

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**Meninos que veem mas não enxergam:
masculinidades que se constroem numa escola pública de Porto Alegre**

Carol Corso von Eye

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Junqueira

Porto Alegre

Julho/2019

CAROL CORSO VON EYE

**Meninos que veem mas não enxergam:
masculinidades que se constroem numa escola pública de Porto Alegre**

Monografia apresentada à Comissão de Graduação do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Heloisa Junqueira

Porto Alegre

Julho/2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as mulheres da minha vida que me ensinaram a mulheridade como inseparável da resistência - mesmo que sem intencionalidade. Agradeço principalmente a minha mãe por ter me dado todas as ferramentas e apoio necessário para me construir enquanto professora, acadêmica, lésbica e mulher no Brasil em 2019. Sem seu exemplo e colo eu jamais teria chegado até aqui. As mulheres que precederam minha mãe, obrigada.

À toda minha família que, apesar de ocasionalmente não entenderem minhas motivações, meu objeto de estudo ou minha movimentação político-prática, sempre me apoiaram e me criticaram de forma amorosa e construtiva. As palavras ditas com afeto e atenção foram imprescindíveis para estruturar o prisma pela qual elaborei minhas reflexões.

Agradeço a família construída nos últimos anos nessa cidade, que conseguiu me ensinar na prática o acolhimento, o afeto e crescimento coletivo. Um dos frutos mais doces já colhidos por mim é a aceitação e auto-afeto, que só pude saborear por causa dessas pessoas. A elas e eles, a gratidão eterna e o amor imensurável.

Agradeço às professoras e professores que, ao verem a diversidade e diferença na sala de aula, regozijaram nas possibilidades. Além de ensinar conteúdos, foram elas que ensinaram pelo exemplo como o discurso se alinha a prática. Um agradecimento em especial a minha (des)orientadora Heloisa, que foi colo, escuta e parceria de descobertas no caminho que trilhamos juntas.

E acima de tudo, agradeço principalmente àqueles e àquelas que discordaram de mim - não porque me fizeram pesquisar, refletir e embasar minhas reflexões. Mas, porque me lembraram constantemente da alteridade, e o quão importante ela é.

“O que me difere de você sou eu”

A doença própria de nossa época consiste precisamente no que é normal.

Theodor Adorno em *Minima Moralia*

RESUMO

Nas últimas décadas, no campo dos Estudos Culturais, intensificaram-se os processos de produção de conhecimentos, difusão de saberes e debates sobre identidades e seus marcadores, sendo o *gênero* àquele que tem sido objeto focal nesse campo. Entretanto, e ao seu tempo, foi sendo gerado um descompasso entre os estudos desenvolvidos e a compreensão geral na sociedade. Esse desalinho foi ponto de partida para levantes reacionários que alteraram documentos legislativos estruturantes da educação brasileira. Em contexto social que faz evidenciar uma complexificação das identidades, crucial para as possibilidades de compreensão das relações de gênero e raciais, homens brancos ainda não se observam como sujeitos racializados ou generificados, concebendo-se a si próprios e sua experiência como uma perspectiva universal. Neste contexto, e conversando com autores estruturalistas e pós-estruturalistas, o presente trabalho buscou compreender como se opera o processo de formação das diversas masculinidades, em uma turma de nono ano de uma escola pública do Ensino Fundamental, em Porto Alegre. Os atravessamentos da pedagogia da sexualidade atual e seus efeitos nas relações interpessoais e condutas de estudantes em processo de escolarização constituem o objeto que conduziu o meu olhar e escuta de pesquisadora nos percursos investigativos. Analisando diversos cenários escolares, focando naqueles em que os meninos são os principais atores, estruturou-se uma narrativa analítica, em estreita relação com a empiria das observações e entrevistas, dos e sobre os comportamentos masculinos e seus respingos nas trajetórias escolares. É possível teorizar sobre alguns efeitos da atual socialização masculina, no contexto escolar investigado, e propor alguns pontos de flexão em relação ao *vir a ser* menino. Propõe-se também o questionamento dos produtos de uma identidade masculina que é ensinada como sendo referência de normalidade e verdade: a crise da masculinidade que se apresenta como resultado de uma promessa não cumprida.

Palavras-chave: masculinidade; escola pública; relações de gênero; identidade; formação.

