando fazem algo. Isso foi relatado já aqui nesta tese em outro capítulo. O menino é mais ouvido pelos professores, mesmo aqueles meninos que incomodam e que ficam no fundo da sala, como também já se falou. Talvez para que a negociação seja mais tranquila. O fato é que, coincidentemente, ou não, quase sempre os meninos que mais incomodam na sala de aula são os mesmos que brilham na quadra esportiva.

Privilégios de ser menino na escola, ou armadilhas, dado o reflexo no desempenho escolar. Numa relação de poder, os meninos parecem levar vantagem quando o assunto é educação física. Sobre as aulas serem separadas ou mistas, muito nos fala Dornelles, em sua dissertação de mestrado acerca do assunto:

Além disso, analiso como gênero, é mobilizado na definição dos conteúdos, das práticas, dos procedimentos da disciplina de Educação Física, inclusive, na separação. Ao examinar a força do discurso esportivo na constituição do currículo da Educação Física escolar, é possível problematizar as relações de poder que se constituem entre meninos e meninas nesse contexto. Esportes como futebol, futsal, handebol, basquete e outras práticas corporais que, de forma especial, envolvam contato físico são enumerados como definidores de situações em que há dificuldade ou impossibilidade para o trabalho misto pela natureza distinta dos corpos de meninos e meninas ou pelos graus diferenciados de competitividade, movimentação, interesse em determinadas práticas e habilidades a elas associadas, como se as meninas estivessem sempre aquém do necessário. As descrever esses esportes como competitivos, por exemplo, parece-me que o currículo dessa disciplina se constitui como uma forma de conhecer o corpo (e as práticas corporais) que significa e produz posições privilegiadas de poder que, em geral, são ocupadas pelos meninos. (DORNELLES, 2007, p. 139)

Assim como a autora, pude observar que a prática da educação física muitas vezes se dá na âmbito da competitividade, o que muitas vezes exclui as meninas, a exemplo do que nos traz o excerto acima e a exemplo do que se verificou na cena anteriormente narrada. Não cabe aqui uma crítica às metodologias observadas na escola, mas fica a reflexão, ou o

estranhamento, a respeito do fato de a educação física ser quase sempre, *menos educação e mais física*. Física aqui no sentido que é empregado ao corpo e às desigualdades que os sentidos a ele atribuídos produzem num mundo generificado, em especial, na escola.

Futebol e educação física quase se confundem nesse espaço, em especial onde fiz a pesquisa. Se negociar com os meninos para que a aula seja possível na sala de aula é tenso, imagino que a negociação seja ainda mais tensa na educação física quando o futebol não fizer parte do planejamento do professor. Observei que o professor – homem – da escola onde fiz a pesquisa para o doutorado agia diferentemente do que a professora – mulher – da escola onde fiz a pesquisa de mestrado. Esta última se impunha mais sobre os meninos. Exigia que fizessem o que tinha planejado e que nem sempre era futebol. Já o professor preferia não enfrentar tanto os meninos, fazendo com que as aulas de educação física se resumissem em futebol para eles. Isso tudo, de acordo com o relato dos alunos durante as discussões, como se observa abaixo, pois como disse antes, não estava ali nem para observar o professor e nem tampouco para avaliar sua aula:

MENINA 1 – Eu vejo que tem mais meninos, na educação física...

MENINO 1 – É, os meninos acham que são mais aptos pra educação física.

MENINA 2 – Porque só tem futebol. Daí, futebol é coisa de menino...

MENINO 1 – Ou vôlei.

MENINA 3 – É que, na verdade, a gente está falando de educação física... é outro assunto, porque nós não temos educação física, né. É tipo assim, o professor chega, ele larga uma bola de futebol e...

MENINA 4 – Ou vôlei, né...

MENINA 3 – E os meninos ficam jogando futebol. É essa a nossa educação física.

LUCIANO – E as gurias fazem o quê?

MENINA 1 – Ficam sentadas conversando.

Segundo as meninas, na educação física, só tem futebol e, assim, há mais meninos do que meninas participando daquela aula. Trata-se de uma escola em que a educação física ocorre em cada turma em separado, como as outras disciplinas. Lembro-me de quando eu era aluno, em que a educação física ocorria com duas turmas ao mesmo tempo. Nesse modelo, separavam-se os meninos de uma turma e juntava-os com os de outra turma, formando uma turma só de meninos, que tinham aula de educação física com um professor. As meninas das duas turmas ficavam, então, com uma professora e, portanto, tinham aulas separadas. Não é preciso dizer que as aulas de educação física foram, para mim, um de meus maiores pesadelos durante a época em que fui aluno.

Voltando à cena narrada anteriormente pelas alunas, segundo elas, durante a educação física, só tem futebol e futebol é coisa de menino, logo, a aula de educação física é só para eles. O menino que participava da conversa disse que os meninos são mais aptos para a educação física. Substantivo que se verbaliza? Sim, mais uma vez normaliza-se uma verdade.

Acredita-se nela e reproduz-se. O menino é visto como muito mais apto à educação física. Realmente um privilégio que muito traz a cilada. Difícil até de apontá-la. Mas ela está lá, assim como as outras já aqui citadas. A cilada é fazer o menino acreditar que só é apto à educação física e aos esportes. É fazer-lhes crer que a quadra é o seu lugar e que, na sala de aula estão deslocados. Há um grande número de meninos com os quais conversei que têm apenas um plano de futuro em suas vidas – a maioria quer seguir carreira no futebol e alguns em outras modalidades esportivas. É como se alguns meninos não tivessem um plano B para suas vidas, mas apenas esse, o de ser um jogador. Já as meninas podem até sonhar com carreiras que não exijam escolaridade alguma, mas não são desestimuladas a estarem na sala de aula, pelo contrário, o tempo todo se diz que estão no seu local por excelência dentro da escola.

A armadilha, neste caso, extrapola a sala de aula e a escola em si. Vem da aula de educação física esse sonho que é, na verdade, um engodo – o de ser um jogador de futebol. É recorrente na mídia jornalística menções aos salários dos jogadores. Os grandes times brasileiros pagam milhões para os grandes jogadores. A grande maioria dos jogadores, porém, vive quase na miséria. A proporção gira em torno de um para cem (a cada jogador ganhando um bom salário, noventa e nove não o ganham). São dados, como disse, capturados na mídia jornalística. Os números não são, porém, conhecidos de todos. Pelo menos se são, não são citados pelos meninos que sonham com a posição de um grande jogador. A armadilha é justamente não entender que as chances de ficar entre os que ganham muito pouco são de mais de 80%, pois este é o número de jogadores que ganham até mil reais no Brasil, ou seja, pouco mais de um salário mínimo, conforme relatório da própria CBF.¹³

Ainda sobre o mesmo excerto, uma menina diz que a educação física, então, se resume a isso – aos meninos jogando futebol. Perguntei o que as meninas faziam. Outra menina respondeu que ficam sentadas conversando. Estreita relação com o que observou Fraga em sua pesquisa. Tudo isso reforça a ideia de que o lugar do menino é a quadra de esportes, ou o pátio, ou mesmo o corredor da escola, não sendo a sala de aula. São gestos aparentemente sem importância, mas que vão construindo verdades e posicionando sujeitos. São armadilhas que se encontram em aparentes privilégios.

A menina é levada, como já se disse, a acreditar que ela não é capaz no que diz respeito às atividades físicas, que não sabe jogar, que ali não é o seu lugar.

¹³ Conforme site G1: <http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2016/02/em-relatorio-cbf-aponta-que-96-dos-atletas-ganham-menos-de-r-5-mil.html> . Acessado em 19/05/2018.

MENINA 1 – Mas a gente não tem tanto espaço. Já aconteceu em outros anos... anos anteriores que eu via a gente... eu, pelo menos, eu tentava jogar futebol, só que a gente não tinha espaço pra jogar futebol. E os meninos estavam sempre reclamando. Tipo, não, a gente que joga, a gente sempre que joga e agora a gente tem que dividir com você que nem sabem jogar? Era sempre uma coisa assim... Tipo, teve uma época que a gente tentava jogar futebol... depois a gente desistiu.

Percebe-se uma clara dominação por parte dos meninos pela imposição. A quadra é deles. Na parte sublinhada da fala, o menino diz que não quer dividir a quadra com elas, pois sempre foram eles que jogaram e que agora teriam que dividir com quem nem sabe jogar. Tudo isso me remete aos tempos em que fui aluno. Muitos meninos eram péssimos alunos na sala de aula, mas se impunham nas aulas de educação física. Lá, eles eram os melhores, os bons. E eram muito valorizados por isso. Uma vez meu professor me perguntou por que eu não gostava de esportes. Ou melhor, afirmou diante dos demais meninos em tom jocoso: “O Luciano não gosta de esportes...”. Muitos meninos aproveitaram a oportunidade para me desqualificar diante de todos. Piadas, risos. Assim eram as aulas de educação física para um menino que morria de medo de jogar futebol. Lembro-me que eu ficava correndo em volta da quadra enquanto os outros jogavam. Era uma forma de o professor fazer com que eu praticasse alguma atividade física. Era a imposição de masculinidades hegemônicas sobre uma subalterna. É certo que, na sala de aula, eu era o melhor. Mas nunca alcancei o mesmo status daqueles meninos – populares, valorizados, admirados pelos colegas e respeitados pelos professores. E agora cenas como essas se repetem nas minhas observações. São meninos que ganham a quadra pela coerção, imposição, violência até. Meninos que, em geral, não se dão bem na sala de aula. Talvez porque, na sala de aula, continuem a querer conseguir as coisas da mesma forma como conseguem a quadra. Daí, mais uma vez, armadilha mais do que privilégio. Assim, apresenta-se o futebol como tecnologia de gênero, produção de relações de poder para ver quem manda. Então, se elas mandam na sala de aula, espaço privado, na quadra, que é um espaço público, eles é que mandam.

Na quadra, pois, são eles que deixam ou não deixam quem jogar:

MENINA 1 – Porque tem aquela coisa que, tipo, ai, porque é menina. Ai, não vamos deixar ela jogar porque ela não sabe, ela é menina.

MENINO – Ou tentar...

MENINA 2 – É... tipo assim...

MENINA 3 – São poucas as meninas que gostam e daí não dá pra jogar junto com menino porque a guria não sabe jogar...

Em mais de uma fala do trecho acima, percebe-se que as meninas consideram-se como quem não sabe jogar futebol. Como já se disse, são levadas a acreditar nisso, assim como são

levadas a acreditar que, na matemática e ciências afins, devem ser mais esforçadas não sendo naturalmente inteligentes como os meninos. O menino que estava participando da conversa usa o verbo “tentar”. Na fala anterior, a menina diz que os meninos falam que não vão deixá-las jogar por que elas não sabem. Foi então que o menino substitui o verbo jogar por tentar. Ou seja, para os meninos, as meninas não sabem mesmo jogar e quando o fazem, tentam, não jogam. Posicionamento de sujeitos através de discursos que só ganham força de verdade porque estão inscritos no verdadeiro deste contexto, para ficarmos na linha de Foucault, já citado na introdução desta tese, quando se discute a questão do discurso.

As meninas são constantemente desqualificadas no que diz respeito aos esportes. No diálogo abaixo, eles relatam que um menino não via motivo de comemorar uma determinada vitória porque a mesma tinha se dado contra um time de meninas:

MENINA – Estavam jogando separado, guria e guri, mas era tipo um time contra o outro...

MENINO – Só tinha o V., eu acho, no time de gurias...

MENINA – É, daí, o time masculino ganhou e tava comemorando....

MENINO – Eu tava debochando do Vítor, por causa que é coisa de guri, ficar debochando assim...

MENINA – É... perdeu...

MENINO – É, perdeu...

MENINA – Daí ele olhou pra trás e disse que tu tá comemorando que tu ganhou um time... que tu ganhou um jogo contra guria?

Conforme o que se relata acima, tratava-se de um jogo, provavelmente de vôlei. No lado das meninas havia “só” o V. O V. é um menino que se considera homossexual, segundo os colegas. Perguntei se ele sofria com isso, mas eles disseram que muito pouco, pois todos sabiam que ele era *gay* e que ele se impunha em relação a isso. Mesmo assim, ter o V. no time, é ter “só” o V. Não conta, não é guri o suficiente. Do outro lado, um time de meninos. E esse time de meninos ganhara a partida. Um deles comemorou quando, então, o outro lhe chama a atenção: “tá comemorando porque ganhou de um time de gurias?”. Ou seja, primeiramente que o V., mesmo se assumindo como *gay* na escola, não é guria, portanto não era um time só de gurias. Segundo, que comemorar a vitória sobre um time de gurias não tem sentido para eles, pois isso era apenas o esperado. Novamente o esporte como dispositivo de produção de gênero, ensinando o lugar do homem. E o lugar de “menos homem” é com as meninas. Masculinidades hegemônicas que se sobrepõem às ditas subalternas. Masculinidades hegemônicas que se sobrepõem às feminilidades. Homens se considerando mais fortes e melhores do que outros homens e do que as mulheres.

No mesmo diálogo, percebe-se que o menino que dele participa, diz que, durante o jogo, ele debochava do V. e justifica que isso é coisa de guri, ou seja, ficar debochando.

Percebe-se que “ser coisa de guri” justifica muitas outras coisas. Uma delas é se impor sobre os demais, principalmente sobre aqueles que parecem ser, ou mesmo que se assumem como sendo, homossexuais. É uma forma muito comum da masculinidade hegemônica se firmar e se afirmar na escola. Os meninos heterossexuais e donos dos “privilégios” da masculinidade hegemônica desqualificam meninas e outros meninos, numa relação de desigualdade, conforme também já se falou no capítulo anterior à luz do que nos dizia Kimmel.

Considerando-se que o esporte pode ser um caminho de disciplinamento, de construção de verdades, com grande capacidade de atrair os jovens, poderia ser um caminho para a desconstrução de algumas verdades como essas aqui relatadas e que promovem a desigualdade. Poderia ser um caminho para construir novas verdades, a partir de estranhamentos desta norma que se verbaliza nas falas de seus personagens. Poderia, como já se sugeriu e que abaixo se verifica na fala de um menino, unir mais do que separar:

MENINO – Por que essa diferença? Sendo que tem mais meninas e menos meninos. Por que não colocar os meninos juntos para fazer um time inteiro? Ou então misturava, não sei... Mas eu não vejo esse motivo dela dividir meninas e meninos. Qual a diferença?

Parte de um menino a sugestão, ou o questionamento acima. Ele questiona, tensiona, põe a norma em cheque. E, quando se faz isso, a norma não tem muito o que dizer. Talvez esteja aqui outra contribuição desta tese – partir de normas construídas e tornadas verbos, pois normalizar é o que fazemos, e tensioná-las, fazê-las falar e, assim, desconstruí-las partindo de seu próprio silêncio. Segundo ele, há mais meninas do que meninos na turma, então por que não juntar e fazer times mistos? Por que separar? Eis a norma na parede. O futuro é, como diz a música que abre este capítulo, algo que não nos cabe conhecer ou ver aonde vai dar. Não sabemos aonde esses meninos e meninas vão parar após a escola, ou mesmo se vão ficar pelo caminho. A popularidade desses meninos dificilmente os acompanhará fora da escola. As oportunidades que estão perdendo hoje são valiosas, por isso a armadilha. Seria bom que a escola promovesse menos diferença e mais igualdade. O importante seria que, durante o percurso, já que o futuro não nos cabe ver ou saber, pudéssemos nos unir, ficarmos todos juntos, numa linda passarela que, um dia enfim descolorirá.

9 EVASÃO – QUALQUER MOTIVO É MOTIVO

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá

Chico Buarque

Muito se está falando em armadilha nesta tese. Há uma realidade no ensino médio das escolas públicas, em especial nessa onde se deu a pesquisa – a de que o número de meninos nas séries finais do ensino médio é menor, proporcionalmente, do que havia em séries anteriores, ou mesmo no ensino fundamental. Os meninos, muitos deles, vão ficando para trás, ou pior, vão desistindo da escola. Eis que a armadilha se concretiza, ou ainda, se mostra como nunca, não é mais aparente. Apesar de todos os privilégios, de todas as vantagens, aparentes, como se disse, apesar de serem os donos da quadra, de serem mais ouvidos e mais valorizados, muitos meninos não vencem o ensino médio. Ou foi o mundo que cresceu, ou foram eles. De repente estancam. Meninos muito altos, muito grandes, muito velhos para um sexto ano do ensino fundamental acabam deixando a escola, buscando outra, buscando um curso para jovens e adultos. “Caem” no ensino médio sem a mesma base que os demais tiveram. Outros permanecem na escola, perdem um ou dois anos, mas permanecem. Começam, também no ensino médio, a se sentir deslocados, vão perdendo o interesse, já não se encaixam mais naquele formato, naquele modelo. Querem ter voz ativa, no destino mandar, mas a vida é uma roda viva e joga o destino pra lá.

Durante minhas pesquisas e observações, além de minha vivência em sala de aula como professor, diversos exemplos do que aqui se coloca foram capturados, especialmente na escola da rede pública. L., por exemplo, citado anteriormente nesta tese diz que “Depois que o cara descobre as coisas boas da vida, como ficar e namorar, perde o interesse pela escola”. R., também já citado, personagem do esquema de cola relatado anteriormente, não vê mais, na escola, muito sentido. Não se identifica mais com ela. Os inúmeros relatos dos meninos que preferem as quadras de esporte, o pátio, e mesmo trabalhos braçais, como buscar livros, por exemplo, a estarem na sala de aula, também já foram relatados. Há um progressivo desconforto por parte dos meninos de estarem na sala de aula, mais do que se verifica em relação às meninas. Um exemplo mais específico e que ainda não foi colocado nesta tese se dá

quase que diariamente na minha prática como docente em turmas do ensino médio na escola pública onde trabalho. No final do terceiro período, que antecede o recreio, a ansiedade para sair da sala e ir logo para o pátio é grande – tanto dos meninos quanto das meninas. Eles, porém, ou mais eles do que elas, fazem uma pressão diária para sair da sala antes que o sinal sonoro que avisa o término do período seja escutado. Eles pedem para sair – “Solta a gente, sor...” – como se presos estivessem. Como, pelas regras da escola, isso não deve ser feito, não permito. Vão para a porta. Um abre a porta, outros vão “escapando”. Preciso ir até lá e me posicionar na porta para que ninguém saia. Chamo de volta aqueles que já tenham saído. Isso é diário e se repete também no quinto período do turno, que antecede, então, a saída para casa.