SUMÁRIO

Agradecimentos

Resumo

1 Introdução	8
I Gênero e Identidades	10
II Masculinidades	16
III Escola e a (re)produção das diferenças	21
IV Escola e Ideologia de Gênero	24
V Transgressões	29
2 Objetivos	30
3 Delineamento Metodológico	31
I Critérios de Escolha dos Sujeitos	34
II Percurso prático	36
4 Análise	
I Apresentando os sujeitos: “É a pior turma da escola”	37
II Gênero e Escola	37
“Elas vão melhor”	37
As esforçadas e os preguiçosos	45
Que meninos a escola forma?	48
III As relações escolares e os meninos	54
“os guris, é muito filhinho da mãe e tá certo”	54
Vale-tudo: conexões através da violência	56
Amigos, amigos. Intimidade à parte	58
IV As marcas da masculinidade	60
5 Entre o hoje e o amanhã: as possibilidades	64

Referências	68
Apêndices	
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	73
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO ABERTO	76
APÊNDICE C - PERGUNTAS DIRECIONADORAS DA OBSERVAÇÃO	78

1 Introdução

Nas últimas décadas, no campo dos Estudos Culturais, intensificaram-se o estudo e debates sobre identidades, sendo um de seus marcadores o *gênero*. Através de aprofundamentos teóricos, sua complexificação tem criado lugares de pertencimento à diversas identidades que antes não tinham palavras (nem permissão) para falarem de si próprias, especialmente no ambiente escolar. Porém, a partir de um maior número de pesquisas e estudos mais aprofundados, as ‘questões de gênero’ ultrapassaram as universidades e atingiram os saberes populares. Contudo, a relação pouco íntima entre a academia e sociedade, somada ao avanço ultraconservador na população, gerou uma compreensão geral dissonante do que já havia se concluído no campo dos Estudos de Gênero. Esse descompasso causou muitos conflitos, como o levante reacionário da ‘Escola sem Partido’ e a remoção das palavras gênero e sexualidade de documentos legais da educação¹.

Essa suposta incompreensão no diálogo causou uma polarização social, onde grupos antes não nomeados ou representados defenderam com unhas e dentes os avanços desse campo de estudo, ao passo que outros grupos ficaram inseguros com esse avanço, pois o associaram com decadência moral, como muitas vezes antes na história da humanidade (WEEKS, 1999). Essa contínua polarização acabou gerando um acirramento nas diferenças e, enquanto estudiosos de gênero e militantes continuaram lutando por suas pautas, tentando amplificar esses conhecimentos, outros tantos grupos se voltaram a um ultraconservadorismo como lugar de segurança e manutenção da verdade e realidade por eles concebidas.

Através desses estudos, a complexificação das identidades tornou-se crucial para que fosse possível compreender as relações de gênero e raciais. Porém, apenas a

¹ Em dezembro de 2014, retiraram-se do Plano Nacional de Educação as palavras gênero e sexualidade. E, em junho de 2015, aprovou-se o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em que ‘identidade de gênero’ foram excluídos.

problematização das identidades tidas como ‘outras’, ou ainda, outro do outro² ressoam na sociedade. Neste sentido, busquei trabalhar com autoras e autores que desde muito tempo venho estudando e que, mesmo pertencendo a epistemologias ou paradigmas histórico-culturais diferentes, têm sido fontes constitutivas nos meus processos de aprendizagem, incidindo nas concepções socioeducativas e posicionamentos políticos atuais. Ademais, carregam constructos que poderiam contribuir nas reflexões e análises acerca das relações interpessoais de estudantes escolarizados, atravessadas por uma atual pedagogia da sexualidade, ‘impressa’ nos corpos, marcando condutas e suas modelagens comportamentais.

Mulheres brancas, mulheres negras, homens negros e corpos não normativos percebem como esses marcadores os atravessam, e refletem no seu lugar social. Os homens brancos heteronormativos, que se beneficiam do sistema racista-patriarcal, não se observam ainda como sujeitos racializados ou generificados, concebendo-se a si próprios e sua experiência no mundo em uma perspectiva universal. O movimento feminista há muito luta pelos direitos da mulher, e nos anos recentes o feminismo tem atingido timidamente camadas mais populares e não-acadêmicas³. Não obstante, a necessidade de lidar com as masculinidades construídas, muitas vezes tóxicas e agressivas, não é uma pauta central na luta pela equidade.

Podemos dizer que os meninos ‘normais’ - brancos, heterossexuais e corpos associados ao “corpo padrão” - foram os menos tocados pelo levante feminista e de equidade social. Por que, se eles também estão presos a uma formação de identidade que lhes violenta? Violência essa diferente da que acomete mulheres, LGBTs⁴

² A filósofa Djamila Ribeiro revisa a categoria do Outro criada por Simone Beauvoir em seu livro *O Segundo Sexo*, (1949) e o relaciona com o Outro do Outro, categoria criada por Grada Kilomba que demarca que por mulheres negras não serem mulheres brancas nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade branca supremacista, por serem uma espécie de carência dupla, a antítese da branquitude e da masculinidade. Nessa perspectiva, mulheres negras não são nem brancas nem homens, exercendo a função de outro do outro.

³ Uma pesquisa da Datafolha de abril de 2019 mostrou que 38% das mulheres brasileiras se declaram feministas, sendo a maioria negras; mulheres sem religião e mulheres jovens. Também que homens têm uma visão mais positiva do feminismo do que mulheres.

⁴ A comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros tem sido denominada de LGBT, termo que desde os anos 1990 representa uma adaptação de LGB, utilizado no fim da década de 1980 para substituir a palavra gay, quando referida ao coletivo LGBT.

(Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans), negras e negros. Contudo, uma violência que também coíbe e produz identidades que perpetuam um modelo de relação hierárquica e de desigualdade social. Uma formação de identidade que nega aos nossos meninos o acesso e discussão de seus sentimentos, de sua complexidade, intimidade, vulnerabilidade, senso de si e de outros, afetividade sem medo. Uma identidade que obriga nossos meninos a estarem sempre se provando, se vigiando, sempre se endurecendo, sempre se afastando de características tidas como femininas, que na verdade, são características indispensáveis para que convivam de forma saudável consigo mesmos e com outros.

Tendo essas e outras considerações como um solo fértil, esta pesquisa foi desenvolvida com a intencionalidade de ser uma contribuição aos estudos e pesquisas sobre formação de masculinidades, na especificidade dos processos que ocorrem em ambientes escolares. Entramos na escola na tentativa de entender e colocar em foco o lugar da educação dos meninos, um espaço-tempo peculiar que parece estar postergado no contexto da militância feminista e LGBT. Com isto, vem tornando-se cada vez mais necessário e indispensável questionar o que se faz e o que não se faz, o que se precisa fazer e o que se poderia fazer no processo de formação desses sujeitos, inseridos na mesma sala de aula e no mundo. Compreender como ocorre a formação das masculinidades num ambiente escolar, como elas interagem com outras identidades e entre si, indagando e problematizando a força constitutiva da universalização da identidade de homem branco.

I Gênero e Identidade

Ao longo da história da humanidade moderna, os homens e as mulheres foram tidos como diferentes, porém grande parte dessas afirmações são construções sociais, invenções históricas que usam o corpo biológico como suporte (WEEKS, 1999). Entretanto, a partir de estudos e pesquisas assentadas em outras perspectivas teóricas, representadas pelos Estudos Culturais e Estudos de Gênero, que se situam na contramão dessas afirmações fixistas, tornou-se possível imaginar e teorizar sobre

novos modos de pensar esses temas tão recorrentes, especialmente no campo da educação (GUIZZO; FELIPE, 2016).

Para nos apropriarmos mais profundamente do conceito de gênero, é necessário considerar sua mutabilidade e constante construção. Através dos séculos, esse termo gramatical foi utilizado para nomear e demarcar os traços de caráter ou traços sexuais. Até a década de 80 do século XX, gênero era um termo do campo cultural e sexo do campo da natureza. No entanto, com a publicação do texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995)⁵, a historiadora pós-estruturalista Joan Scott abre caminho à discussão para desconstruir a concepção da oposição universal e naturalizada entre homens e mulheres. Com a produção de conhecimento feminista, a palavra gênero começa a ser usada de maneira mais literal, para se referir aos saberes sobre as diferenças entre os sexos. Influenciada por Michel Foucault, Joan Scott dá sentido a essas diferenças identificando-as inseparáveis das relações de poder.

A historiadora não nega a existência de diferenças entre homens e mulheres e, em meados do século XX, define o gênero como sendo “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (1995, pp. 1067-1068), e dessa forma elucida gênero como a hierarquização das diferenças, através dos significados culturais atrelados a essas marcas identitárias nos corpos. A força analítica da categoria gênero reside justamente na possibilidade de nos aprofundarmos nos sentidos culturais construídos ao redor dos gêneros que criaram e criam o “homem” e a “mulher” e, dessa forma, questionar a real imutabilidade dessas identidades dadas como fixas.

Para além de demarcar relações sociais entre os sexos, gênero também é compreendido como um marcador de identidades. Na dimensão de sujeitos, utilizamos marcas para categorizar e definir pertencimento: gênero, sexualidade, classe, relações étnico-raciais. E, através da linguagem, associamos e somos associadas com diversos marcadores, que agem na construção da nossa identidade. Desde o nascimento, e

⁵ Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press, 1989.

mesmo ainda no útero, palavras dadas e atribuídas a nós não se separam da realidade e nem do contexto histórico, social e cultural em que estamos inseridos. Portanto, o gênero não é definido apenas pela anatomia do sistema sexual dos seres humanos, nem somente por suas diferenças sexuais, mas rigorosamente se define através de uma carga de fatores culturais (COMIOTTO; GUIZZO, 2016). Com a publicação, em 1949, da marcante obra de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, alastrou-se a noção de que não se nasce homem ou mulher, mas que vão sendo feitos investimentos sociais e culturais de diversas dimensões para que os sujeitos se formatem de uma maneira que os levem a se vincularem ao feminino ou ao masculino, de acordo com seu sexo biológico. Assim, com essas reflexões, é possível considerar o gênero como um produto da cultura e da sociedade inscrito nos corpos sexuados (GUIZZO; RIPOLL, 2015).