Nesta parte da tese, trago este e outros registros de minhas observações e depoimentos dos participantes acerca de temas preocupantes – a evasão escolar, ou mesmo o fracasso escolar, ou ainda, o baixo desempenho dos meninos na escola, o que se configuram em armadilhas, ou ainda, no resultado dessas armadilhas que a masculinidade produz na escola. Pode-se falar, também, da expulsão escolar. Se a expulsão é uma prática não mais comum atualmente, pois o Conselho Tutelar não permite, e quando muitos registros, chamamentos, denúncias são feitas, o que se faz é “convidar o aluno a se retirar da escola e procurar outra”. Assim, não se coloca sobre os meninos – foco desta pesquisa, entendendo-se que, com meninas, isso também pode ocorrer – uma “culpa” pelo possível afastamento da escola. Também há de se considerar o fracasso da escola, e do sistema de ensino como um todo, e sua “culpa” por esta situação, visto que a escola, de alguma forma deixa de ser atraente para os alunos e alunas, em especial e muito particularmente neste trabalho, para os meninos.

Outra cena que me ocorre se deu em um dia na escola quando eu cheguei para conversar com a coordenação, antes que fossem chamar uma turma para mim. Isso era comum nas minhas visitas. Sempre passava na coordenação, conversava com a vice-diretora do turno da manhã, com alguma supervisora ou orientadora que ali estivesse até que uma delas chamasse um grupo de alunos para conversar comigo. Passo, assim, ao relato da cena.

Um menino entra na sala com a mão no rosto, pois segurava o nariz sangrando; ele dizia que não ia “deixar barato” (palavras dele) e que aquilo “teria volta”; imediatamente a supervisora e a vice-diretora perceberam que se tratava de uma briga e, como aquilo era recorrente na escola, e como havia ferimento, imediatamente chamaram a Brigada Militar – divisão de educação do município. Enquanto a Brigada não chegava, o outro aluno envolvido foi chamado e ambos mantidos em salas separadas, mas próximas. O aluno que chegou depois, o que não estava sangrando, disse que o outro “teria que parar de estudar”, pois caso continuasse, seria “pego” por ele, uma vez que não ia deixar as coisas assim, pois também

havia recebido um soco, e que “não ia esquecer”; o outro, da sala onde estava, pois eram interligadas, disse que talvez fosse o melhor mesmo – deixar a escola; a professora que estava com ele perguntou “por que deixar a escola e para onde iria”; ele disse que não importava para onde iria ou mesmo se iria para alguma escola. Talvez, por enquanto, até parasse de estudar, mas ali não poderia continuar. Mais tarde, a Brigada Militar chegou e conduziu a situação. Passei ali observando a cena e a registrando durante todo o tempo em que este problema se desenrolou. Naquele dia, não pedi para chamar nenhuma turma. Fiquei apenas com o registro desta cena.

Dois meninos brigam na escola. Mostrar, pela força física, pela coragem e valentia que se é homem é muito comum também na escola. Os meninos frequentemente entram em confronto. Muitas vezes intimidam os mais fracos, ou mesmo aqueles que são considerados homossexuais. Outras vezes, como foi o caso acima descrito, entram em conflito entre si. Dois meninos com todas as características que se vem trazendo como as que desenham o perfil do menino dono de uma masculinidade hegemônica: heterossexuais, brancos, altos, magros, bonitos, provavelmente populares na escola. A escola mostra-se, assim, como local de produção de gênero, como local onde se vive uma cultura, a cultura deles, trazida para a escola ou mesmo construída ali. Brigas como estas se mostram como tecnologias de gênero, atitudes características do menino, do homem que se quer ser e, como tal, ser percebido.

Mesmo antes de ter o caso resolvido, ou apaziguado pela escola, ou pela patrulha escolar da Brigada Militar, os meninos envolvidos já pensam em abandonar a escola. Um deles diz à orientadora pedagógica que isso é o melhor que tem a fazer e que ali não poderia mais ficar. Não sabe para qual escola iria, e nem se iria para alguma, mas não ficaria ali. O outro ameaça o primeiro. Diz que é melhor mesmo que saia da escola, pois, se ali continuasse, “estaria morto”. A frase “ele está morto” foi repetida diversas vezes durante este momento tenso. A coordenadora, a supervisora e a vice-diretora tentaram conversar com ambos durante muito tempo. Aos dois repetiam as mesmas coisas: que a escola é um lugar importante na vida deles, que eles tinham que aprender a valorizar aquele espaço, os professores e os colegas; que deviam parar de brigar e procurar se darem bem; respeitarem-se. Elas apelaram para a família. Disseram que conheciam os pais, que sabiam do sacrifício que faziam para mantê-los na escola e para criá-los e que eles tinham a obrigação de valorizar isso também. Uma delas perguntou a um dos meninos se ele se lembrava de quantas vezes a mãe já tinha sido chamada na escola. A outra fez a mesma pergunta ao outro menino.

A tudo o que elas diziam, os meninos respondiam as mesmas coisas, algo do tipo “isso não interessa”, “ele está morto”, “já era”, “vou sair daqui”, “não vou estudar mais”, entre

outras respostas como essas. Dessa forma, verifica-se que a escola, como local de aprendizagem, de construção do conhecimento e de si como cidadão, está longe de assim ser reconhecida por alunos como esses. Eles vão para a escola por ser uma ação compulsória na fase da vida em que estão; a eles não interessa nada do que as professoras ali estavam falando. A briga era muito maior do que isso. A hombridade, ou a macheza – para ficar com a música popular de outro capítulo, em que se falou em “cabra macho pra danar” – contavam muito mais do que qualquer outra coisa naquele momento. Os meninos com este perfil não hesitam em deixar a escola, caso achem isso necessário. Na construção e manutenção de uma masculinidade hegemônica, colocam em risco qualquer outro projeto de vida, principalmente algum projeto que tenha vínculo com a escola ou com o rendimento escolar. Trata-se de uma cilada da masculinidade sendo aqui tensionada, ou problematizada.

A escola tem pouca, ou mesmo nenhuma estrutura para lidar com enfrentamentos dessa ordem, tanto que precisou chamar a polícia. A cena relatada se deu num dia de visita à escola onde fiz a pesquisa, como já foi dito. Na escola pública onde trabalho, porém, situações semelhantes, porém menos graves, são recorrentes. A sala da orientação educacional está sempre fechada – lá dentro está algum aluno ou aluna “resolvendo” alguma situação de conflito. E as brigas são situações conflituosas recorrentes neste contexto. O que a escola pode fazer, na maioria das vezes é isso – conversa-se com os alunos envolvidos; se o caso for mais grave, chama-se a família; suspende-se o aluno ou aluna por alguns dias. Em casos como este relatado anteriormente, no entanto, é preciso que se chame a polícia para resolver, pois ultrapassou os limites estruturais da escola para situações como essas.

Entre as meninas pode haver brigas muito sérias também e podem chegar ao mesmo ponto em que esta chegou. A incidência disso ocorrer entre elas é, no entanto, muito menor, principalmente nas escolas onde atuo como professor e nesta onde se deu a pesquisa. Eu perguntei isso às coordenadoras que ali se encontravam. Uma delas respondeu algo que me chamou a atenção: “Não! Entre as meninas, ocorre mais ‘tumultinho’.” Pensei com isso que até as brigas das meninas são desqualificadas. Briga de menino é coisa séria, envolve a polícia, é motivo para que se abandone a escola. Briga de menina é vista como “tumultinho”.

Por um lado, melhor para as meninas, pois, com isso, não pensam em deixar a escola por motivos como esse. Mais uma vez, consideram-se aqui as escolas que fazem parte desta pesquisa, tanto aquelas de onde trago minhas experiências e vivências, quanto esta onde desenvolvi a pesquisa. Sabe-se de diversos relatos em que meninas se envolveram em brigas, muitas vezes inclusive por causa de meninos o que as levou para situações até mais graves do que essa aqui relatada. Um caso ocorreu há alguns anos, num município da Grande Porto

Alegre e saiu em vários jornais, inclusive televisivos, em que uma menina fora morta por outra, dentro da escola, por causa do namorado. O foco aqui, no entanto, é a regularidade com que essas brigas entre meninos ocorrem na escola e a relação que têm com o rendimento escolar, ou ainda, com a evasão.

Claro está que nem todo o menino que briga resolve sair da escola. Brigas acontecem muito frequentemente, principalmente nas escolas públicas. O fato é que, se não resultam no extremo da evasão, prejudicam os meninos envolvidos que constantemente estão fora da sala de aula, perdem o interesse pela escola, aprendem a não respeitar aquele espaço. Os meninos perdem o interesse pelos estudos por esses e por diversos outros motivos. Segundo uma menina ouvida por mim num grupo de discussão:

MENINA – Sim, eles vão largando... perdendo o interesse.

Neste dia em que capturei esta fala, não estávamos falando de brigas entre meninos, ou de violência na escola. O assunto era rendimento escolar. Segundo eles, os meninos, mais do que as meninas, vão “levando as coisas” sem envolvimento, conforme tudo o que já se falou neste trabalho: não têm material, pedem para colocar o nome nos trabalhos, não estudam para as provas, confiam que são naturalmente mais inteligentes, ao ponto, talvez, de não se sentirem mais desafiados na escola. Como a menina acima nos diz, eles vão “largando” a escola. Isso se dá aos poucos. Não se chega a um determinado dia e se resolve: hoje vou largar a escola. Isso é um processo. Quando esse dia chega, ele já começou a ser construído muito antes. Traço um paralelo com minhas aulas de inglês. Os alunos – todos, meninos e meninas – começam muito entusiasmados no sexto ano – primeiro ano em que têm inglês. Ali acreditam que podem aprender inglês na escola. São entusiasmados, levantam a mão para repetir palavras e frases no idioma. Aprendem a fazer pequenas perguntas como o nome, a idade, a origem. Aprendem o dizer a cor das coisas. No ano seguinte, muitos já se esqueceram do que aprenderam no ano anterior. Começam a ver frases que já não entendem mais. Já não estão tão entusiasmados como estavam no ano anterior. E isso vai piorando conforme vão avançando para as séries seguintes, até o ponto de caírem no mesmo lugar-comum repetido por todos – o de que não se aprende inglês na escola. “Inglês de colégio” não é inglês. Não se quer aqui, no entanto, culpabilizar os meninos pelo desinteresse que acabam tendo pela escola. Tudo faz parte de um processo; processo este de que a escola faz parte e é personagem protagonista. Há os alunos e há a escola; há, assim, todo um sistema que faz com que meninos e meninas, mas mais meninos, se desinteressem por ela.

Trago essa questão do inglês como uma analogia do que pode ocorrer com os meninos como esses citados pela aluna acima. Assim como o inglês, a escola vai escorregando por seus dedos, vai perdendo o sentido. Os privilégios já não encantam mais. Muita coisa ficou para trás e eles perdem o interesse e vão, como diz a menina, “largando” a escola. Nota-se que ela usou o gerúndio, ação contínua. Isso não ocorre de uma hora para outra. Eles não largam a escola, eles vão largando a escola. É um processo. Pode-se contrapor também, problematizando – são os meninos que vão largando a escola, ou a escola que vai perdendo os meninos. A cada saída de um aluno da escola, esta perde um pouco. Fracasso escolar que também é fracasso da escola.

Outra menina se lembra das filas que faziam para entrar na sala, ou para se locomover de um lugar a outro na escola. Nas séries iniciais, as filas são muito comuns. E as filas, sempre separadas por gênero, são um bom desenho da quantidade de meninas e meninos numa turma:

MENINA 1 – Eu lembro que, nas séries iniciais, na minha turma, pelo menos, era, tipo só umas seis meninas e o resto era tudo só meninos, tipo, tinha muitos meninos, comparados com meninas. Eu lembro que, eu tenho a imagem da fila inda, né? A fila dos meninos era enorme. Tinha uns quinze meninos e meninas tinha umas seis. Mas... era muita diferença.

MENINA 2 – Mas se for ver a nossa turma agora, é a turma que tem mais meninas.

Estas meninas estão hoje no terceiro ano. Na turma de uma delas, havia algo em torno de seis meninas e o resto era todo de meninos. Por onde ficam os meninos? Ou, para permanecer na ideia de processo trazida pelo gerúndio, por onde estão ficando os meninos? Por que vão desistindo da escola? Por que vão caindo no que aqui chamo de armadilhas? Onde estão esses meninos que formavam uma fila muito maior do que a das meninas na turma desta menina? Poderia aqui, por algumas linhas, tensionar as famosas filas da escola. Fazer, como disse anteriormente, a norma falar: por que a escola ainda separa os alunos em filas por gênero? Uma fila de meninas e uma fila de meninos. Por que apenas não pedem para que façam duas filas, independentemente de quem vai ocupar qual lugar? Se o objetivo da fila é apenas o de deslocar um grande número de alunos de forma mais organizada, por que tem que ser por gênero? Isso não vai desenhando um mundo separado de meninos e meninas? Não vai fazendo com que se sintam pertencentes a mundos diferentes? Isso não vai ter um reflexo na sala de aula, onde, no mundo das meninas há todos os materiais necessários, os cadernos completos, as letras mais legíveis, em comparação com o mundo dos meninos, sem nada disso? São perguntas que não requerem repostas estanques, prontas, ou imediatas. São

perguntas colocadas apenas com a intenção de fazer a norma falar que, como já se disse, quando isso se propõe, a norma não tem o que dizer.

O fato, porém é que a “fila” dos meninos está diminuindo. Havia mais meninos nas salas de aula, se compararmos uma sala de aula do terceiro ano do ensino médio com uma sala de aula de séries iniciais do ensino fundamental, ou mesmo as intermediárias. Não fiz um levantamento numérico para o doutorado, pois já o havia feito para o mestrado, onde este *gap* de gênero era justamente o foco daquela pesquisa. Na ocasião, peguei todos os cadernos de chamada dos terceiros anos do ensino médio e contei quantos meninos havia e quantas meninas havia, baseado, é claro, apenas nos nomes, desconsiderando aqueles nomes que poderiam servir tanto para uma menina como para um menino. Fiz a mesma contagem com os cadernos do primeiro ano do ensino médio. Do primeiro ano para o terceiro ano, já se verificara uma grande diferença no número de meninos em relação ao número de meninas. Não repeti essa contagem por ocasião da presente pesquisa, porque optei por outros recursos, como o caderno de campo, as observações e o diário. Posso afirmar com muita segurança, pois entrei nas turmas e convivi com os alunos durante todo um ano, que a realidade levantada por mim nos cadernos de chamada por ocasião do mestrado se verificou, da mesma forma, seis anos depois, agora por ocasião do doutorado. Os meninos, realmente, têm ficado para trás. Se tantos privilégios têm na escola, por que, então, ficam para trás em relação às meninas, tão mais cobradas do que eles, como aqui tanto se discutiu? Arrisco a dizer que é justamente essa cobrança maior em cima das meninas que as mantém na escola muito mais do que eles. É certo que fatores externos também acontecem, como o mercado de trabalho, por exemplo. Mas sobre a relação do trabalho com o desempenho escolar e uma possível evasão, falarei no capítulo seguinte. E toda essa desistência de meninos tem a ver com as seis mil meninas a mais no vestibular da UFRGS de 2017. Tem a ver com outros dados estatísticos pelos quais se verifica sempre um maior número de meninas frequentando o ensino médio do que meninos, conforme o IBGE¹⁴.

Uma colaboração para esta discussão surgiu de um menino, durante uma das conversas com os grupos:

MENINO – É que eu acho que justamente por, conforme vai passando os anos, a dificuldade na escola aumenta e tu tens que estudar cada vez mais. Como não tem tanto incentivo em casa, daí o menino “Ah, eu vou procurar um emprego e vou sair da escola...”, assim, porque ele começa a ver que ele tá tendo um retorno financeiro desse emprego que ele está conseguindo e ele está muito estressado com a escola e... tá desmotivado, não quer mais se

¹⁴ Conforme site do IBGE disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=1&idnoticia=2796&t=sis-2014-en-nueve-anos-aumenta-la-escolaridad-y-el-acceso-educacion&view=noticia>. Acessado em 19/05/2018

dedicar aos estudos e acaba se contentando com isso, sabe? É o problema, sabe, é se contentar com pouco. Não querer, é...

É certo que o menino cita o trabalho como motivo para a desistência da escola. Mas algo vem antes desse motivo. Como se vem aqui desenhando, trata-se de uma desmotivação que vai aumentando proporcionalmente com o aumento das dificuldades. Ora, um aluno que não se construiu como alguém envolvido com os estudos e responsável por isso durante o ensino fundamental terá muito mais dificuldade em conseguir essa atenção no ensino médio. É como diz o menino acima, os anos vão passando e as dificuldades vão aumentando. Ele não está se referindo aos anos de vida, nos quais também a realidade vai mudando e as dificuldades da vida vão aumentando. Mas ele se refere aos anos escolares e fala das dificuldades da sala de aula, da complexidade dos problemas levantados pelos professores. Já não é só o nome das cores que precisam aprender em inglês. Desenvolver uma frase no presente perfeito e entender este tempo verbal é bem mais complexo. Usando-se aqui, mais uma vez, o inglês, de forma ilustrativa, ou mesmo metafórica.