Os Estudos de Gênero não negam as diferenças entre homens e mulheres, inclusive, concordam que estas existem. Todavia, argumenta-se que essas diferenças provêm mais de efeitos das percepções e interpretações dos sujeitos sociais do que unicamente resultantes de traços, características, comportamentos ou condutas de homens e mulheres, nos conduzindo então à noção de *estereótipos de gênero*. (STREY, 2001)⁶. Os estereótipos de gênero poucas vezes se fundam em bases racionais, sendo construídos a partir de estigmas sociais, como a concepção compartilhada na sociedade de que os homens são mais competentes que as mulheres em uma série de atividades. Por serem regidos por normas de gênero, que definem quais atributos pessoais e comportamentos são considerados socialmente desejados e esperados para homens e mulheres, criam-se as condições para que estigmas e expectativas de gênero sejam fixados nos corpos (STREY, 2001).⁷

Jeffrey Weeks (1999), sociólogo e historiador especializado em sexualidade, defende que

o gênero não é simplesmente uma categoria analítica; ele é, como as

⁶ Marlene Strey em seu artigo *Violência e gênero: um casamento que tem tudo para dar certo*, (2001), apoiada em Del Valle (1989) e Williams e Best (1990).

⁷ Neste caso, a autora Marlene Strey apoia-se sobre Macedo (1988) e Del Valle (1989).

intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável - um poder historicamente enraizado (p.51).

Conseqüentemente, os estereótipos de gênero das mulheres são subjugados às percepções dos homens que, como detentores do poder nas relações de gênero, são quem definem os modos de uma mulher se portar, seja através das culturas, religiões, mídias e da educação. E, muitas vezes, esses estereótipos podem passar despercebidos, seguindo implícitos no tecido social - como a noção generalizada de que meninos apresentam um melhor desempenho escolar na área das exatas do que as meninas. Contudo, esses estereótipos quase imperceptíveis no cotidiano forjam as identidades das mulheres e especialmente das meninas, nesse caso criando um afastamento delas da área das exatas.

Ademais do gênero, tanto na escola como em qualquer espaço de interação social, instituímos marcadores e somos marcados com os mais diversos símbolos provenientes da nossa performance social. Na escola, é muito comum observarmos esses marcadores em ação, quando vemos os estudantes se referirem uns aos outros como *gordo*, *viado*, *pretinha*; e até o corpo docente separando os estudantes em *meninos* e *meninas*. Não é difícil lembrar que durante meu período escolar fui marcada e atravessada por palavras que mal entendia o significado ou a justificativa de serem pejorativas - mas essas palavras modelaram comportamentos e limitaram minhas ações de estudante-menina. A linguagem é então o canal pelo qual construímos nosso modo de viver, e nossos referenciais. Ela cria realidade, produz sentidos e valores e, conseqüentemente, circunscreve identidades. Essas palavras não são, então, simplesmente palavras. As palavras demarcam, nomeiam e produzem quem somos, inclusive definindo o que poderá acontecer conosco (SILVA, 1994). Assim, as narrativas escolares produzem noções sobre os estereótipos de gênero que, ao serem

internalizados, criam comportamentos desejáveis de acordo com o gênero designado - portando o que é dito (e o que fica no silêncio) na escola é elemento constituinte das identidades de crianças e jovens.

Além de serem permeadas pelo discurso, essas identidades são construídas ao longo de toda vida, mas não se instalam no sujeito a partir de uma determinada idade e nem de forma permanente. As identidades precisam ser compreendidas como sendo plurais, múltiplas: identidades que se transformam, que não são fixas. (LOURO, 1997). Apesar da identidade não possuir um momento em que se instale nos corpos, é possível recordarmos de uma parte da infância onde ser menina e ser menino não eram marcadores tão proeminentes, e que ser criança era a identidade que mais era reconhecida. Esse é o momento anterior à internalização dessa diferença de meninos e meninas e, portanto, são nesses primeiros anos de vida, quando se goza do que, segundo Deborah Britzman, Foucault chama de “o limbo feliz de uma não-identidade”. Analisando essa colocação podemos destacar o uso da palavra limbo, pois é um processo inevitavelmente passageiro, e feliz pelo fato de que a ausência da predominância do rótulo menino ou menina ainda não tolhe as crianças de certas amizades ou comportamentos (BRITZMAN, 1999).

A partir da infância, nos acostumamos com a cisão menino/menina, cisão esta que se opera negando a identidade da menina para construir a identidade dos meninos. Nessa linha, podemos pensar que essas identidades se situam em posições diferentes: a dos meninos como cêntrica e a das meninas como excêntrica, ou seja, a identidade dos meninos é tida como referência e a das meninas é uma contraposição à norma masculina. É raro ouvirmos pessoas se identificando e afirmando “eu sou heterossexual”, pois este é o grande pressuposto. Todavia, dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica” significa fazer uma declaração de pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes (WEEKS, 1999). Há uma norma que se estabelece, discretamente, nessas falas e silêncios. Nesse caso, em relação à sexualidade.

Há uma identidade que se pretende universal, tácita, e que, portanto, não precisa ser nomeada, pois ela mesma representa a norma. Essa identidade remete e diz respeito ao homem branco, heterossexual e cristão, identidade essa que passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. São os outros sujeitos sociais que precisarão ser marcados, e que a partir dessa marcação serão definidos como tais. A mulher é representada como “o segundo sexo”, em referência à sua diferença em relação aos homens. Ao falarmos de raça, se pressupõe imediatamente que está se falando de mulheres negras, indígenas, talvez asiáticas; mas como o branco é a norma, não é percebido como raça. As pessoas LGBTQs, concebidas como desviantes, o são na relação com a norma heterossexual instituída, e por isso são nomeadas (LOURO, 1999).

Segundo Djamila Ribeiro (2018, p.51), a autora Audre Lorde “nos instiga a pensar na necessidade de reconhecemos nossas diferenças e não mais vê-las como algo negativo”. Portanto, as diferenças não são o cerne do problema, e sim o processo de atribuição de valor à diversidade humana. Além disso, mais do que nunca estamos vivendo uma época caracterizada pela diferença. As sociedades são permeadas por múltiplas visões, que dão origem a antagonismos sociais que forjam uma variedade de identidades e posições de sujeitos (HALL, 1997). Essas identidades, embebidas pelos e nos contextos culturais, transformam-se em pontos de ancoragem e apoio para as várias formas de preconceito. Apoiando-se em Foucault, Deborah Britzman (1999) destrincha como essas identidades são transformadas em marginais. Primeiro, estabelece-se um problema, posteriormente, esse problema é patologizado, e finalmente se cria uma forma de contrapor essa patologia a alguma norma ou regra social. A exclusão e o preconceito são produtos dessa norma nos corpos que não se encontram centralizados nessa dinâmica hierarquizada de identidades.

Ainda que no contexto do marcador social *gênero* os meninos ocupem a posição de norma, isto não significa que não haja conflito identitário. É preciso compreender as diferentes formas de ser menino, e as relações que se formam entre diferentes tipos de masculinidades. Vale destacar que estas masculinidades foram e são construídas ao se

relacionarem através de práticas comuns na escola: exclusão, intimidação, inclusão, etc. Ou seja, há uma política de gênero intrínseca à masculinidade (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2005). Nessa perspectiva, a pesquisa é feita por um pesquisador feminino. Com olhar e escuta ativas que a socialização feminina ensina o corpo a ter, é através do prisma da mulheridade que são percebidas e analisadas as masculinidades relatadas mais a frente no texto.

II Masculinidades

De acordo com Raewyn Connell (1995)⁸, a masculinidade pode ser entendida como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p.188). Ademais, admite-se que há mais de uma configuração possível de masculinidade, a depender dos contextos socioculturais, nos conduzindo ao termo masculinidades. Usaremos também meninos e homens para visibilizar a pluralidade e diversidade de formas de ser menino e homem, mas não pensando no gênero como “um *pout-pourri* de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo” (p.188), mas mantendo em mente as intrincadas relações de poder que delineiam relações inter e intragênero.

Consideramos, assim como Connell e Messerschmidt (2005), que ‘masculinidade’ e ‘homem’ representam categorias diferentes. O termo masculinidade ainda é visto como uma característica de homens, apesar de podermos dizer que um homem é ‘masculino’ ou ‘feminino’ sem que ele deixe de ser homem. Modelos normativos de masculinidade variam muito no *ethos*⁹ histórico, porém indicam como deve ser um homem naquela temporalidade (STREY *apud* MUHLEN, KOHN, 2001). Esse modelo normativo e centralizado como referência de masculinidade foi cunhado de *masculinidade hegemônica* na década de 80 por Tim Carrigan, Raewyn Connell e John Lee (1985), em artigo intitulado *Toward a new sociology of masculinity*. A

⁸ Raewyn Connell é uma cientista social australiana transexual de renome internacional e conhecida na época desta publicação como Robert Connell.

⁹ O significado atribuído a *Ethos*, neste texto, relaciona-se com hábitos ou crenças que definem uma comunidade em um dado período.

masculinidade hegemônica é entendida como o “padrão das práticas (ações, não apenas um agrupamento de expectativas de gênero ou uma identidade) que permite que a dominância dos homens sobre as mulheres se perpetue” (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2005, p.832).