Além disso, os meninos não têm tanto incentivo em casa, diz o menino. Leia-se “incentivo” como “cobrança”. A mesma cobrança da qual as meninas entrevistadas e ouvidas nos grupos tanto reclamavam é vista agora sob outra perspectiva – configura-se num incentivo para que se estude mais, que se leve a escola mais a sério. Não parecia muito mais um privilégio do que uma armadilha poder chegar em casa, jogar a mochila em um canto qualquer e sair para a rua? Parece que este privilégio é aqui posto em xeque e cobrança passa a ser vista como incentivo. As meninas tiveram, portanto, mais incentivo para estudar, mesmo que, no momento em que o estavam tendo, parecia cobrança. Talvez os próprios pais que as cobravam não entendiam, ali, que as estavam incentivando antes de qualquer coisa. Talvez os pais que, não cobrando tanto dos meninos para que tenham os cadernos, que façam os temas, que entreguem os trabalhos, não entendam que, na verdade, estão deixando de incentivar os meninos para que estudem mais. Armadilhas da masculinidade que se desenham na escola, ou em casa, mas com relação à escola. Tecnologias que estão a serviço da construção de gênero e que produzem desigualdades, desigualdades que sempre foram vistas como uma desvantagem para a mulher e que, em diversas esferas, realmente o são. Isso é inquestionável. O que se traz aqui, no entanto, é o tensionamento também desta norma. A desigualdade pode colocar o menino em posição de fragilidade, mesmo que isso, aparentemente, possa ser visto como um privilégio. São, enfim, gestos aparentemente sem importância, mas que importam e importam muito.

Outra norma que se quebra – a desvantagem de ser vista como a “esforçada” em detrimento do modo como o menino é visto, o mais “inteligente”:

MENINO – Eu acho que acontece muito isso. Eu acho que, pelo fato de a maioria dos gurus achar que, bah, eu não preciso estudar, não sei, já ouvi falar isso. Ah, pra que estudar. Eu posso fazer qualquer coisa, em vez de estudar. Entendeu? Daí eu acho que acaba diminuindo. E a gurua não tem isso. A gurua acho que já pensa mais lá adiante.

MENINA – É mais esforçada.

MENINO – Quanto mais esforçada, mais ela vai conseguir uma coisa melhor no futuro. Eu acho que é isso. Aí acaba. Realmente, tem muito diferença. Eu acho que, quando a gente tava lá no nono ano, tinha mais gurus do que agora. Muito mais. Acho que foi diminuindo a quantidade de gurus e as gurias está do mesmo número.

Desse excerto, pode-se escrever todo um capítulo desta tese. Quanta coisa se encontra na fala desses dois alunos – um menino e uma menina. Em primeiro lugar, o fato de o menino achar que não precisa estudar. Pensar assim é “coisa de guri”. Estudar aqui pode significar duas coisas: estudar no sentido de estudar para as provas; e estudar no sentido de permanecer na escola. Seja qual for o sentido que se dê para esta fala, pode-se dizer que leva para um mesmo caminho: o menino acredita que não precisa estudar. Ele tem coisas melhores para fazer, ele pode fazer qualquer coisa em vez de estudar. Isso colabora para a diminuição do número de meninos na sala de aula. Isso faz com que os meninos acreditem que realmente não precisam estudar. Segundo o menino, a maioria pensa assim. Talvez não seja a maioria; talvez seja. A pesquisa não é quantitativa. Mas qualitativamente, entende-se “maioria” aqui como sendo um bom número, um grande número. Muitos meninos, portanto, acreditam nesta verdade – a de que não precisam estudar. Se for para as provas, porque são naturalmente mais inteligentes; se for para permanecer na escola, porque têm coisas melhores para fazer. Nesta fase, é importante registrar: as meninas conseguem conciliar trabalho e estudo; os meninos, em geral, não. Sobre trabalho, versará o capítulo dez desta tese.

E acreditar em verdades estabelecidas pelo discurso e que encontram essa força de verdade por estarem inscritas no verdadeiro de uma época, de um lugar, de um contexto, pode também ser verificado na fala da menina: ela mesma usa o adjetivo, ou o estereótipo, *esforçada* para se dirigir às meninas. Também a isso o menino traz uma nova perspectiva. Segundo ele, se é, então, mais esforçada, vai conseguir, com isso um futuro melhor. Não vê, portanto, desvantagem em ser mais esforçada.

Quebram-se aqui, ou tensionam-se, dois paradigmas – o da cobrança e o do esforço. São estereótipos que desqualificam, de certa forma, as meninas, mas que aqui são vistos como vantagens. Na contrapartida, desvantagem, portanto, para o menino que, não sendo cobrado na mesma proporção, não tem o mesmo incentivo para dar-se bem na escola como a menina;

não sendo esforçado como ela por acreditar que isso não é necessário, acaba não tendo as mesmas oportunidades, sejam de futuro, sejam de presente.

É difícil não considerar o trabalho como o principal motivo para um menino abandonar a escola. Certamente o é e isso aparece muito frequentemente nas falas deles. O objetivo deste capítulo, porém, é ver outros fatores que contribuem para esta realidade que afasta mais os meninos do que as meninas da escola. Na conversa abaixo, o trabalho surge, mais uma vez como o principal motivo, porém, não é só ele:

MENINA – Reduziu bastante a quantidade de meninos.

LUCIANO – É?

MENINA – Uhm...

LUCIANO – Por reprovação, talvez...

MENINOS – Muitos saíram da escola. E por causa do trabalho, também, tipo o O., né. Saiu por causa de trabalho, como o S. falou. Ah, não preciso estudar. Tipo, o M. disse também que ele não precisava estudar.

MENINO – Ah, que ele não precisa estudar, porque ele mora num lugar lá...

Como expliquei anteriormente, não achei necessário um levantamento numérico que desse conta da diminuição do número de meninos na sala de aula nos anos finais do ensino médio em relação ao número de meninas. Isso se percebeu nas observações e, mais do que isso, está no depoimento deles. Está na fala da menina acima – reduziu bastante a quantidade de meninos. Isso é algo visível. Eles e elas percebem que isso realmente acontece. Como tenho experiência docente em duas realidades diferentes, na esfera pública e na esfera privada, posso dizer que o mesmo não se verifica na escola particular. Não conheço a realidade de outras escolas particulares que não a minha, mas arriscaria dizer que é assim também. Na escola particular, o número de evasão é muito baixo, e o número de meninos nos terceiros anos do ensino médio tende a se manter estável, assim como o de meninas, não se configurando numa diferença de gênero.

Voltando, pois à escola onde se deu a pesquisa e à fala anterior, nota-se, portanto, que a diminuição do número de meninos é bastante expressiva. Dois meninos citados saíram porque achavam que não precisam estudar. Saíram para trabalhar, é certo. Mas antes do trabalho, vem essa crença de que não precisam estudar. Ou seja, primeiro acreditam que não precisam estudar e depois pensam no trabalho. Muitas meninas também precisam trabalhar, e trabalham, inclusive algumas que conversaram comigo nos grupos. Mas nem por isso deixam a escola da mesma forma que os meninos. Acreditar que não precisam estudar é o que tira os meninos da escola muito antes do trabalho em si. Na mesma lógica, o que mantém as meninas na escola é acreditar que precisam estar ali.

Outro motivo que levou um dos meninos citados no diálogo é o local onde ele mora. Exatamente o que o local tem a ver com não precisar estudar não fica claro na fala – “ele não precisa estudar, porque ele mora num lugar lá...”. No entanto, o motivo é o local onde mora. Talvez seja distante da escola. Mas certamente deve haver uma escola mais próxima. Isso não seria motivo para que o menino parasse de estudar, ou que considerasse que não precisa estudar. Isso também remete ao fato de que, diante de uma dificuldade, a escolha é largar a escola e não lutar para que nela se fique. Claro que muitas meninas podem passar pela mesma coisa. Mas o fato é que o número de meninos e de meninas na sala de aula mostra que isso ocorre mais com os meninos. Além disso, em alguns minutos de conversa e os participantes elencaram três casos de meninos que haviam largado a escola. Não citaram nenhum caso de menina. Muitos saíram da escola, diz o menino.

Segundo outro depoimento, o menino vive muito mais o momento:

MENINO – Eu acho que guri, tipo, vive muito mais de momento, tá ligado, se está trabalhando e tá vendo que tem dinheiro, não se importa com que o colégio vai te dar futuro, ele quer o momento; tá vendo que o momento tá dando dinheiro, ele não acha importante estudar...

Masculinidade também é “viver o momento”; e viver o momento pode ser uma tecnologia de gênero, ou ainda, um dispositivo, como já se falou. Viver o momento está naquela mesma perspectiva de que o menino não tem um plano B para a sua vida. Se o momento requer que saia da escola, seja pela distância desta de sua casa, seja pelo trabalho, sejam pelas dificuldades que passam a sentir para acompanhar o ensino médio, afinal aprenderam que não precisam estudar tanto, porque são “naturalmente mais inteligentes”, vão, então, sair. Esse será seu plano A. Ficar na escola, mesmo que esta não seja seu plano primeiro não é algo a ser cogitado pelos alunos que acabam por abandonar a escola, em especial os meninos.

De novo, o trabalho surge como fator para o menino deixar de estudar. É preciso que se vá, então, para o capítulo que tratará deste assunto. Antes, porém, fiquemos com essa verdade também construída acerca dos meninos de que eles vivem muito mais o momento. Assim, o trabalho passa a ser um motivo, não pelo trabalho em si, mas porque, se no momento, isso for mais vantajoso, ele vai preferir o trabalho à escola. O menino não se importa com a promessa de futuro que a escola pode ser. Já se disse aqui que também não é essa a ideia que se quer passar da escola – a escola como salvacionista, como a única forma de alguém garantir um futuro. A escola pode ser uma das formas para isso. Pode haver outras. O fato, porém, é que não se pode viver apenas do momento, como sugere o menino em sua fala

acima. Algum projeto de futuro é preciso ter, seja através da escola, seja através de outros planos pessoais, como o de dar seguimento ao comércio da família, por exemplo, o de se especializar em serviços como elétrica e mecânica, de cozinha, de cabeleireiro, de barbearia e tantas outras profissões que não necessariamente necessitam de uma formação técnica ou acadêmica, mesmo que, através de uma formação, possa-se avançar ainda mais.

O que se traz aqui, neste capítulo é justamente a questão da armadilha de que trata esta tese. Acreditar em determinadas verdades pode colocar os sujeitos em posições de vulnerabilidade. A escola está perdendo mais meninos do que meninas. Numa outra ótica, mais meninos do que meninas estão perdendo a escola. Isso não é um privilégio, mas pode ser fruto de um aparente privilégio que, por sua vez, funciona como uma tecnologia de gênero, com papeis e posturas esperadas do menino, configurando-se em gestos aparentemente sem importância, mas que deveriam ser pensados, questionados, estranhados e, quem sabe, desconstruídos. Os meninos, alguns deles, ou muitos deles, querem ter voz ativa; não só os meninos, mas nós todos, em geral, queremos ter voz ativa e no nosso destino mandar. Esquecemo-nos de que chega a roda-viva e carrega o destino para lá. Talvez o destino que queiramos para eles também seja jogado para lá. Não sabemos, pois esta estrada ninguém ao certo sabe aonde vai dar. Nem nós, nem os meninos, nem o autor da música. Fiquemos, por ora, com o mercado de trabalho e sua relação com a escola e com toda a discussão que aqui se trava.

10 TRABALHO – “COMO ANTIGAMENTE, QUANDO O HOMEM CAÇAVA E A MULHER CUIDAVA DOS FILHOS”

Tá relampiano, cadê neném?
 Tá vendendo drops no sinal pra alguém
 Tá relampiano, cadê neném?
 Tá vendendo drops, no sinal pra alguém
 E tá vendendo drops, no sinal, ninguém.
 Tudo é tão normal, todo tal e qual
 Neném não tem hora pra ir se deitar
 Mãe passando roupa do pai de agora
 De um outro caçula que ainda vai chegar
 É mais uma boca dentro do barraco
 Mais um quilo de farinha do mesmo saco
 Para alimentar um novo João Ninguém
 A cidade cresce junto com neném

Lenine

Neném é um menino. Vende *drops* no sinal, na sinaleira, como é chamado o semáforo no linguajar regional gaúcho. Neném pode ser, também, uma menina. Mas é mais provável que seja um menino. Mais meninos estão nas sinaleiras do que meninas. É o normal, como diz a música. É o que foi normalizado, como se vem dizendo nesta tese. Nenéns meninos saem da escola mais cedo e em maior quantidade do que nenéns meninas. Nenéns meninos e nenéns meninas seguem os modelos que têm em casa, na sociedade, na vida. O menino sai para trabalhar, assim como fizera o pai, o tio, o irmão mais velho. A menina também sai, mas muito mais do que sair para trabalhar, ainda fica em casa, assim como a mãe, a tia, a irmã mais velha. Há uma diferença entre trabalho como forma institucionalizada de se ganhar dinheiro e atividades domésticas. Estas, ainda longe de serem vistas como um trabalho, a menos que também seja remunerado e exercido na casa de outrem, se configuram mais como uma atividade. Ainda se percebe, na sociedade de hoje, resquícios da caverna. Na fala de um menino, durante um grupo de discussão: “Como antigamente, né, que o homem caçava e a mulher cuidava dos filhos”.

Bem, se assim era antigamente, como diz ele, considerando-se aqui “antigamente” como um período ainda pré-histórico, no qual as sociedades primitivas já se organizavam em torno do gênero – o homem, mais forte, caçava, e a mulher, mais fraca fisicamente, e por ser ela a parir, ficava cuidando da caverna –, o fato é que hoje já não se justifica mais tal divisão. Afinal, já milênios nos separam das cavernas. Há muito saímos de lá e a força física não pode mais ser fator determinante para divisões sociais, políticas, econômicas, domésticas. Não

pode, mas, em muitos contextos, ainda é. Herança dessa força física, o fato é que o homem é visto como mais forte, superior, dono de uma masculinidade que aqui se vem chamando, à luz de autores como Connell (2005) e Kimmel (1998), de hegemônica. Masculinidade essa que provoca desigualdade de gênero, se relacionada às mulheres, e de raça, classe social, pertencimento religioso, entre outros marcadores sociais, se comparada a outros homens.

Neste capítulo, último de análise de dados, pretende-se relacionar o mau desempenho escolar, ou mesmo o fracasso escolar dos meninos, pois muitos deles abandonam a escola, com o trabalho. Não se pretende, porém, tomar o trabalho como único fator para essa realidade, ou mesmo como um fator isolado. Afinal, muitas meninas também trabalham hoje em dia, desconstruindo o mito da caverna, utilizado na abertura deste capítulo, por ter sido uma das falas capturadas durante as discussões nos grupos. Assim, questiona-se e problematiza-se por que os meninos, mais do que as meninas, prejudicam-se na escola em função do trabalho. Ou ainda, por que mais eles do que elas pensam em trabalhar, ou priorizar o trabalho em detrimento da escola. Quais as implicações dessa priorização com o desempenho escolar e com as masculinidades.

Segundo Artes e Carvalho, mais meninos entram no mundo do trabalho do que meninas:

Frequentemente visto sob uma ótica negativa, o “trabalho infanto-juvenil” tem sido considerado como o principal responsável pelo mau desempenho escolar, principalmente dos meninos, explicação encontrada tanto no senso comum quanto em diversos textos acadêmicos. E isso porque os meninos não apenas entrariam no mundo do trabalho com maior frequência e mais cedo que as meninas, mas também cumpririam tarefas que, muitas vezes, impossibilitariam estar na escola. (ARTES e CARVALHO, 2010, p.45)

O trabalho das autoras encontra eco nesta tese, na medida em que, como já se falou na introdução, o recorte classe social, muito mais do que outros fatores, é fundamental para esta pesquisa, principalmente no que diz respeito à inserção ao mercado de trabalho por parte dos meninos. Eles começam a trabalhar mais cedo e com mais frequência do que elas. Ou ainda, começam a exercer tarefas que os impossibilitam de estar na escola, como trabalhos informais, por exemplo. Para esta tese, não se fez nenhum levantamento numérico, ou nenhuma pesquisa quantitativa que pudesse trazer gráficos e tabelas para articular com o que aqui se diz. À luz das outras partes deste trabalho, e conforme o que já se colocou no capítulo que explica o(s) método(s) escolhido(s), as considerações aqui trazidas são frutos de observações, escutas, capturas de cenas, falas em entrevistas e em grupos de discussão. Foi muito recorrente, nesse sentido, a menção ao trabalho como fator de desinteresse pela escola,

principalmente por parte dos meninos. Muitas meninas também trabalham, mas, nem por isso, abandonam a escola ou dela passam a se desinteressar. As meninas, além, do trabalho, encontram outras dificuldades que poderiam ser usadas como fatores determinantes para uma possível queda no desempenho escolar, quais sejam, por exemplo, as tarefas domésticas, ainda muito mais executadas por elas do que por eles. Conforme as autoras já citadas, “se o trabalho é um fator determinante para a compreensão da defasagem dos meninos, os afazeres domésticos constituem um diferencial importante para a compreensão da defasagem das meninas”. (ARTES e CARVALHO, 2010, p.52).

O trabalho também se coloca como uma tecnologia de gênero; O menino não vai trabalhar apenas por conta do salário, ou por uma necessidade financeira. Isso também, mas não só isso. O menino também vai trabalhar para se fazer mais homem. É uma forma de ser homem, é uma forma de ser reconhecido como tal. Principalmente num contexto escolar, onde se disse tanta vezes, pelos alunos e pelas alunas envolvidos, que “quase todos os meninos” querem trabalhar e muitos já estão trabalhando. Ora, por tudo aquilo que aqui já se disse, pergunta-se: onde é que os meninos querem estar, senão onde a maioria deles está? Onde outros meninos estão? Os meninos querem fazer o que os meninos fazem. E, neste contexto específico, isso significa estar trabalhando, ou pelo menos, priorizando o trabalho em detrimento da escola.