De acordo com Connell e Pearse (2015), Barrie Thorne, etnógrafa estadunidense discorre sobre o gênero na vida escolar em seu livro *Gender play* em 1993. Thorne identifica momentos do cotidiano escolar que meninos e meninas não se separavam - em jogos, merenda, durante a aula. A partir dessa observação, começou a teorizar o gênero como algo situacional - que em alguns momentos era suprimido e em outros enfatizado. Percebeu que o reforço dos papéis de gênero se dava sutilmente, em um trabalho fronteiro, referindo-se ao fato de que em alguns momentos o gênero não era o marcador principal, por exemplo quando a dinâmica de poder é professor-alunos. Contudo, quando essas fronteiras atuam, categorias de identidade tornam-se a base de coletividades separadas.

Considerando que o marcador identitário gênero, por vezes, não é proeminente nas relações escolares, é preciso compreender que as crianças e adolescentes não são receptáculos estéreis de estereótipos de gênero. Eles e elas irão brincar com e contra a dicotomia de gênero; o gênero é importante para suas vidas, mas não é algo fixo que configure os jovens como marionetes nesse processo (CONNELL, PEARSE *apud* THORNE, 2015). É uma construção ativa cotidiana, e na realidade escolar, as construções do gênero extravasam para muitos aspectos, entre eles o desempenho e aproveitamento escolar.

Ao analisar índices brasileiros¹⁰ de defasagem entre idade-série, a pesquisadora Marília Pinto de Carvalho (2004) observou que os meninos tendem a ficar 10% mais atrasados na sua escolarização do que as meninas, até os 16 anos. Concluiu que “a diferença entre as proporções de homens e mulheres alfabetizadas tem a ver com o percurso escolar que meninos e meninas estão fazendo no nosso ensino, evidenciando uma trajetória mais longa e mais tumultuada para as pessoas do sexo masculino”

¹⁰ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1996.

(p.186). Uma tentativa de explicar esse dado foi o trabalho infantil agrícola feito por meninos acima de 14 anos, mas a autora relembra o trabalho infantil exercido pelas meninas, o trabalho doméstico não remunerado - seja na sua casa ou na de terceiros. Ainda que os estudos e pesquisas relacionados estejam em processo contínuo de produção, não se pode afirmar nem rejeitar a hipótese de que, no Brasil, o trabalho infantil afeta de forma mais grave os meninos. Uma segunda tentativa de explicar o atraso escolar dos meninos é que se afirma que as meninas sejam mais adaptadas à escola.

Conforme Cármen da Silva (1999), os alunos conformam-se às expectativas das professoras, submetendo-se. Portanto, as e os estudantes que têm sucesso não são foco de pesquisa, pois eles não são 'o problema', mas muitas vezes essas crianças têm de abrir mão de seus referenciais de comportamento para atender essa expectativa, vivendo em um conflito entre seus valores e os da escola. Os e as estudantes que se submetem acabam assumindo comportamentos passivos, obedientes, silenciosos, calmos - características tidas como socialmente femininas. A suposição de que as meninas têm mais sucesso escolar em decorrência deste comportamento submisso é justificada, também, através do papel que elas desempenham na própria organização familiar e a socialização primária que recebem. Assim, evidencia-se que o movimento frente ao aprendizado difere entre meninos e meninas, e que o sucesso escolar das meninas se dá mais pelo bom comportamento do que pela construção de conhecimentos.

Entretanto, essa hipótese de que os meninos falham no desempenho escolar, por não serem socializados com características definidas como femininas, não tem sido suficiente para explicar esse dado de reprovação majoritária deles. Essa suposição é dependente do modelo de ensino, que muitas vezes valoriza alunos e alunas contestadoras, participativas, críticas e com liderança - características associadas a comportamentos masculinos. Ao mesmo tempo, presume uma homogeneidade nas identidades dos meninos e das meninas escolarizadas. Pesquisas brasileiras mostram que, apesar dos dados indicarem uma taxa de reprovação maior dos meninos, as

professoras tendem a colocar parte deles em posição de destaque no desempenho escolar, caracterizando-os como excelentes; as meninas como medianas, boas alunas, não tão brilhantes, e os meninos 'problemáticos' como alunos ruins (CARVALHO, 2003, 2004).

Assim, ilustra-se brevemente a complexidade dos atravessamentos de gênero na experiência escolar, que segundo Fernando Seffner (2016), nos permite afirmar que:

tornar-se aluno se dá de maneira diferente para meninos e meninas; é fortemente influenciado pelo marcador gênero. A escola tem se configurado em um território crescentemente feminino: são professoras, diretoras, serventes, cozinheiras, e mais alunas do que alunos progredindo nos estudos [...] Os meninos são mais avessos às normas escolares, inclusive por perceberem nelas traços femininos evidentes (sentar-se direito, não falar alto, respeitar a professora, comportar-se, manter os cadernos caprichados, trazer o material organizado – tudo isso é lido como ameaça à produção de masculinidades) (p.397).

Essa ameaça à produção das masculinidades cria um conflito: não é fácil, talvez nem seja possível, ser bom aluno e se construir como o menino que é esperado. De acordo com Fernando Seffner e Luciano Silva (2014, p.48), “o esforço em seguir critérios que asseguram aos meninos seu ingresso no mundo dos homens entra em conflito com os modos pelos quais a instituição escolar define o que é ser bom aluno”. Os meninos, quando na escola, têm de lidar concomitantemente com projetos de masculinidade e projetos de futuro; o que pode levar a um desenrolar melancólico. Para se sentirem seguros, normais, e parte de um grupo que seja respeitado, os meninos podem abrir mão de seu futuro e estudos. Por exemplo, a fim de construir sua identidade de homem, os meninos não obedecem às regras escolares, pois obediência é um traço de feminilidade. O uso da ludicidade, brincar de forma saudável, ter sonhos e fantasias pode colocar em perigo a construção desse projeto de homem (FELIPE, 2000).

Em relação à aprovação ou reprovação no ano escolar, considerando a realidade social de iniquidade de gênero, é possível um menino entender que não é necessário se esforçar tanto, já que na vida adulta e no mundo do trabalho, as meninas acabam

sendo subalternas a eles. Apesar das mulheres brasileiras terem adentrado o século XX quase em sua totalidade analfabetas (MEYER, KLEIN, ANDRADE, 2007), dados do Inep (2009) demonstram que hoje são elas que cursam mais anos escolares e acessam o ensino superior em grande porcentagem. Contudo, segundo o IBGE (2003) há mais homens exercendo cargos políticos, há mais homens no serviço público e no comando de empresas, e também recebendo maiores salários. A partir dessa realidade, é sensato pensar que, ao longo de sua vida, um menino percebe e identifica as melhores oportunidades como sendo àquelas já guardadas para ele, e que seu lugar social está reservado, sem requerer esforçar-se para conquistá-lo (SEFFNER, 2016). Porém, essa constatação feita pelos meninos, não considera outros fatores componentes a essa ascensão na hierarquia: a raça e a classe social. A maioria dos homens que obtêm sucesso é branca, e poucos de origem da classe trabalhadora - noção corroborada pela mídia. Talvez, por se considerarem sujeitos universais¹¹, os meninos não percebem que são atravessados por diversos marcadores. Efeitos dessa escolha de não-esforço escolar, consciente ou não, poderão incidir significativamente nos seus projetos de futuro.

Ao mesmo tempo em que os meninos não colocam a escola como uma de suas prioridades, a escola também não lida com as demandas dessa juventude atravessada por diversas realidades sociais conflitantes. As escolas enfrentam o desafio de incluir e legitimar saberes que vão além do seu currículo, para que assim consiga construir uma ponte entre os conteúdos escolares e os da vida social; esse desafio depende inexoravelmente da capacidade de escuta e trocas que podem ser estabelecidas entre os estudantes e as profissionais da instituição escolar (XAVIER, 2010). Numerosos estudantes que entram na escola para socializar e aprender a viver:

¹¹ Segundo a revisão da filósofa Djamila Ribeiro, ao falar de lugar de fala, há grupos que são ou não autorizados a acessarem lugares de cidadania. A análise instiga a pensar quais realidades são consideradas implícitas na normatização hegemônica e que outras realidades são “alternativas”. A partir disso, revisa a teoria do ponto de vista e lugar de fala e propõe refutar visões universais de mulheridade e negritude, fazendo com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem e compreendam o que ser branco significa. Desta forma, busca refutar uma pretensa universalidade, multiplicar vozes e quebrar com o discurso único e autorizado que se pretende universal. Assim, rompendo o regime de autorização discursiva.

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. Os jovens, especialmente os de classe popular, têm o espaço escolar como um dos únicos espaços de convivência, pelo menos na realidade brasileira (p.98).

Com isto, se a escola pretende continuar sendo pertinente à formação das pessoas que a frequentam, necessita se deslocar da posição exclusiva de quem tem algo a ensinar. Essa imposição pode criar uma elevada exigência aos alunos e às alunas que, para estar e ficar na escola, precisam suportar, podendo resultar em “um desinteresse pelos conteúdos que ela ensina, e na falência da possibilidade de influenciar na formação dos jovens” (XAVIER, 2010, p.98).