As autoras consideram os afazeres domésticos como menos prejudiciais para o percurso escolar do que o trabalho, entendido, como já se disse, como uma forma de atividade remunerada. Segundo elas: “comparados os prejuízos para o percurso escolar, o dano causado pelo encargo de afazeres domésticos para o grupo das meninas é menor do que o causado pelo trabalho para os meninos” (ARTES e CARVALHO, 2010, p.69). Além disso, as meninas ainda veem a escola como uma forma de mudança não apenas de futuro, como também de presente. Como já se disse anteriormente, não se quer aqui ver a escola como salvacionista, sendo o único caminho para uma mudança de vida ou de oportunidades de futuro. Porém, ainda é através da escola que se constrói uma mudança de postura diante da vida, de fatos sociais e políticos, haja vista as ocupações que se deram em 2016, durante as quais alunos e alunas se posicionaram diante de uma realidade de desigualdade social e, ocupando espaços que são deles por direito, deram aulas de cidadania por todo o Brasil.

Por tudo isso, considera-se, aqui, a escola como local de crescimento pessoal e social, para além de apenas uma ponte entre um estágio da vida e a universidade, ou mesmo como uma oportunidade melhor para o futuro. Também isso, mas não apenas isso. A escola, nesse sentido, é vista como uma oportunidade muito mais pelas meninas do que pelos meninos.

Assim, subdivide-se esse capítulo, em duas partes. Na primeira, trazem-se excertos das entrevistas e dos grupos de discussão em que as meninas percebem a escola como um caminho e uma oportunidade para suas vidas. Na segunda parte, são analisadas falas não só de meninos, mas também de meninas falando sobre eles, de como eles veem a escola e de como a prioridade que dão para o trabalho impacta no rendimento escolar, muitas vezes levando-os ao fracasso nesse ambiente.

10.1 AS MENINAS E A FACULDADE

A maioria das meninas entrevistadas citava a universidade como um objetivo de vida. A maioria já tinha em mente o que fazer na faculdade, ou qual profissão seguir. Elas consideram a escola como uma forma de atingir suas metas. A fala de Talyta, abaixo, pode revelar uma indecisão, própria de quem está nesse estágio da vida e que precisa escolher o que fazer no curso superior, ou mesmo na vida fora da escola depois que esta acabar. Talyta, porém, não está indecisa. Ou, pelo menos, não é só isso. Se cita mais de um curso, é porque tem mais de um plano, tem opções. Caso seu “plano A” não dê certo, tem outros, conta com outros:

TALYTA – Se eu não conseguir na área que eu quero que é pediatria, eu acho que eu tentaria outra coisa nesse meio, assim. Como tem radiologia... eu acho que é um bom emprego também. É um emprego que tu não tens muitas horas... também é outra coisa que eu optaria. Eu também posso ser advogada.

É certo que radiologia e pediatria são mais afins do que advocacia, sua terceira opção. Talvez entre a área da saúde e a das leis, haja um hiato que Talyta ainda não resolveu. Aí, sim, pode residir uma indecisão do que fazer. Mas entre pediatria e radiologia, não é de indecisão que se trata. Todos sabem o quão difícil é o ingresso na faculdade de medicina, em especial para alunos de escolas públicas, mesmo se considerarmos as cotas sociais como alternativa. Talyta já sabe o que fazer caso a pediatria não seja possível. Escolheu uma segunda profissão para seguir. Tem um plano B. Algo que nem todos os meninos têm. Muitos meninos entrevistados e ouvidos em grupos revelam que têm planos para as suas vidas; muitas vezes tais planos giram em torno dos esportes, em especial o futebol. Ao serem perguntados sobre o que fazer, caso seus planos não deem certo, ficam sem respostas. Chegaram a dizer que os meninos são mais focados e, quando querem uma coisa, não pensam em outras alternativas. Buscam o que querem. O perigo, ou a armadilha, no entanto, de não se ter um segundo plano, é justamente esse previsto por Talyta: o de não se conseguir alcançar o plano A.

Alguns exemplos dessa perspectiva de não se ter um plano B para as suas vidas se verificam no caso dos meninos que disseram que irão para o “obráo”, já citados aqui nesta tese; o de L., que quer ser lutador de Muay Thai; o de muitos que dizem que querem ser jogadores de futebol. Para eles, a escola é um local de passagem, um local no qual permanecem como se apenas estivessem esperando pelo momento de sair logo.

Ser jogador de futebol talvez seja ainda mais difícil do que entrar numa faculdade de medicina, por exemplo. Considerando-se aqui um jogador de sucesso, de times grandes, com reconhecimento nacional e até internacional. Além disso, diferentemente de Talyta, muitos meninos não relacionam suas possíveis conquistas futuras com a escola. Talyta sabe, assim como muitas outras meninas ouvidas, que a escola tem muito a acrescentar para que seus planos e sonhos sejam possíveis, para que seu projetos de futuro não sejam apenas ilusões.

Nessa perspectiva de ter em mente diversos planos de futuro, ou mesmo de presente, para que, caso a primeira opção não se faça possível, tenha-se outra a qual se ater, fica a fala de Neiva, também entrevistada:

NEIVA – Vou fazer psicologia – uma faculdade. Não penso em família ainda. Daqui a cinco anos eu vou estar fazendo a faculdade e trabalhando para sustentar a faculdade, morando com a mãe. Daqui a dez anos, eu pretendo estar formada e trabalhando com psicologia. Nunca pensei na minha vida após os quarenta. Hoje eu já estou procurando um curso para me preparar para o futuro. Estou procurando um curso de fotografia porque aqui não tem nada de psicologia. Eu gosto muito de editar imagem, vídeos, essas coisas. Se uma coisa não der certo, já tenho outra encaminhada.

Neiva ainda não pensa em família. Quer fazer uma faculdade. Quer construir uma base sólida para o seu futuro. Nem todas as meninas pensam como Neiva, mas muitas pensam. Muitas meninas ouvidas e entrevistadas comungam com essa opinião – a de que os estudos e a profissionalização devem vir antes de um casamento. Neiva pensa em trabalhar para sustentar a faculdade. É diferente dos meninos que saem da escola para começar a trabalhar. Eles querem o imediatismo que o trabalho proporciona, ou a ilusão de uma mudança de vida hoje, sem que precisem esperar a escola acabar e, ainda depois dela, uma faculdade. Se precisam de dinheiro, precisam para outros fins – ajudar a família em casa, por exemplo, ou mesmo ter sua independência antecipada. Não é na mensalidade da faculdade que estão pensando. Claro está que estou falando de amostras, de falas capturadas em minhas observações, grupos e entrevistas. Claro está que há meninos que estão preocupados, também, em seguir uma carreira superior e que, caso venham a trabalhar, o façam para custear seus estudos. Assim como há meninas provedoras e que podem, também, deixar a escola mais cedo para trabalhar e ajudar em casa. Esses borramentos são possíveis e considerados nesta

pesquisa. Fica-se, no entanto, com os dados que foram coletados, as falas que foram capturadas e que colaboram para a discussão que aqui se trava. Não se desconsideram os contrapontos. Como já se disse antes, a presente tese se inscreve numa linha de pesquisa que se quer pós-crítica e que, por isso mesmo, entende que perguntas surjam a partir de minhas perguntas; que possibilidades se abram a partir das minhas possibilidades.

Assim como as meninas citadas anteriormente, Lara também tem planos de faculdade:

LARA – Sim, eu quero estudar qualquer coisa que tem a ver com livros; por exemplo, Biblioteconomia, onde eu possa trabalhar numa livraria ou numa biblioteca municipal; não necessariamente no Brasil, mas eu gosto bastante disso. Letras, talvez, por causa da literatura.

LUCIANO – Plano de família...

LARA – Ainda não pensei nisso. Primeiro a faculdade. Primeiro os estudos, daí, quando eu tiver com tudo certinho e ter juntado bastante dinheiro pra isso... então eu quero fazer tudo muito certinho. Tudo certinho é a faculdade primeiro, pra não passar dificuldade depois.

Lara não cita dois ou três cursos como alternativas para seus planos. Mas cita uma área, mais ampla. Biblioteconomia é uma possibilidade, pois a aproximaria muito dos livros, sua paixão. Letras é outra possibilidade, por causa da literatura, o que também a manterá próxima dos livros. Lara sabe o que quer, portanto, e sabe que a escola é importante nesse processo. Ela é o tipo de aluna que valoriza a escola e os professores. Em outros momentos da entrevista, ela fala sobre isso. Não tem, como as outras, planos de família. Não a curto ou a médio prazo. Pensa nisso para depois da faculdade. Muitas meninas interrompem sonhos como os de Lara com a gravidez, por exemplo. Tive inúmeras alunas nas escolas públicas por onde circulei como professor e que engravidaram durante a idade escolar. Quase sempre param de estudar; poucas retomam. Para muitas, trata-se de uma mudança de status, de uma ascensão. Deixam de ser filhas e passam a ser mães. Isso pode explicar, embora não seja o foco desta pesquisa, por que tantas meninas, mesmo sendo informadas sobre a questão da gravidez ou das doenças sexualmente transmissíveis, ainda engravidam. Já o menino, ou seja, o pai, passa a ser ainda mais admirado. É menino; é pai; é homem. Sua vida, em geral, segue como se isso não fosse problema dele.

Mas não é essa a realidade que Lara sonha para si. Nem Talyta e nem Neiva. As três meninas entrevistadas sonham com uma formação acadêmica e, com isso, uma mudança de patamar, de status social. Sonham com um crescimento pessoal e uma oportunidade de mudar de vida. Cita-se mudança de vida porque, como já se falou, na escola escolhida, os alunos, em geral, eram pobres, tanto que classe social foi o principal fator a ser considerado, além do gênero, para esta pesquisa. Assim, Lara, Neiva e Talyta, meninas pobres veem, na escola, uma

oportunidade para que suas vidas melhorem. E para acrescentar mais uma menina a este grupo, trago o que diz Chaiane sobre suas expectativas:

LUCIANO – O que pretende fazer da vida no futuro?

CHAIANE – Pretendo fazer psicologia forense. E, se não der certo, eu pretendo fazer só psicologia normal. Já pesquisei sobre isso. Primeiro tu fazes psicologia e depois faz uma especialização para forense.

Chaiane também tem dois planos. Ela mesma diz, sem ser perguntada sobre isso – vai fazer um curso, mas, se não der certo, fará outro. Pesquisou sobre isso. Informou-se. Chaiane é uma menina que está se preparando para o futuro e vê, na escola, um caminho para que suas expectativas se concretizem. Chaiane já pesquisou a faculdade que quer fazer e a especialização após esta faculdade. Claro está que a escola lhe é cara. Ela sabe que, para conseguir o que quer, precisa passar pela escola. E isso tem a ver com as outras partes desta tese. Tem a ver com processos de normalização, pois normalizam-se expectativas em relação às meninas e aos meninos; espera-se que as meninas sejam mais organizadas, mais dedicadas, mais esforçadas; talvez, por isso, se organizem, se dediquem e se esforcem para conseguir o que querem. Dos meninos não se esperam as mesmas coisas. Talvez por isso se considerem mais inteligentes, ou naturalmente inteligentes, não precisando ser tão esforçados. “Esforçado” não é um adjetivo que está “colado” à ideia de menino. Já em relação à menina, é como se dele fizesse parte. Tem a ver, enfim, com pequenos acontecimentos, ou expectativas, que é do que se está falando até agora neste capítulo. Tem a ver, portanto, com gestos aparentemente sem importância, mas que muito nos dizem do ser menina e do ser menino na escola e as implicações de suas construções enquanto meninos e meninas com o desempenho escolar. Tem a ver, enfim, com a construção das masculinidades e a relação desta construção com o desempenho escolar dos meninos.

Num grupo de discussão, capturou-se a fala que segue e que muito dialoga com o que aqui acaba de ser colocado:

MENINA – E a maioria... a maioria dos meninos eles já procuram emprego logo no ensino médio. No fundamental, eu já tinha colegas que já trabalhavam. Então, pra tu entrar na UFRGS tu tem que ter foco nas coisas tudo; tu tem que estudar bastante, pra tu poder conseguir uma boa média lá, e daí tu tem que lutar pra tudo isso. É lógico, isso vai de pessoa também. Se é um menino que tem foco, que ele quer trabalhar e ele também quer passar numa universidade, ele vai conseguir, mas é tudo assim... diverge muito. É... muito relativo. E, no caso dos meninos, eles acabam saindo da escola, né? Muito cansaço do trabalho; daí vão pra escola já cansados, então não tem toda aquela dedicação...

O que se está dizendo com tudo isso é justamente o que esta menina traz. O menino já procura, mais do que a menina, porque esta também procura, um emprego no ensino médio. E

mesmo no fundamental, como ela mesma coloca. Isso afasta os meninos, e todos aqueles que procuram emprego mais cedo, de uma chance de entrar numa faculdade pública. Não se está dizendo que lhes tira totalmente as chances, mas que essas diminuem, pois, assim como a menina coloca, para que se entre numa universidade pública, como a citada por ela (a UFRGS) é preciso muita dedicação. É preciso foco, como ela diz; tem que estudar bastante. Ora, estávamos falando dos meninos naquele momento da conversa. O que ela está dizendo, portanto, é que os meninos não têm tanto foco para que possam vir a frequentar uma universidade pública; que não estudam o suficiente e que têm, assim, suas chances diminuídas para que isso aconteça. Ela acredita, assim como aqui se acredita, que o menino, ou quem quer que comece a trabalhar no ensino médio, pode conseguir uma vaga na universidade. Ela coloca isso em sua fala: se ele tem foco, mesmo que ele trabalhe, ele vai conseguir. No entanto, sua fala é acompanhada de um “mas”. Acha que tudo “diverge”, ou que é “muito relativo”.

O que ela está tentando dizer com isso, é que tudo é possível, mas que se torna mais difícil pelo trabalho. O menino já chega cansado na escola, por causa do trabalho. Uns acabam saindo da escola, outros acabam não tendo toda aquela dedicação, conclui a menina. E isso que ela conclui entra em sintonia com o que aqui se acredita e se vem dizendo ao longo deste trabalho. Desenha-se aí mais uma armadilha, ou mais uma face da armadilha que se encontra nos privilégios de ser homem na escola. A falta de dedicação por parte dos meninos, o que poderia ser visto como um privilégio, pois não precisam se dedicar tanto, acaba por limitar seus projetos de futuro, o que pode ser visto como uma armadilha. A necessidade de trabalhar mais cedo, muitas vezes por exigência das próprias famílias, mas não sempre, pode tirar do menino o “foco”, para ficar com as palavras da menina ouvida, da escola. Daí o *gap* de gênero entre os ingressantes nas universidades, em especial na UFRGS, citada pelas meninas entrevistadas, que teve quase seis mil vestibulandas (mulheres) a mais em 2017, em relação aos vestibulandos (homens)¹⁵.

Os meninos sabem que, mesmo com essa realidade, mesmo com esses números que os colocam em posição de desvantagem, os privilégios de ser homem, na escola e na sociedade, ainda são consideráveis, mesmo que tragam, como se vem dizendo, armadilhas. Segundo uma menina, o homem tem mais oportunidades quando este entra numa empresa e até quando entra numa faculdade:

¹⁵ Conforme site da COPERSE, citado no capítulo 1, em nota de rodapé.

MENINA – Só que eu acho que assim, oh... Se a mulher... Se uma mulher vai pra uma empresa, ela não tem igualdade; se o homem vai pra uma faculdade, mesmo que seja, tipo... menos homens vão pra faculdade; se mais homens vão pra faculdade, lá dentro da faculdade, ele tem igualdade. E a mulher, lá dentro da fábrica, ela não tem igualdade. A meu ver.

Nas empresas é notório o quanto o homem tem mais oportunidades, inclusive salariais. Nas faculdades, talvez seja difícil entender como um aluno possa ter vantagens sobre uma aluna. Talvez em cursos mais marcadamente masculinos, como as engenharias. Mas não se pode afirmar isso, não aqui neste trabalho, aqui nesta tese. Não se levantaram dados acerca disso. Trouxe essa fala porque, mais do que comprovar se ela se sustenta, ou não, é o fato em si de se acreditar nela. Assim como esta menina, os meninos também acreditam, muito provavelmente pelo que ouvem ou veem nos meios midiáticos e redes sociais, que há uma desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho. E que tal desigualdade favorece o homem. A menina ouvida fala em igualdade – se uma mulher vai para uma empresa, ela não tem igualdade. O que ela está dizendo com isso é que a mulher não tem as mesmas oportunidades que o homem numa empresa. O que ela está dizendo com isso é que ela sabe que o homem, mesmo estudando menos, ou se dedicando menos na escola, ainda vai ter melhores oportunidades no mercado de trabalho depois. Ela entende que menos homens vão para a faculdade. Ela diz isso em sua fala. Mas, mesmo assim, considera que os homens não vão, assim como as mulheres, enfrentar problemas de desigualdade. Para ela, o homem vai encontrar “igualdade”. Provavelmente, o que ela quer dizer é que ele vai encontrar mais possibilidades, mais chances. Vai ter que se dedicar menos, assim como ocorre na escola. A menina vê privilégios para o homem, portanto. E eles existem. Não se pode negar a quantidade ainda maior de homens no meio empresarial, no meio político, no meio corporativo. Onde estaria, então, a armadilha? Talvez no fato de que a concorrência e a competição estejam cada vez mais acirradas. E se há desigualdade de gênero, o que privilegia o homem nesse contexto, há também outras desigualdades, de raça e classe social, por exemplo. Muito mais homens chegam aos cargos mais importantes das empresas. Mas, para chegarem lá, outros homens ficaram para trás. Muito mais homens têm melhores oportunidades de trabalho, mesmo que não se esteja falando em altos cargos. Mas muitos homens também ficam para trás. A armadilha é acreditar que tudo isso está garantido apenas pelo fato de serem homens e, com isso, não se dedicando tanto, ou não se esforçando tanto, engrossem justamente o grupo dos que ficam para trás. Investir em ser homem, começando cedo a trabalhar, pode ser uma armadilha, pois não vão conseguir progredir tanto quanto a mulher que, para isso, está se preparando.

Talvez dedicar-se mais aos estudos, assim como fazem as meninas, serem mais “esforçados” e menos “naturalmente inteligentes” ajudasse os meninos a mudar essa realidade. Como já se disse antes: estranhar para desconstruir. Talvez a armadilha seja exatamente a construção de toda essa confiança que pode, não apenas afastar o menino da escola, mas também de melhores oportunidades de futuro para aqueles que nela permanecem. Os meninos são mais imediatistas, ou são cobrados para que o sejam, no que diz respeito ao trabalho. Sobre isso versa a última parte deste capítulo.

10.2 OS MENINOS E O TRABALHO – JÁ!

Muitos meninos entrevistados, ou ouvidos nos grupos de discussão, se mostraram muito propensos ao trabalho, ou veem esse como uma forma de mudança de vida, de conquistar sua independência, de poder ajudar a família. Enfim, veem, no trabalho, oportunidades mais imediatas do que a escola pode proporcionar-lhes. Muitos também citam outros homens da família ou de seu convívio como referência. Pessoas a quem querem seguir ou de quem se orgulham e, por isso, querem trilhar o mesmo caminho. Para David, por exemplo, trabalhar numa grande empresa da cidade é um objetivo a ser alcançado. Quer, segundo ele mesmo diz, seguir os passos do tio:

DAVID: O que me... o que me influencia também é por causa do meu tio. Ele é gerente lá da logística. Na GM! Daí é bem mais fácil de eu conseguir entrar lá, também, por causa do meu tio, que trabalha lá... E o que eu estou fazendo hoje é só... aprendendo com ele. Eu aprendo com ele e estou fazendo esse curso.

Como já mencionado, quando aparece o nome de um informante, é porque se trata de um trecho de uma entrevista. O nome é fictício. David está falando de seus projetos de vida, porque foi perguntado sobre isso. Perguntei quais eram suas expectativas de futuro e o que estaria fazendo para que essas expectativas pudessem se concretizar. Ele disse que, assim como o tio, quer trabalhar na empresa citada. Quer ser gerente de logística lá, assim como o tio. Segundo o menino, tendo alguém lá dentro que o conheça, facilita para que também ele entre na empresa. Ao ser perguntado sobre o que está fazendo para conseguir isso, diz que está aprendendo com o tio, além de estar fazendo um curso. O curso, citado numa fala anterior, é no SENAI, local para onde muitos meninos vão quando estão no ensino médio. Trata-se de um curso profissionalizante. Esses cursos são muito mais valorizados pelos meninos do que a escola. Eles falam com orgulho que estudam lá e se sentem mais no seu

ambiente. Todos os meninos ouvidos e que citaram o SENAI fazem cursos na área da mecânica, ambiente marcadamente masculino e valorizado por isso.

Durante minha experiência docente, pude ouvir alguns pais cujos filhos estão no SENAI. Assim como David, percebe-se um tom de muito orgulho na fala dos pais quando referem esta escola profissionalizante. Para eles, o fato de terem um filho estudando lá é mais do que ter um filho se profissionalizando: é ter um filho se profissionalizando numa área masculina; é ter um filho sendo o que os pais mais esperam que sejam: homem, heterossexual e desempenhando funções que garantam esse tipo de masculinidade. Não se coloca aqui o SENAI como uma armadilha. Pelo contrário, estudar naquela instituição pode ser uma oportunidade aos meninos e às meninas. Além disso, muitos meninos que para lá vão apresentam, também na escola, um bom rendimento. Ter um curso profissionalizante como meta não se trata de um problema. O que se tensiona aqui é a falta de valorização dada à escola que, muitas vezes, não alcança o mesmo status de lugares como esse. O mesmo acontece, por exemplo, com cursos de inglês. Basta que alguém comece a estudar o idioma em uma dessas escolas específicas para isso, chamadas de “cursinhos”, para que passem a considerar o inglês de lá muito melhor do que aquele que têm na escola. E isso até pode ser verdade. O que se esquecem de fazer, no entanto, é considerar diversos outros fatores que contribuem para isso, como a pré-disposição de quem busca esses cursos em comparação com aqueles que apenas estudam na escola.

Seria a escola mais feminina do que o SENAI, por exemplo? Seria esse o motivo de tanto orgulho por parte daqueles que para lá vão, bem como o de seus pais? E os meninos que não conseguem a mesma oportunidade? Aqueles que ficam apenas na escola e que, na esteira da maioria, aprendem a desvalorizar a escola, ou a não valorizá-la tanto quanto outros meninos e a maioria das meninas. Não ver a escola como uma oportunidade pode ser uma armadilha e isso é mais frequente entre os meninos. Mais um menino tem, em alguém da família, um modelo de masculinidade relacionado à profissão para seguir:

THALYSSON – Eu... queria... seguir a mesma carreira do meu pai. É... na mecânica. Ele trabalha na GM lá... Mexe com os robôs, com os negócios, ele passa pra ver se as pessoas estão fazendo certo, né? E eu queria seguir mais ou menos isso. Eu queria mexer com robô, montar, desmontar...

Note-se que não se vê como um problema que se tenha alguém da família como referência de masculinidade, de modo de ser e de se fazer como profissional. Tal tendência é trazida aqui para que pensemos nas implicações que isso pode ter em relação à escola. Os modelos são externos à escola. As profissões citadas não requerem um curso superior, por

exemplo. Muito provavelmente algum curso profissionalizante e o ensino médio bastam para que sigam as carreiras citadas. O que também não se configura num problema, ou numa armadilha. O que se tensiona aqui é a falta de relação desses projetos com a escola. Perguntei no que a escola poderia contribuir para esses projetos. Eles respondiam que em muitos aspectos. Perguntei quais. Eles não sabiam responder. Diziam que a escola era importante, porque esses cursos exigem que “o cara” esteja fazendo o ensino médio, ou que o tenham completo. A escola é vista, portanto, no máximo, como uma ponte para o curso profissionalizante e o mercado de trabalho. Nota-se que, entre os meninos ouvidos e as meninas, há uma diferença grande de expectativas para o futuro. Enquanto estas têm a universidade como uma meta a ser alcançada, esses, em sua maioria, a exemplo dos pais ou tios, buscam se profissionalizar em áreas que não requerem o ensino superior. Eis aí mais uma face das armadilhas.

Voltando à questão dos planos A e B, que anteriormente foram citados como sendo projetos das meninas, vejamos o que Thalysson tem a dizer:

THALYSSON – Pretendo... Pretendo fazer esse e depois fazer uma faculdade de administração e depois fazer uma faculdade de mecânica.

LUCIANO – E por que tu queres botar essa faculdade no meio... essa aí de administração?

THALYSSON – Não sei... porque é porque meu pai falou que é muito bom, assim, caso eu não queira mais, vamos assim dizer... trabalhar nessa área, eu posso montar alguma coisa pra mim. Que nem ele... ele vai montar um “xis”. Um negócio, por causa que ele fez, né sor... Ele sabe como é que é... contabilidade... esses negócios, ele sabe bem.

Ao que parece, Thalysson também tem um plano B. É como já se disse diversas vezes ao longo deste trabalho. Nada aqui se configura como regra geral, mas como tendências baseadas no que se observou e ouviu. Thalysson até pode ter um plano B, mas pode-se notar a falta de certeza, ou convicção do menino em relação ao plano A. “Caso eu não queira mais trabalhar nessa área...”. Certo é que muitos meninos e meninas não têm certeza do que querem quando ainda estão no ensino médio e isso é um de seus maiores desafios – escolher o que fazer depois que saírem da escola. Há, também, aqueles que estão certos de alguma coisa, mas que acabam mudando depois. Ou por descobrirem algo diferente, ou por necessidade. Mesmo assim, mesmo considerando esses fatores, percebe-se que as meninas ouvidas tinham mais convicção do que queriam. Tinham planos e metas estabelecidas. Sabiam o que fazer para conseguir. Lembremo-nos que uma delas pesquisara qual a graduação que deveria fazer para, então, na especialização, conseguir atingir sua meta final. Diferente de Thalysson que tem dois cursos em mente, porque pode não gostar do primeiro. Além disso, não me pareceu que se tratava de uma vocação, ou uma pré-disposição dele para os cursos que tem em mente.

Trata-se de cursos que lhe garantirão um caminho similar ao que o pai percorrera. E a escola não é vista, à luz de como as meninas a veem, como determinante para a conquista desses planos.

Perguntava, por exemplo, para esses meninos, além da contribuição que a escola poderia dar para seus projetos, coisas mais específicas relacionadas a eles. Perguntei para Thalysson, por exemplo, se ele gostava de matemática, já que administração era uma de suas possibilidades. Primeiro, ele cita administração porque entende que é preciso ter conhecimento contábil para abrir e gerenciar uma empresa. Há uma desinformação por parte dele em relação aos cursos citados, diferentemente da menina que já fora muito mais adiante em sua pesquisa acerca dos cursos que pretende fazer. Segundo, ele respondeu que não gostava de matemática e que não via relação com o que pretendia fazer. Questionei mais uma vez dizendo que tanto a primeira opção, mecatrônica, quanto a segunda, administração com ênfase em contabilidade, requeriam muito conhecimento matemático, uma na área de física e a outra na área da matemática financeira. Ele não parece ter pensado nisso. Respondeu vagamente com um “é”. Percebe-se uma certa desconexão entre a escola e o trabalho, mais isso é culpa da escola também.

Os meninos, assim como as meninas, aprendem que o mercado de trabalho absorve muito mais homens do que mulheres e que estas, se quiserem competir nesse mercado, têm que se esforçar mais. Talvez por estarem cientes de realidades como essa, que são produzidas no discurso e que, por sua vez, reproduzem esse mesmo discurso, num ciclo no qual fica difícil determinar quem vem primeiro, se o discurso ou se a prática, é que meninos como Thalysson não relacionam suas expectativas com a escola. Não veem nela o caminho para que atinjam suas metas. Sobre oportunidades no mercado de trabalho para homens e para mulheres, um depoimento de uma menina que já trabalha numa empresa de recursos humanos muito contribui para essa discussão:

MENINA – Eu acho que não é bem assim. É porque o mercado de trabalho é mais fácil pra homem do que pra mulher. E as mulheres estão tendo esta consciência, por isso elas estão se dedicando mais para os estudos. Se um guri, um homem, um menino, que seja, vamos supor, não se formar, ele vai ter emprego; não um emprego bom, mas ele vai trabalhar numa GM ou numa Pirelli, mas ele vai ser contratado, porque eles querem uma mão de obra mais barata; a pessoa não estudou, e é o recurso que ela vai ter; agora, uma mulher, ela não consegue trabalhar em fábrica; o número que abre... Eu sei porque eu trabalho em RH na “Gestampa”, então, uma vaga que abre pra homem – vai abrir tipo cinco vagas e pra mulher vai abrir uma só... E é muito mais fácil esses cinco homens entrarem do que a mulher. Então a mulher tem que ter a consciência de que ela tem que estudar pra entrar no mercado de trabalho; enquanto pra homens vai ter mais oportunidades; um jeito mais fácil deles entrarem no mercado de trabalho.

Ela já começa com uma verdade, ou com um enunciado que encontra força de verdade, pois está no verdadeiro desta época e deste lugar, no verdadeiro do contexto em que se deu esta pesquisa, qual seja, a de que o mercado de trabalho é mais fácil para o homem do que para a mulher. As mulheres, segundo ela, estão tendo ciência disso e, por isso mesmo, buscam, muito mais do que os homens, uma qualificação. Ora, os meninos, como os citados anteriormente, também buscam. Porém, ficam em níveis de cursos técnicos e profissionalizantes, quando muito. A menina sabe que, neste nível, vai concorrer com muitos meninos. Então, vai além. Vai para as universidades. O menino, ou o homem, como diz a menina acima, vai ter emprego, mesmo que não venha a se formar. Não um bom emprego, diz ela, mas vai ter um emprego. Vai trabalhar numa fábrica, por exemplo. E ela cita duas em sua fala, ilustrando o que quer dizer.

É bom que se retome o recorte classe social que, desde a introdução, foi citado como sendo o principal marcador que, com o gênero, embasa esta tese. Na escola onde a pesquisa foi feita, os alunos são, em sua maioria, de classe social mais baixa, porém, não tão baixa. Em sua maioria são filhos de operários das empresas citadas ou de outras na cidade. Para eles, portanto, conseguir um trabalho nesses lugares é um projeto de vida a ser alcançado. Alguns poucos alunos, mais meninas do que meninos, têm a universidade como meta, ou como objetivo de vida e que, por isso mesmo, valorizam muito mais a escola.

Voltando, assim, para a fala da menina, nota-se que ela sabe que o homem vai ter um emprego mesmo que não venha a se formar – e não um bom emprego. O que quer dizer que o menino aprende que trabalhar em uma dessas fábricas lhe garante um projeto de futuro suficiente. Não tem ambições de ir além, ou não pensa nisso seriamente neste momento de sua vida. A menina diz que as empresas os contratam porque querem uma mão de obra mais barata. Por isso mesmo é que muitos meninos acabam optando por empregos assim. Trata-se de uma oportunidade que lhes é oferecida nesta fase de suas vidas. Eles não têm que esperar muito. Eu mesmo tenho alunos em outra escola, onde há cursos técnicos à noite, e que trabalham nas empresas citadas. Enquanto estão lá em um turno, estudam em outro, buscando uma melhor qualificação, mesmo que em áreas totalmente diferentes. Tenho alunos, por exemplo, que fazem enfermagem enquanto trabalham na fábrica durante o dia, ou mesmo no turno da madrugada, saindo da escola às 23h e indo direto para o trabalho. Buscam, portanto, depois, as oportunidades que deixaram para trás quando ainda estavam no ensino médio. Muitos dizem terem se arrependido de não terem estudado mais, ou de não terem aproveitado mais a escola.

Ainda na mesma fala anterior, nota-se que a menina diz que a mulher não vai conseguir emprego na fábrica com a mesma facilidade que o homem, porque, enquanto abre uma vaga para a mulher, abrem cinco para os homens. Ela tem esses dados, pois trabalha numa empresa de recursos humanos, como já citado. Essa menina está fortemente focada em fazer uma faculdade. Ela vive a experiência que lhe mostra a necessidade de se fazer isso, de ir além. Sabe que não pode contar, assim como os meninos, com empregos nas fábricas, não com a mesma facilidade. Os meninos, segundo ela, sabedores disso, encontram, assim, caminhos mais fáceis para uma colocação profissional. Creio que a armadilha se mostra aqui muito claramente. Há um grande privilégio se evidenciando para os meninos – eles conseguem, muito mais facilmente – um emprego nesta fase de suas vidas. Por outro lado, com isso, contentam-se com menos. São mais imediatistas. Optam pelo emprego mais fácil, que remunera menos, que requer mão de obra barata, em detrimento de oportunidades maiores, conseguidas, por exemplo, com os cursos superiores. Mais uma vez, talvez esteja aí um dos motivos para o gap entre vestibulandas e vestibulandos, também já citado anteriormente.

Durante a mesma discussão, no mesmo dia e no mesmo grupo ao qual a menina anteriormente citada estava, outra menina se coloca, enfatizando o que até aqui se discutia:

MENINA – Entrar o dinheiro. É como vocês tinham falado na questão do mercado de trabalho favorecer mais, porque daí ele consegue um trabalho, ele ganha mais dinheiro. Um trabalho que as meninas talvez não conseguiriam tão fácil sem o estudo, sem o ensino médio completo.

Entrar dinheiro: eis o que os meninos querem, ou de que precisam. As famílias os pressionam a isso. Não se trata apenas de querer. Muitos pais veem nos meninos uma oportunidade de aumento da renda familiar. Muitos meninos são levados a isso. Para eles, o mercado de trabalho vem antes da escola. Já concluíram o ensino fundamental. Durante o médio, e acima dos dezesseis anos, já podem começar a trabalhar nessas fábricas. Muitos deles atingem a maioridade ainda na escola. Mais aumentam-se as chances de se conseguir uma vaga de emprego. Sendo maior de idade, não precisa nem comprovar que está estudando. E os meninos, muito mais do que as meninas enfrentam essa realidade. Vejamos o que a mesma menina que trabalha na empresa de recursos humanos tem a dizer:

MENINA 5 – Uma pessoa que não tem estudo recebe 14000 (quatorze) mil reais por mês e ela está superfeliz por isso... por mês não, por ano... e ele está superfeliz por isso. E a mulher não tem essa oportunidade. Então, a mulher tem que estudar, a mulher tem que fazer uma faculdade, e, mesmo assim, é capaz dela chegar no emprego e receber menos. Então a mulher, ela tem sempre que estar correndo atrás. Pra ter oportunidades; pra ter um salário bom; pra ter uma vida financeira, ah, boa. É isso que acontece e eu, se eu for procurar um emprego

agora, vai ser muito mais difícil do que um menino procurar um emprego. Com a minha idade. Pelo menos os meus pais pensam assim – é melhor o G. sair empregado do que eu sair empregada.

Segundo ela, uma renda anual de quatorze mil é o suficiente para que uma pessoa, provavelmente aqui se referindo a um homem, sinta-se satisfeita. Muito provavelmente essa satisfação, ou felicidade, para ficar com as palavras dela, seja momentânea. Ora, consideremos um menino de classe social baixa e que precisa ajudar em casa. Não tem renda e, de repente, passa a ter um salário superior aos mil reais mensais. Para eles, é muito. E talvez seja muito bom mesmo para um menino que ainda mora com os pais, que ainda não tem que se sustentar sozinho, ou mesmo sustentar uma família. Por isso, a felicidade momentânea. Será que esse mesmo menino, ao se ver um homem adulto, depois de alguns anos trabalhando nesse lugar e recebendo esse salário, continuará tão satisfeito assim? Ou será que, então, arrepender-se-á de não ter buscado melhores oportunidades enquanto ainda era mais jovem? Muitos, talvez, nem tenham essa opção – a de se arrependerem. Por isso, aqueles que podem, acabam buscando outros cursos, como os que mencionei oferecidos pela escola onde trabalho e que oferece cursos técnicos noturnos.

Existe uma consciência muito grande da realidade na fala da menina em questão. Ela diz que a mulher tem que estudar, tem que fazer uma faculdade e, mesmo assim, é capaz de ter um salário inferior ao do homem. Por isso, tem que estar sempre “correndo atrás”, como ela mesma diz. Ela sabe que, para ela, é muito mais difícil conseguir um emprego agora. Além disso, conforme o que diz a respeito de seus pais, estes preferem que o irmão, aqui chamado de G. consiga um emprego e não ela. Provavelmente G. vai começar a trabalhar, talvez abandonar a escola, ou passar a estudar no turno da noite, enquanto sua irmã continuará estudando no turno da manhã, trabalhando à tarde e muito mais focada em cursar uma faculdade.

É importante para essas famílias que o homem esteja empregado em algum lugar. É o que a menina diz em seu depoimento. É melhor que ele saia empregado do que ela saia empregada. Saia de onde? Da escola. É o homem ainda sendo visto como provedor e a mulher como cuidadora. Ter uma filha em casa e que ainda não conseguiu um emprego depois da escola é mais aceitável, ou comum, do que ter um menino nessas condições. O menino precisa estar trabalhando. Não é bom para ele que, aos dezoito anos, ainda esteja em casa, ou “só” estudando. É como diz o menino, cuja fala abre este capítulo – “é como antigamente, em que o homem caçava e a mulher cuidava dos filhos”. Desconstruir uma verdade que remonta os tempos das cavernas é uma tarefa hercúlea. Primeiramente, a mulher também quer “caçar”,

para ficarmos com a metáfora pré-histórica, e o homem precisa aprender que também é dever dele cuidar da caverna. Essa verdade, ou esse fato que encontra força de verdade ainda no verdadeiro de hoje, precisa ser questionada, tensionada e, no limite, estranhada. O menino está ficando para trás nas universidades e contentando-se em ser “mão de obra mais barata” por causa de verdades como essas. Muito mais armadilha do que privilégio.

Um menino que participava da mesma conversa traz um depoimento fundamental para a presente discussão:

MENINO 1 – Tu falou que...é... Tu, no teu caso, era uma menina, né, tu... E o teu tio, um menino, né? Acontece comigo na minha casa. Eu tenho dezessete ainda, né, e o filho do meu padrasto, que mora com a gente, ele tem vinte. E ele recém tá terminando o terceiro ano, né. Ele estuda junto. No caso, eu tô no terceiro também... E... Só que nele, a cobrança, já como ele é mais velho, é trabalhar, trabalhar, trabalhar e ajudar em casa. Ensino, tanto faz. Tanto é que ele estuda de noite e vai uma vez sim e uma vez não na aula. Se passou, tá ótimo; se não passou, azar. Trabalha e ajuda em casa. Já eu, não. Eu sou mais novo, agora tô, né, num ano de faculdade, de vestibular e tal e a minha família cobra mais de mim. Não, eu quero ver tudo, os teus trabalhos, não sei o quê... Eu quero ver tu estudando, já que tu és mais novo, e tudo... tu vai entrar numa faculdade, né. E daí, eu já me questionei. Tá, e por que comigo é assim e com ele não? Por que não tem essa cobrança nele? E eu já ouvi. Ah, porque ele é mais velho. Ele agora tem que trabalhar. Tu tem que estudar, ainda. Porque tu ainda tem tempo.

No dia em que conversei com este grupo, eu saí da escola com a sensação de que eles tinham me dado a tese toda pronta, tamanha a importância que vi em depoimentos como este para a minha pesquisa. Foi um dos dias mais produtivos de minha pesquisa de campo. Parecia que os informantes tinham sido orientados e me dar essas respostas. Eu fiquei ansioso para chegar em casa e ouvir todas as falas novamente e logo transcrevê-las.

Voltando à fala do menino. Ele tem um irmão mais velho. Ele, sendo mais novo, é cobrado na escola, pois, para ele, há um projeto maior do que para o irmão. Isso também é recorrente em realidades como essa. O irmão mais velho tem que trabalhar. Tem que ajudar no sustento da casa, no aumento da renda familiar. O mais novo poderá estudar mais. Claro está que isso não ocorre em todas as famílias, mas ocorre em muitas. O mais velho, então, tendo que trabalhar, vai para a escola no turno da noite. Eu não frequentei esse turno e não fiz observações nesse horário na escola onde fiz a pesquisa. Mas sei, por experiência, que o noturno é muito diferente do diurno em termos de cobranças e exigências por parte da escola em relação aos alunos. Considera-se o fato de que muitos estão ali naquele horário porque trabalham e que, portanto, não têm tempo para estudar em casa, ou mesmo fazer trabalhos escolares extraclasse. Para o irmão do menino acima, se passar, ótimo. Se rodar, azar. Tanto que o mais novo já o alcançou. Estão ambos no terceiro ano do ensino médio.

O irmão mais velho vai, “uma vez sim, uma vez não”, à aula. Falta muito. Não leva a escola a sério. Não vê, na escola, uma oportunidade de mudança de vida. Tem que trabalhar

para que o irmão mais novo, esse sim, possa estudar mais. Não foi perguntado nada acerca da sexualidade dos participantes desses grupos e nem daqueles que foram entrevistados. Notei, porém, que o menino que deu o depoimento acima, claramente pode ser visto como um menino *gay*. Se ele assume isso, ou não, como disse, não foi perguntado até porque não era objetivo constranger os jovens, principalmente nos grupos, onde não estavam sozinhos. Assumir-se *gay*, ou não, ainda é uma decisão difícil, mesmo na atualidade. De qualquer modo, percebe-se, nesse menino, se não sua provável homossexualidade, a certeza de uma masculinidade não hegemônica, ou subalterna, como aponta Kimmel, já citado nesta tese. Ora, não vi o seu irmão mais velho. Talvez tivesse sido muito produtivo que eu fosse à escola no turno da noite não apenas para conversar com esse irmão, mas também para registrar cenas que contribuíssem para este trabalho. Infelizmente, assim como não se pode ler tudo acerca de nosso tema, não se consegue esgotar todas as possibilidades de material empírico.

No entanto, pelo que o menino falou, pelo jeito como se referia ao irmão, percebi que esse irmão, diferentemente dele, era, muito provavelmente, dono de uma masculinidade hegemônica, o que o coloca na armadilha, muito mais do que aqueles que exercem uma masculinidade subalterna. É de meninos assim que se cobra, por exemplo, que comecem logo a trabalhar. Meninos como esse que deu o depoimento são vistos como promessas de sucesso na escola e, quem sabe, na universidade depois. Os meninos que são vistos como donos de uma masculinidade subalterna transitam num terreno mais próximo ao das meninas. É o que acontece, por exemplo, com esses meninos aqui citados e que, sendo irmãos, morando na mesma casa, com os mesmos pais, são tratados de maneira tão distintas. Privilégio para o que exerce uma masculinidade tida como subalterna; armadilha para o que exerce uma masculinidade tida como hegemônica.

Do mais novo, os pais cobram o estudo. Olham o material, perguntam se tem trabalho, veem tudo, segundo ele. Do mais velho não cobram nada em relação à escola. Por que tem que ser assim, pergunta o menino. A resposta dos pais é que ele, sendo mais novo, tem mais tempo. Pode estudar, pode ir para a faculdade. O mais velho tem que trabalhar. O trabalho, assim, configura-se em fator determinante para o baixo desempenho escolar dos meninos, quiçá um provável fracasso na escola. Os meninos são levados a pensar em trabalho mais cedo por diversos motivos que não apenas o aumento da renda familiar:

MENINA – É... no trabalho, os meninos são bem mais cobrados. Isso dá a família cobra, o trabalho do menino, porque ele é menino, ele tem que trabalhar. Ele tem que ter dinheiro. O menino, quando namorar, ele tem que pagar as coisas pra namorada. Falam que não. Isso pro... os pais falam pros filhos, sabe... Ai, tu vai ter uma namorada e tu vai levar ela, e como é que tu vai sair com ela...

Gestos aparentemente sem importância – pagar a conta do restaurante para a namorada quando estes saem à noite, por exemplo. Ele é menino, é homem, tem que trabalhar. Tem que pagar a conta no restaurante. Isso mudou muito e, hoje em dia, é comum que contas como essas sejam divididas. Mas ainda é visto como natural que o homem pague. Ou, em contrapartida, é visto como muito pouco natural que o contrário aconteça: a menina, ou a mulher pagar para os dois. Os pais falam isso para os filhos, conforme o que a menina acima nos diz. Como é que um menino vai sair com a namorada e não ter dinheiro, pergunta ela. São motivos aparentemente banais, mas que fazem com que os meninos acreditem que precisam trabalhar muito antes das meninas. Precisam ter um emprego, ter um salário, ter dinheiro. E a escola vai ficando em segundo plano. Muitas vezes acabando em não fazer mais parte de plano algum, principalmente quando acontece a reprovação:

MENINA 1 – Uma coisa também bem comum é que normalmente que a pressão da família também, principalmente famílias pobres que, se o menino roda, ele tem que parar de estudar pra trabalhar, enquanto a gurira roda, e ela continua rodado e acaba desistindo. Uma coisa é... bem isso mesmo...

MENINA 2 – Estudaram comigo e depois saíram da escola e eu perguntei o que aconteceu e eles disseram que era porque rodaram e tiveram que trabalhar. Ajudar o pai, ou coisa assim.

Se o menino roda, ele para de estudar, abandona a escola. Isso é uma tendência. É uma constatação das meninas cujas falas acima se colocam. Nota-se que estamos falando de ensino médio. Quando isso chega a acontecer, é porque o menino já reprovava algumas vezes antes. Muitos alunos, principalmente meninos, estão muito velhos para a série que ocupam quando se trata de ensino fundamental. Eu mesmo tenho alunos de dezessete anos no sétimo ano do ensino fundamental na escola pública em que atuo como docente. Muitas vezes me pergunto até quando aqueles meninos vão resistir na escola. Já perguntei isso para eles, meus alunos. Eles dizem que estão esperando para fazer um EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite e que já desistiram da escola. Não foram ainda porque as mães – trata-se de dois meninos, cujas mães os criaram sozinhas – ainda não concordaram com isso. Voltando à fala das meninas – estão se referindo, portanto a alunos como esses que eu tenho: já reprovaram muitas vezes e, então, no ensino médio, acabam por abandonar a escola definitivamente. As meninas, segundo elas, vão rodando, mas vão ficando na escola até desistirem também. Mas insistem mais. Permanecem mais. São menos cobradas para que comecem logo a trabalhar. Tudo isso considerando-se a realidade da escola onde esta pesquisa foi feita. Fosse em uma escola cuja realidade social dos alunos e alunas estivesse num patamar ainda mais frágil, a realidade poderia ser outra – talvez muitas meninas também sejam incentivadas a largar a escola para

trabalhar, por exemplo, em casas de família (como dizem ao se referir ao local onde atuam como empregadas domésticas, numa desqualificação da própria família).

Sobre a vontade, ou a necessidade de trabalhar, por parte de ambos, meninas e meninos, segue um trecho de uma conversa que se deu num grupo de discussão:

LUCIANO – E há uma cobrança maior de que os meninos comecem a trabalhar mais cedo, ainda?

MENINA – Sim. Eu... na minha família, pelo menos, é. Meu irmão tava no terceiro ano e já fazia estágio, já. Eu não faço nada, ainda.

MENINA – Na minha casa não é assim...

MENINA – Minha mãe preferiu que eu terminasse os estudos e depois comece a trabalhar.

MENINA – É, meu pai também é a mesma coisa. Só que eu mesma, eu quero trabalhar...

MENINA – Eu também...

LUCIANO – Então, às vezes, as gurias querem, mas as famílias não são muito favoráveis ainda...

MENINA – É... que nem eu... eu quero trabalhar...

MENINO – Já o menino quer logo trabalhar, tem essa ânsia da família que o guri comece logo a trabalhar.

A menina, como se vê, também quer trabalhar, muito provavelmente para se sentir mais independente, mais autônoma, ter seu próprio dinheiro. Trata-se de uma realidade que não atinge apenas os meninos. A diferença é que estes são mais cobrados. As meninas ainda têm a opção de não trabalhar, caso não queiram. Ou ainda, entende-se melhor quando assim ocorre. São papéis esperados de um e de outro, são tecnologias de gênero, como tantas vezes aqui se colocou e que muito dizem do como ser menino e do como ser menina na escola. Ou ainda, do que se espera de um e de outro nesse ambiente. A menina quer trabalhar, mas o menino quer logo, tem essa “ânsia” da família que o pressiona para que comece, como diz o menino durante a fala anterior.

Antes ainda do final do diálogo transcrito, um depoimento importante: uma menina diz que seus pais preferem que ela termine os estudos antes de trabalhar. Terminar os estudos é o mesmo que terminar o ensino médio para eles. A faculdade é algo que fica na vontade, disposição, possibilidade de cada um. O que os pais querem e os alunos e alunas também, em sua maioria, é terminar essa etapa de suas vidas escolares: o ensino médio. Trabalhar logo depois, no caso das meninas; começar a trabalhar o quanto antes, no caso dos meninos. Isso tudo vai se configurando em formas de ser homem e de ser mulher na escola. No caso dos homens, parece ser uma desvantagem, pelo menos no que diz respeito ao desempenho escolar essa necessidade de que comecem logo a trabalhar.

MENINA 1 – Eu acho que também eles vão largando porque têm que trabalhar; eles acham que às vezes o trabalho é mais importante...

MENINA 2 – Tanto que eles dizem assim, ai, coisa de trabalhar tem que ser pra homem...

MENINA 3 – É...

MENINA 1 – Homem tem que trabalhar, entendeu, aí as pessoas vão deixando... tipo, eles vão deixando mais de lado essa parte de estudar; e vão mais pro foco de que eu tenho que trabalhar e ajudar a família..

MENINA 3 – Ajudar a família...

Trabalhar, como tecnologia de gênero, é coisa mais para homem, dizem as meninas acima. O trabalho ainda está vinculado a uma ideia de masculinidade. É o homem visto como provedor, como o caçador que ainda não saiu dos tempos da caverna. A armadilha nisso tudo é que ele, assim, vai deixando a escola de lado – precisa trabalhar para ajudar a família. Primeiramente a família ascendente – os pais, os irmãos. Depois, adultos, passam a ter que prover o sustento da família que formaram, sua família descendente. Desde cedo, no entanto, consideram o trabalho mais importante do que os estudos. Vão, como se disse anteriormente neste capítulo, contentando-se com empregos cuja remuneração é mais baixa. Vão se conformando em ser “mão de obra mais barata”. Vão abandonando projetos de vida que pudessem incluir a faculdade, por exemplo. Mas antes disso, vão abandonando a escola antes de concluí-la o que, no presente, configura-se como uma desvantagem, sendo a escola, vista aqui, não apenas como salvacionista e como promessa de futuro, mas um agente de transformação já no presente. Nesse viés, é sempre uma desvantagem inegável o abandono da escola.

Artes e Pinto (2010), citadas no início deste capítulo, fazem uma distinção entre trabalho como fonte de renda, sendo sinônimo de emprego, e tarefas domésticas, muito mais executadas pelas meninas e que também são uma forma de trabalho, embora poucas vezes reconhecidas como tal. Se, por um lado, mais se cobra dos meninos que consigam um emprego, cobra-se diariamente das meninas, muito mais do que deles, que executem tarefas domésticas, ajudando em casa:

MENINA – É, porém, só que, ao mesmo tempo em que as gurias estão lá lavando louça e fazendo isso e aquilo, tem a cobrança dos guris também por emprego. Aqui, eu acho que todos eles tão no “jovem aprendiz” ou trabalham, não?

MENINO – Eu não...

MENINA – Só ele que não trabalha... (risos)

A diferença fica, no entanto, no fato de que, não sendo consideradas como um trabalho institucionalizado, as tarefas domésticas acabam por interferir menos na vida escolar das meninas do que o trabalho remunerado conseguido pelos meninos. Nota-se que, mesmo no meio da discussão que problematizava essas questões, levantadas por eles e elas mesmos, há uma desqualificação do menino ali presente e que não trabalhava. A menina pergunta: todos aqui estão no projeto “Jovem Aprendiz”, ou trabalham, não? Um menino responde que ele

não. Não trabalha, portanto, e nem faz parte do referido projeto. “Só ele que não trabalha”, diz a menina, terminando sua fala entre risos. Ou seja, espera-se dos meninos que trabalhem. E isso se espera mesmo daqueles que questionam isso. É como se o menino que só estudasse estivesse um ocupando um lugar que não é dele. Ele seria mais valorizado se estivesse trabalhando, ou, pelo menos, que fizesse parte de um desses projetos como o por eles citado. São tecnologias de gênero que posicionam os sujeitos e que, neste contexto, têm sido uma desvantagem para os meninos.

Na contramão do que se vem falando, até para que se considerem os borramentos, ou as outras possibilidades abertas por esta tese, termina-se este capítulo com excertos que apresentam contrapontos:

MENINO – Meu pai me fala que, se eu for trabalhar agora e não fizer um curso assim pra mim... pra ficar com um conhecimento a mais, eu vou ficar ganhando o mesmo salário pro resto da vida.

O menino acima revela que seu pai prefere que ele estude, mesmo que não seja necessariamente na escola convencional – ele cita um curso. O pai não quer que o menino comece a trabalhar antes de terminar os estudos. Prevê que, se isso acontecer, o menino vai ficar ganhando o mesmo salário para o resto da vida. Isso encontra eco com o que uma menina disse anteriormente, quando citava que muitos meninos se contentam com um salário anual de quatorze mil reais. Muitos meninos, portanto, sabedores dessa realidade, e instruídos por seus pais, buscam alternativas para que não terminem nessa realidade. A colaboração deste excerto é que se reforça o fato de que existe, sim, um grande número de meninos que almeja o emprego imediato, um salário hoje, mesmo que mais baixo e mesmo que os condenem a ficar nesse patamar pela vida a fora.

É tão fortemente construída, ou normalizada, a necessidade que o menino vê em trabalhar que, mesmo que este tenha o apoio da família para que comece no mercado de trabalho após o término dos estudos, priorizando a escola, ele resiste:

MENINO – Eu sempre tive a vontade de começar a trabalhar. Só que, com a família, a minha mãe sempre disse isso. Tu quer trabalhar, tu trabalha. É a tua decisão; só não pode se afastar dos estudos. E o meu pai vive me dizendo que não quer que eu trabalhe, porque se ele pensa que, na cabeça dele, se eu começar a trabalhar, eu vou me distanciar dos estudos e vou começar a me perder na escola. Só que eu não vejo assim. Por exemplo, oh, agora eu tenho marcada uma entrevista pra segunda-feira; só que eu quero fazer; eu quero trabalhar. To em busca disso. Porque eu acho que é uma coisa que vai ajudar a família, sabe? Ajuda. Eu não quero me distanciar dos estudos, porque eu sei que, sem os estudos, eu não vou ser nada no futuro.

O menino acima diz que quer começar a trabalhar, mesmo que essa não seja a vontade de seus pais. A condição é que não se afaste dos estudos. É muito importante que não se perca

de vista o contexto, o palco do acontecimento, como se chamou no início desta tese. Essa é a realidade da escola onde a pesquisa foi feita. Numa escola particular onde atuo como professor, é quase impensável esse posicionamento do menino acima. Lá, a maioria dos alunos, meninos, assim como as meninas, têm como único objetivo alcançar a universidade. É para isso que estudam. Não pensam em trabalhar. Não é uma necessidade para eles. Na mesma escola, há o ensino médio noturno, com muitos alunos bolsistas. Realidade muito parecida com a da escola pública. Muitos alunos já trabalham e que, por isso, estudam à noite, além de ser o turno para o qual são destinadas as bolsas de estudo. A diferença é que também priorizam a faculdade, assim como seus colegas do turno da manhã e diferente da maioria dos alunos da escola pública onde fiz a pesquisa.

Voltando ao relato do menino acima, ele termina dizendo que sabe que, sem os estudos, não será nada no futuro – palavras dele. Mesmo assim, compromete a qualidade de seus estudos, optando por trabalhar, mesmo não sendo essa a vontade de seus pais e não sendo, portanto, uma necessidade imediata. O fato é que esse menino não representa a maioria dos meninos da escola palco destes acontecimentos. Lá, como se viu ao longo deste capítulo, a maioria dos meninos é como “Neném”, personagem do poema de Lenine, e que abre este capítulo.

O fato é que, assim como Neném, muitos meninos precisam trabalhar mais cedo. Muitos “nenéns” estão nas escolas públicas. Muitos deles têm, em casa, uma mãe que lava a roupa do “pai de agora”. Muitos têm que trabalhar para alimentar mais um João Ninguém, outro caçula que chora. Outro caçula que será outro Neném. O trabalho pode ser, assim, um fator determinante para o mau desempenho escolar dos meninos. Aqui não se considera, todavia, o trabalho em si como sendo esse fator. Afinal, meninas também trabalham. O que se coloca aqui é o trabalho como forma de afirmação de um tipo de masculinidade que se quer hegemônica. Ora, se trabalhar é coisa de menino, ou coisa de guri, como muito se falou nos capítulos anteriores a este, mais meninos procurarão o trabalho. O trabalho, desse modo, apresenta-se como uma forma de garantia de masculinidade hegemônica e que, neste viés, se configura numa armadilha para o menino na escola.

Neném não está na escola. Está vendendo *drops* no sinal para alguém. Está no sinal e no sinal, ninguém. Ninguém, pronome indefinido, e que aqui tanto representa a falta de pessoas para comprarem os tais *drops*, quanto o próprio Neném, que, sendo quem é, não é ninguém. Talvez se Neném estivesse na escola, a música poderia dizer outra coisa: “Está relampeando e cadê Neném? Está na escola, e na escola, alguém”.

11 O ALVO, OU O CAMINHO QUE SE DÁ ENTRE O ALVO E A SETA

Aquele era o tempo
 Em que as mãos se fechavam
 E nas noites brilhantes as palavras voavam
 Quem me leva os meus fantasmas?
 Aquele era o tempo
 Em que as sombras se abriam
 Em que homens negavam
 O que outros erguiam
 E eu bebia da vida em goles pequenos
 Tropeçava no riso, abraçava de menos
 De costas voltadas não se vê o futuro
 Nem o rumo da bala, nem a falha no muro
 E alguém me gritava com voz de profeta
 Que o caminho se faz
 Entre o alvo e a seta

Pedro Abrunhosa (autor) / Maria Bethânia (intérprete)

É chegada a hora de falar no alvo, ou no ponto de chegada, ou ainda, nas considerações finais – que normalmente é o título desta parte da maioria de trabalhos acadêmicos, mas que aqui deu lugar a outra forma de nomear um capítulo. Chamo, pois de alvo, esta parte, muito embora não acredite que exatamente assim o seja. Nesta linha de pesquisa, muito mais do que chegar a um só lugar, ou a um determinado alvo, procura-se entender que diferentes possibilidades se abrem a partir daquelas propostas em um trabalho como este. Conforme se disse diversas vezes ao longo desta tese, minhas perguntas darão vazão a outras perguntas que, por sua vez, apontarão outros caminhos e outras possibilidades. Fica assim, esse alvo como um alvo trespassado pela seta, que continua em vez de ser parada nele ou por ele.

Trago partes da epígrafe geral desta tese para abrir sua parte final por entender que tal epígrafe não só dialoga com tudo aquilo que aqui se colocou, mas muito com esta parte em especial. Diferentemente do poeta, trocaria o pronome demonstrativo “aquele” por “este”, por entender que este ainda é o tempo em que as palavras voam. E voaram numa constante interlocução entre empiria e teoria durante toda a tese. Não sou autor único nem dono das verdades aqui postas. Até porque não é disso que se trata – de se levantarem verdades. Mas entender como são produzidas, por quem o são, por que encontram, no verdadeiro desta época e lugar, sua força e os efeitos que causam. Junto a mim, tantos autores estiveram: muitos diretamente citados em excertos que se embrenharam no meu texto; outros nas entrelinhas, escrevendo comigo o que eu tinha a dizer. Sobre alguns se deu mais luz, sobre outros, menos.

Eis uma das maiores dificuldades da escrita de um trabalho acadêmico: muito mais difícil escolher de quais autores abre-se mão do que de quais autores lança-se mão. Espera-se assim, que nenhum conceito esteja demais neste trabalho, muito embora se tenha consciência de que algum conceito possa estar faltando. Voam as palavras, mas com a ciência de que não voam sozinhas, de que não são exclusivas deste autor e de que outras palavras poderiam ter voado junto.

Meus fantasmas estiveram comigo o tempo todo durante a escrita deste trabalho. Não só durante a escrita, mas durante todo o processo, desde o mestrado, desde a inserção neste programa de pós-graduação. Fantasmas do menino *gay* que observava, mesmo sem entender, que o mundo da masculinidade hegemônica era diferente do mundo em que se percebia e que era tão mais valorizado do que este. Cenas vividas por aquele menino vieram à tona durante a tessitura deste trabalho. Fantasmas que não foram levados e que, quem sabe, o sejam por esta tese; fantasmas de quem não exercia uma masculinidade hegemônica e que, com isso, ou por isso, não entendia, por exemplo, por que se dava maior importância à prática de um determinado esporte do que ao desempenho escolar na sala de aula; fantasmas que hoje não o impedem de entender que a prática deste esporte também é fundamental para a formação de um aluno, embora não devesse continuar a produzir desigualdades.

Este ainda é um tempo em que homens negam o que outros erguem. Assim, verdades, no plural, é de que se fala e não de uma verdade. Possibilidades, como se disse na introdução deste capítulo. E, dentre estas possibilidades, consideraram-se as armadilhas presentes na construção de masculinidades juvenis na escola. Mais especificamente se falou de um tipo de masculinidade, aquela tida como hegemônica, que dá mais voz a quem a tem, que põe mais luz sobre seus donos, enquanto deixa mais à sombra aqueles que não a exercem. Em uma palavra – privilégios. Considerou-se, no entanto, que, para além destes privilégios, armadilhas se encontram. Não que estejam ali, postas e esperando que todo e qualquer menino nelas possa cair. Primeiramente, considerou-se que o próprio menino pode construir suas armadilhas. Assim, como também se considerou que nem todos assim o farão. Consideraram-se, enfim, diversos gestos cotidianos, aqui chamados, à luz de Foucault, como gestos aparentemente sem importância e que, com as tecnologias de gênero, também cotidianas, ou com dispositivos de gênero, igualmente cotidianos, muito têm a dizer sobre a construção de masculinidades escolares e as implicações dessa construção com o rendimento escolar dos meninos, ou dos guris, como se chamou ao longo desta tese.

Não apontar respostas não é o mesmo do que não trazer contribuições. Acredito que isso, contribuições, é aquilo que de mais valioso uma tese pode trazer, não apenas para o meio

acadêmico no qual se inscreve, mas no campo todo ao qual se refere, no caso, o campo da educação formal brasileira, o campo da escola e do currículo escolar. Assim, tendo em mente esse currículo, há de se pensar em caminhos para uma formação docente que contemple as questões aqui levantadas. Como se viu, o gênero importa muito, bem como a formação de masculinidades e feminilidades na escola, com especial ênfase, neste trabalho, nas implicações que a construção das masculinidades exercem no desempenho escolar dos meninos. Há de se pensar em uma formação docente, já nos cursos de graduação das mais diversas licenciaturas, que contemple os assuntos e questionamentos aqui trazidos. Há de se pensar, também, na formação docente continuada que ocorre nas escolas de todo o país, através de palestras, seminários, encontros. Que as questões de gênero, formação de masculinidades juvenis e implicações com o desempenho escolar possam figurar, enfim, nestes currículos.

Assim, ainda ancorado na epígrafe, bebeu-se da pesquisa em goles pequenos. Foram observações, foram entrevistas, foram conversas com grupos de discussão; foram relatos de cenas observadas também na prática deste professor que se fez pesquisador. Vestiu-se mesmo de um; saiu da escola onde atua como docente e partiu para outra escola. Já assim tinha sido feito por ocasião do mestrado, talvez não com a mesma consciência dessa indissociabilidade. Assim, ao vestir o jaleco de um, não se despiu do jaleco de outro. Durante todo o tempo professor e pesquisador estiveram juntos, tudo em busca de uma legitimidade que se quis dar a este trabalho.

Muitos recortes poderiam ter sido articulados com o de gênero neste trabalho. Mas, como se explicou ao longo do texto, o de classe social foi o que mais importou, dada a realidade da escola onde se fez a pesquisa, aqui chamada tantas vezes de palco do acontecimento. Verificou-se que a maioria dos meninos tem como objetivo partir para o mercado de trabalho, concomitantemente com a prática escolar, ou logo depois de concluí-la. Poder-se-ia dizer, então, que a armadilha reside não na construção das masculinidades, mas no mercado de trabalho que absorve mais meninos do que meninas em idade escolar. O que se constatou, porém, é que também as meninas estão trabalhando, ou almejam isso. O que não as impede de se construírem como alunas com um melhor desempenho escolar. A masculinidade, então, vem antes do mercado de trabalho e é, assim, em nome dela, que os meninos abrem mão de terem um melhor rendimento escolar, desde que estejam fazendo aquilo que se espera de um homem. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a conjunção para os meninos é o “ou”, alternativa, ou seja, lidam *ou* com a escola *ou* com o trabalho; já para as

meninas, a conjunção é aditiva, ou seja, o “e”, pois aprendem a lidar com a escola e com o trabalho.

Nesse contexto, cadernos incompletos, caligrafia, apresentação de trabalhos, agenda onde anotar as datas das provas, lugar onde se sentar na sala de aula, negociação com os professores, tudo foi levado em consideração. Gestos aparentemente sem importância, ou ainda, cotidianos e até corriqueiros num ambiente escolar, mas que muito têm a nos dizer de como se é aluno e aluna, de como se vive a escola. Escola esta que não é culpada de nenhuma situação aqui colocada. Não se quis demonizar a escola, assim como não se quis dar a ela o status único de salvacionista. Acredita-se que a escola é um reflexo da sociedade. Assim, privilégios da masculinidade se observam na escola da mesma forma como se observam fora dela. Armadilhas que acompanham tais privilégios podem ser observadas dentro e fora da escola: mais homens morrem no trânsito, afogados, em brigas e disputas, só para ficar com alguns exemplos. Mas era preciso que se escolhesse um local para minha análise. E o local não poderia ser outro que não a escola. Local com que, desde sempre, venho me identificando, mesmo no tempo do menino assustado com alguns fantasmas.

Se a escola não é salvacionista, ou pelo menos não apenas isso, ela é uma boa estratégia para uma mudança de vida, uma oportunidade de um futuro melhor, assim como a de um presente igualmente melhor. Se, por um lado, a escola pode ser uma promessa de futuro, por outro, ela pode ser um excelente local para se viver o presente de forma engajada socialmente, consciente dos fatos sociais, políticos e econômicos que envolvem a vida de todos os cidadãos. Haja vista os movimentos de ocupação que se deram há dois anos, que foram citados no corpo deste trabalho, e que se configuraram, em muitos casos, em verdadeiras aulas de cidadania. Com isso, o que se quer dizer é que perde o menino que não vê, na escola, um leque de oportunidades, não apenas uma promessa de um futuro melhor, mas também, uma forma melhor de viver o presente, inclusive ciente das formas de viver em equidade de gênero.

Não apenas porque mais meninas se inscrevem nos vestibulares, conforme dados aqui trazidos, problematizaram-se as questões aqui levantadas. Mas para entender, ou mesmo, colocar em discussão possíveis motivos para que isso se dê. E, para além disso, pois nem todos almejam o ingresso numa universidade, problematizar o papel da escola na construção de masculinidades juvenis; as implicações dessa construção; as desigualdades que ela gera; as desvantagens por ela trazidas. Vale a máxima de que na diferença não reside problema algum, mas na desigualdade sim: desigualdade de gênero, quando nos referimos aos alunos em comparação com as alunas e outras desigualdades quando nos referimos aos alunos em

relação a outros alunos, tais como a de raça, etnia e classe social, sendo esta última, como já se disse, a mais relevante para a presente discussão. Se desigualdades há, então desacomodação também deve haver.

Não se quer dar a esta parte da tese, e muito menos à tese em seu todo, um caráter panfletário, um documento que convoque uma categoria à luta. Que o presente trabalho esteja inscrito numa perspectiva pós-estruturalista, não há dúvidas, haja vista as epígrafes que abrem cada capítulo e que trazem letras da música popular brasileira. Haja vista, também, os títulos de partes como a introdução e a conclusão, que fogem do padrão, dando lugar a outras formas de intitular um capítulo. Não abusemos, pois, de tamanha liberdade. Um tom panfletário não é o propósito, mesmo que a tese tenha se valido de certa liberdade de escrita. Assim, quando se diz que é tempo de estranharmos o currículo, ou a própria escola, em sintonia com a forma imbricada com a qual se operou com esses dois conceitos, não se está convocando ninguém à luta. O que se quer com este convite é justamente isso: que se possa olhar com estranheza para ações cotidianas relacionando-as com questões de gênero, mais especificamente com questões de construção de masculinidades e possíveis desvantagens, muitas vezes percebidas como seu oposto. Assim, muito mais uma desvantagem, ou armadilha, para ficar com uma das palavras-chave desta tese, é, para o menino, por exemplo, perder uma aula para jogar futebol, do que uma vantagem, ou privilégio, para que também se fique com outra palavra-chave.

Muito mais uma armadilha é ter uma letra ilegível do que o provável privilégio de não precisar esforçar-se para ter uma letra melhor, uma vez que ter uma letra assim é coisa de menino, é coisa de guri. Muito mais uma armadilha é não ter os cadernos completos do que o aparente privilégio de não ser tão cobrado por não estar copiando, pois, afinal, não copiar é coisa de guri. Muito mais uma armadilha é não ter feito um trabalho e, com isso, não ter aprendido com ele, do que o aparente privilégio de ter seu nome colocado em trabalhos feitos por outrem, uma vez que não fazer trabalhos é coisa de guri.

Por fim, convida-se a estranhar, sobretudo e, com esse estranhamento, a desacomodar-se, quando o tempo todo se repete esse enunciado: “isso é coisa de guri”. Muitas coisas, por serem de guri, acabam por posicionar o guri num local de desvantagem muito mais do que de vantagem, num local de armadilha, muito mais do que de privilégio. Talvez por querer sempre, e em todo o lugar, estar fazendo algo que seja “coisa de guri” é que o guri esteja perdendo mais aula do que as gurias, fazendo menos trabalhos escolares do que elas, não sabendo quando é uma prova ou para quando é um trabalho, muito mais do que elas, dificultando a negociação de que tanto se falou entre si e o professor ou professora, muito mais do que elas. Parece assim que, se por um lado tudo isso é “coisa de guri”, na

contrapartida, é coisa de guria estar na sala de aula, priorizar a escola, pensar em projetos de futuro e até em projetos de presente que as colocam em posições, aí sim, de privilégio.

Deu-se, enfim, a esta tese um tom coloquial, não no sentido que se contrapõe ao formal da língua portuguesa. Se algum “pra”, em vez de “para” foi usado nesta tese, foi nas falas transcritas dos informantes, onde se procurou transcrever exatamente como fora dito. O que se quer dizer com coloquial é no sentido mesmo da palavra – que estabelece um colóquio, ou seja, uma conversa, um diálogo com o leitor. Neste diálogo, procurei trazer minhas impressões pessoais acerca do assunto, impressões essas que me acompanham desde os tempos de menino, de uma escola pública, onde hoje atuo como professor, e onde aprendi que o pátio é visto como o local do menino em detrimento da sala de aula, como sendo um local próprio para a menina. Fiz das minhas observações cotidianas, pelas quais capturo inúmeras cenas relacionadas a questões de gênero e masculinidades aqui trazidas, elementos de pesquisa, chamando-as de participações observantes. Levei minha experiência a outro local, onde mudei o foco e passei a fazer observações participantes, tudo isso num tom etnográfico, mas que não fez desta tese uma etnografia, mas uma bricolagem, dadas as diferentes técnicas metodológicas com as quais se operou. Ouvi, perguntei, gravei, registrei, transcrevi.

Tudo se configura num longo percurso – das séries iniciais de minha vida como aluno ao doutorando que ora encerra sua tese. Tudo isso se confirma, pois, na máxima presente na epígrafe geral, também usada na abertura deste capítulo e que diz que o que vale é o percurso. Não quero resumir tudo ao ponto de chegada, mesmo que tal ponto abra caminho para outras chegadas. Há de se considerar todo o trajeto, pois é nele que cresci, que afinei meu olhar, que vivenciei experiências, que levantei hipóteses, para além de confirmar as que já tinha, que fiz pesquisa. Há de se considerarem, muito mais do que esse momento de chegada, as observações que faço no meu dia a dia escolar, o convívio que tenho com meus próprios alunos e alunas. Há de se considerarem todas as disciplinas frequentadas neste programa de graduação. Há de se considerarem todos os momentos de orientação e os encontros com o grupo ao qual pertença. Há de se considerar cada dia de visita na escola que escolhi para ser o lugar deste acontecimento. E, nessa perspectiva, há de se considerar, enfim, que tudo isso é muito maior do que o alvo. Foi e continuará sendo o meu caminho, na certeza do poeta, quando este nos ensina que o *caminho se faz entre o alvo e a seta*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre do N. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

ARTES, Amélia Cristina Abreu e CARVALHO, Marília Pinto. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, Campinas, n.34, p. 41-74, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n34/a04n34.pdf>. Acessado em 05/05/2018.

BANDEIRA, Gustavo Andrada. *Do Olímpico à Arena: elitização, racismo e heterossexismo no currículo de masculinidades dos torcedores de estádio*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*, v II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Beauvoir,%20Simone%20de/O%20Segundo%20Sexo%20-%20II.pdf>. Acessado em 22/04/2018.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRITO, Rosemeire dos Santos. *Intricada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, V.36, n.127, p. 129-150, jan/abr 2006.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M. *Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas*. Estudos Feministas, Florianópolis, v.9. n.2, p.554-574, dez. 2001b.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2004, vol.34, n.121, pp.11-40. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100002>.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CONNELL, Robert .W. *Masculinities*. 2ª ed. University California Press: Los Angeles, 2005.

CONNELL, Robert.W. e MASSERSCHIMDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis, 21(1): 424, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa:teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DORNELLES, Priscila Gomes. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FONSECA, Cláudia. *Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: 1999, 58-78.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o direito – 2ª Ed. – São Paulo: Saraiva, 2012*.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão. – 32ª Ed. – Petrópolis, Vozes, 1987*.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 17ª ed. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade III: o cuidado de si*. 10ª ed. Graal: São Paulo, 2009.

FOUCAULT: Michel. *Microfísica do Poder*. 28ª reimpressão. Graal: São Paulo: 2010.

FRAGA, Alex Branco. *Concepções de Gênero nas Práticas Corporais de Adolescentes*. Revista Momento, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 3, p. 35-41, 1995. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/2197/918>. Acesso em 13/05/2012.

FRAGA, Alex Branco. A quadra e os cantos: arquitetura de gêneros nas práticas corporais escolares. *Lecturas Educacion Fisica y deportes* (Buenos Aires), Buenos Aires, v. 10, n. 87, 2005.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e fluente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.208-243.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu* [online]. 2004, n.22, PP 201-246. ISSN 0104-8333.

HEINRICH, Jill. The Making of Masculinities: Fighting the Forces of Hierarchy and Hegemony in the High School Setting. *The High School Journal* (Online), 2012, vol.96, n.2, p. 101-115. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260103485_The_Making_of_Masculinities_Fighting_the_Forces_of_Hierarchy_and_Hegemony_in_the_High_School_Setting

KIMMEL, Michael S. A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 4, n.9, p.103-117, 1998.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vildore. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marçucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. *Violência e tecnologias de gênero: tempo e espaço nos jornais*. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 17(2): 344, maio/agosto 2009.

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

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>>. Acesso em: 22 abril de 2018.

SEFFNER, Fernando. *Processos Culturais e Pedagógicos de Produção, Manutenção e Modificação das Masculinidades: Notas de Pesquisa*. VII ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 2011.

SILVA, Luciano Ferreira da. *Mind the Gap: processos de construção e manutenção das masculinidades e distanciamentos no desempenho escolar de meninos e meninas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

STIGGER, M. P.; MYSKIW, M. O lazer entre a conteudização e a compreensão: olhares das subáreas da Educação Física. In: STIGGER, M. P. (Org.). *Educação Física Mais Humanas: pesquisa, intervenção e formação*. Campinas: Autores Associados, 2015. No prelo.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007

WACQUANT, L. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M.I.E. e BONIN, I.T. (org.) *Pedagogias sem Fronteiras*. Canoas: Ed. Ulbra, 2010. p. 93-104

ANEXOS

ANEXO 1 – Transcrição de cenas observadas

Foram 21 cenas registradas e descritas no diário de campo. Destas 21, trago duas como amostra de como foram feitos os registros.

CENA 18 – OS MENINOS E A MESA

- Data 13/07/2017
- Local: corredor da escola
- 3 alunos em volta de uma mesa – alunos populares, brancos, altos, bonitos;
- Havia três alunos fora da sala de aula, às voltas com uma mesa, no corredor da escola, em frente à sala de aula; ao serem perguntados por que estavam ali, responderam que estavam tentando consertar uma mesa que estava frouxa, quase quebrada; perguntei se não estariam perdendo aula, ao que eles responderam que a própria professora havia pedido que eles fizessem aquele serviço; um deles disse que estavam incomodando na sala e que, então, a professora pedira que eles saíssem com a mesa para tentar consertá-la; o outro disse que era até melhor, assim não precisariam ficar naquela aula chata; o fato é o que os três ficaram o período inteiro às voltas da tal mesa, e não voltaram para a aula.

CENA 19 – VOU PARA O OBRÃO

- Data 17/08/2017
- Local: sala de aula
- Alunos no fundo de sala – mais velhos que a maioria
- O professor, ao ver que os alunos não estavam fazendo nada em aula, aproximou-se dos mesmos a fim de incentivá-los a fazer. “Não vão copiar nada hoje?”, perguntou o professor. Um deles disse – “Ah, eu já tô rodado mesmo...”; o outro responde: “Não te preocupa, sor. Nós vamos pro obrão.” Vale ressaltar que estes alunos são os mesmos do episódio das mesas.

ANEXO 2 – Roteiro das entrevistas

Segue o roteiro das entrevistas feitas, desde sua apresentação aos informantes, às perguntas que se seguem.

Apresentação: você participará de uma entrevista, que é parte de uma pesquisa de doutorado. Você é livre para participar ou não, apenas o fazendo se assim o desejar. A qualquer momento, você pode encerrar a entrevista e voltar para a sala, caso não queira continuar, sem necessariamente apresentar qualquer motivo para isso. Vamos começar?

Roteiro de perguntas

- 1) Diga o que você, no momento, mais gosta de fazer, aquilo que está fazendo e que mais lhe dá prazer. Cite algumas coisas, e pode comentar cada uma. Por exemplo, por que gosta de fazer isso? Por que isso lhe dá prazer?
- 2) O que menos lhe dá prazer das coisas que tem que fazer atualmente (em casa, na escola, na rua, enfim, na vida, o que menos gosta de fazer)?
- 3) O que você mais gosta na escola?
- 4) Como você se define como aluno/a? Você se considera um/a bom/boa aluno/a, regular, médio, ótimo? Isso sempre foi assim? Você vem mudando seu comportamento de aluno desde o início do ensino fundamental? Para pior ou para melhor?
- 5) Em termos profissionais, de emprego e trabalho, o que você gostaria de ser no futuro?
- 6) Em termos de família, casamento, filhos, como você imagina seu futuro?
- 7) O que você está fazendo hoje para que os seus planos se realizem? Do que você gosta de fazer hoje, alguma coisa tem relação com o que você quer ser? Alguma coisa colabora para construir esse futuro que você falou que imagina estará vivendo daqui a cinco e dez anos?
- 8) Qual o papel da escola para que isso ocorra? A escola está lhe ajudando a construir este seu futuro? O que ela deveria fazer para lhe ajudar mais?
- 9) Você está se ajudando neste momento para construir esse seu futuro?
- 10) Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?
- 11) Você gostou de ter respondido estas perguntas? Elas foram úteis para você? Elas fazem você pensar?

ANEXO 3 – Transcrição de uma das 20 entrevistas

As entrevistas são bem mais longas do que aqui se apresenta. Também se trata de uma amostra de uma das transcrições, pois, no total, seriam quase 20 páginas.

Entrevista 1 – RODRIGO

Perfil: 14 anos de idade; magro, branco, popular, namorador, aluno regular em termos de comportamento e estudos, querido com os professores, tranquilo.

LUCIANO: Qual é o teu nome?

RODRIGO: Rodrigo.

LUCIANO: Rodrigo... Qual é a tua idade, Rodrigo?

RODRIGO: 14 anos.

LUCIANO: 14 anos... E qual é a tua série?

RODRIGO: 7º ano.

LUCIANO: 7º ano do Ensino Fundamental... Quais são, no momento, as coisas que tu gostas mais de fazer?

RODRIGO: É... Jogar bola. E mexer no telefone.

LUCIANO: Por que tu gostas de fazer isso?

RODRIGO: Ah... Me sinto bem fazendo isso.

LUCIANO: É? E dos dois: jogar bola ou mexer no telefone?

RODRIGO: Jogar bola.

LUCIANO: Jogar bola... Tu jogas bola todos os dias?

RODRIGO: Sim, todos os dias.

LUCIANO: E o que menos te dá prazer em fazer, assim... Na tua vida normal, não só da escola?

RODRIGO: Menos...?

LUCIANO: Ou da escola também...

RODRIGO: Ah... Estudar... (risos)

LUCIANO: Estudar é o que tu menos gostas...

RODRIGO: É...

LUCIANO: Tá... E o que tu gostas mais daqui da escola?

RODRIGO: Mais da escola... Pode ser por... por matéria?

LUCIANO: Pode ser por tudo... Pode ser até conversar com a tua amiga, por exemplo.

RODRIGO: É... Conversar com ela...

LUCIANO: Conversar... Namorar?

RODRIGO: Namorar...

LUCIANO: E... O que mais...? Na aula, o que tu gostas?

RODRIGO: Na aula... Eu gosto de inglês!

LUCIANO: Que bom...

RODRIGO: Inglês... que é bom... eu gosto... E... de ciências... Que... aprendo muita coisa sobre... os bichos...

LUCIANO: Sim. Na escola, como é que tu te achas como aluno? Tu te achas um bom aluno, mais ou menos...?

RODRIGO: Mais ou menos...

LUCIANO: É? Sempre foi assim?

RODRIGO: Sim, sempre foi assim.

...

ANEXO 4 – Transcrição das falas de um dos grupos de discussão

Aqui também se trata de uma amostra, pois muitas páginas de transcrição foram necessárias para o registro de cada visita.

GRUPO 2 – GRUPO DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

- Data: 06/05/2017
- Local: sala dos professores (sem professores naquele momento)
- Alunos do terceiro ano – um grupo de oito alunos, sendo 5 meninas e 3 meninos;
- Os alunos haviam sido convidados na turma para “ter uma conversa com um professor da UFRGS”; foi assim que a vice-diretora convocara os alunos na turma; segundo eles, assim que ouviram “UFRGS” vieram correndo, pois tinham grande interesse em entrar nesta universidade;
- Ao saberem, porém, do real motivo de estarem ali, não se frustraram, e até acharam ótima a oportunidade de poder participar;
- Todos se sentaram em volta de uma grande mesa que ficava no centro da sala dos professores, onde, então, discutimos assuntos relacionados às questões de gênero na sala de aula;
- O pesquisador lançou a seguinte informação: “Na UFRGS, no último vestibular, se inscreveram 19000 meninas e 13000 meninos.” Dada a informação, pediu que debatessem os porquês dessa diferença;
- Os alunos foram informados de que estavam sendo gravados; toda a conversa foi, assim, gravada, e posteriormente foi transcrita para seleção de excertos.

Segue a transcrição da conversa com o grupo 2:

LUCIANO – Eu trouxe um dado para vocês falarem sobre esse dado, livremente, para vocês falarem disso: “Este ano, no vestibular da UFRGS, teve um número que tem algo a dizer, que é o seguinte: teve 19000 meninas/mulheres inscritas e 13000 homens/rapazes. Então, há uma diferença de 6000 a mais, para as mulheres e isso... O que vocês acham que isso tem a ver com a escola. Por que isso acontece? O que acontece? Por onde ficam os meninos que não chegaram na universidade? Ou por que mais meninas estão chegando lá? Essa é a pergunta inicial, assim...

MENINA 1 – Tipo... em muitos momentos, ah..., eles desistem mais fácil, porque eles acham que não vão conseguir... alguma coisa assim. Pode que aconteça de eles não chegarem até o ponto de se... não sei usar a palavra certa...

MENINO 1 – De ser formar...

MENINA 1 – É... Pode ser, mas não é bem essa...

MENINA 2 – Eu acho que não é bem assim. É porque o mercado de trabalho é mais fácil pra homem do que pra mulher. E as mulheres estão tendo esta consciência, por isso elas estão se dedicando mais para os estudos. Se um guri, um homem, um menino, que seja, vamos supor, não se formar, ele vai ter emprego; não um emprego bom, mas ele vai trabalhar numa GM ou numa Pirelli, mas ele vai ser contratado, porque eles querem uma mão de obra mais barata; a pessoa não estudou, e é o recurso que ela vai ter; agora, uma mulher, ela não consegue trabalhar em fábrica; o número que abre... Eu sei porque eu trabalho em RH na “Gestampa”, então, uma vaga que abre pra homem – vai abrir tipo cinco vagas e pra mulher vai abrir uma só... E é muito mais fácil esses cinco homens entrarem do que a mulher. Então a mulher tem que ter a consciência de que ela tem que estudar pra entrar no mercado de trabalho; enquanto pra homens vai ter mais oportunidades; um jeito mais fácil deles entrarem no mercado de trabalho.

LUCIANO – Muito bem...

MENINO 1 – Eu acho também que, assim, com o passar dos anos a mulher vem ganhando mais espaço e uma educação, de certa forma, porque esses dias até mesmo, eu vi um dado significativo: onde mostra que mais de 50% dos alunos, mais, que se formam no ensino médio, sendo que, no Brasil, apenas 47% se formam no Ensino Médio... desses 47, mais de 50%, né, por aí... Mais de 50% são mulheres, ou seja, a mulher, como a Bia disse, ela tem a consciência de que ela necessita, ah..., se formar, né... Já o homem, não. O homem desiste mais fácil, talvez por... digamos...

MENINA 1 – Por ter mais oportunidades...

MENINO 1 – É, por ter mais oportunidades até... mas, às vezes, também, por não ter essa consciência que a mulher talvez tenha de que é preciso se formar para garantir um emprego bom, para garantir uma boa colocação no vestibular, né... acho que é isso...

LUCIANO – Olha só... E como é que está... Como é que tu vês na tua área, assim, mais de moda, de foto, de coisarada, assim, que tu fazes, né... que tu és famosa (risos).

MENINA 2 – Eu vejo que...

LUCIANO – Tem mais mulheres, assim...

MENINA 2 – Tem mais mulheres, ah... Principalmente na questão de modelo, né; na questão de atores, eu vejo que é mais igual, assim... Mas na questão de modelos, a maioria é mulheres... E é muito mais fácil pra um menino quando ele chega nesse mercado de moda, porque ele não tem tanta pessoa para disputar; as mulheres, elas acabam tendo que disputar umas com as outras na carreira de modelo. Porque aí, ah..., uma quer o trabalho; a outra quer o trabalho, e é muita gente disputando a mesma coisa; e os homens parece que sempre tem, tipo, um trabalho pra cada um, enquanto falta pra mulher. Eu vejo assim, então, né.

LUCIANO – Então, no caso, mesmo nas profissões que... assim... Porque tem... Esse número que eu dei pra vocês no início é o número geral da UFRGS. Esse é o número de candidatos total de candidatos inscritos em todos os cursos. Havia seis mil mulheres a mais. Agora, se tu fores pegar cursos específicos, daí isso muda um pouquinho: lá na engenharia, continua tendo mais homens; lá na Letras continua tendo mais mulheres... Então, claro, por curso, o número pode mudar. Tem aqueles cursos que não têm muito a ver com o gênero, sei lá, medicina, ou qualquer outro... Ah... Na verdade, assim, isso é uma outra discussão, né... Não é que tenha a ver com gênero. Na verdade, isso é uma coisa que foi se construindo, né... Não é porque é homem que tem que fazer engenharia. Isso é uma coisa que a gente construiu. A sociedade construiu. Mas, construído, ou não, é um fato...

MENINA 2 – E os dados mostram...

...