III Escola e a (re)produção das diferenças

As identidades e seus marcadores são construídos ao longo da vida, permeadas pelas relações na família, na escola, na igreja, nos parques, com amigos, leituras, mídias, enfim, por relações sociais e culturais que recheiam as sociedades humanas. Na escola, mesmo quando não se fala abertamente sobre algum assunto, se diz muito. Esse silêncio sobre alguns temas configura um modo de dizer o que pensamos sobre eles; portanto, afirma-se que o silêncio também educa (ANDRADE, 2004). Desde sua gradativa constituição, a escola vem sendo composta por diferenças, as quais também são produzidas no seu interior. A escola é um espaço de vivências cotidianas específicas e plurais, portanto é possível atribuir a ela, parte da responsabilidade do processo que culmina na formação das identidades sociais (MEYER, SOARES, 2004).

Contudo, uma ressalva é necessária: a escola não cria a matriz geradora de desigualdade social entre os humanos, mas, ao reproduzi-la produz comportamentos que perpetuam a desigualdade, reafirmando as regras sociais discriminatórias que estão em vigência na sociedade. Isso se justifica pelo papel atribuído à escola hoje, desde sua organização histórica. Aliada à família, a escola como instituição tem um

papel central na transformação de crianças e jovens em cidadãos, com condições e competências que os permita assumir um papel significativo na vida adulta e profissional. E a escola atinge esse objetivo ao ensinar não só conhecimentos científicos e técnicos, mas formatando o comportamento e a moral das alunas e alunos, buscando enquadrá-los num padrão de normalidade aceito na sociedade em que se insere (ÁLVAREZ-URÍA, VARELA, 2009).

Já se compreende profundamente a escola como uma das instituições implicadas no reforço das identidades e seus atravessamentos, através da validação ou repressão de formas específicas de viver as masculinidades, feminilidades e as diversas sexualidades. Portanto, tem sido cada vez mais necessário identificarmos, pontuarmos e criarmos alterações nos processos escolares que estão envolvidos com o reforço das desigualdades sociais (MEYER, KLEIN, ANDRADE, 2007). Para Miguel Arroyo (2000, p.65): “as normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas”, em concordância, as autoras Meyer, Klein e Andrade (2007), propõem que as práticas escolares e culturais, de forma intencional ou não, centralizam certas identidades e comportamentos como desejáveis, normais, naturais. E decorrente dessas percepções e discursividades que se construirão fronteiras, especificidades que criarão grupos: quem pertence e quem não pertence à norma. Neste sentido, levanta-se a urgência de pesquisar e analisar as práticas pedagógicas como ponto de flexão, de transformação, como anunciado pelas autoras Meyer, Klein e Andrade (2007):

Pautados nessas normas aceitas socialmente como ideais ou mais adequadas é que os currículos escolares, bem como os materiais didáticos e os processos avaliativos que os constituem, organizam toda a dinâmica escolar. O currículo é entendido, aqui, como o locus privilegiado para a produção e reprodução das diferenças, não só de gênero e de sexualidade, como também de raça, classe, geração, religião. Isso implica “desconfiar” dos (e questionar os) modos como ensinamos, dos conteúdos que selecionamos e que validamos, daquilo que incluímos e/ou excluimos do planejamento, da decoração das salas de aula, da escolha dos livros didáticos e, até mesmo, das teorizações que orientam nossas reflexões pedagógicas (pp.230-231).

A naturalização desses comportamentos ditos masculinos ou femininos se materializa em desigualdades e hierarquias, que transmitem a sensação de permanência e imutabilidade na realidade social (STREY, 2015). De forma que cria um entendimento de que não há como alterar as relações de poder estabelecidas, e evita discussões sobre as desigualdades que se constroem ao redor das diversidades de gênero, de raça e sexualidade. As possibilidades se constroem através da linguagem. É preciso dar nome aos sentimentos e às realidades sociais para que possamos alterá-las, portanto “temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1998, p.64).

Por exemplo, é através de palavras enunciadas continuamente que se constrói a crença de que meninas/mulheres são “naturalmente” mais organizadas, dedicadas, cooperativas, apresentando um desempenho escolar melhor e que os meninos/homens têm “naturalmente” um maior potencial, porém, não se esforçam, são mais lentos, mais competitivos e menos maduros que as meninas. Deste modo, a escola faz perdurar a produção de comportamentos que não reduzem as desigualdades de gênero, pelo contrário, as reforçam sutilmente, todos os dias.

Percebe-se a batalha que as profissionais da Educação Básica tem feito para tornar o ambiente escolar um local mais acolhedor, com tentativas de diminuir os efeitos daninhos das relações de poder instituídas na sociedade. Ao fazerem isso, essas mulheres disputam saberes, discursos e práticas. Não dissociam sua identidade de sua profissão, pois elas estão entrelaçadas. Assim, há mudanças graduais. Porém, a instituição escolar, representadas pelas diferentes escolas, continua sendo expressão de poderes masculinos, hierarquias, valores padronizados e normatizados, que corrige e poda os indivíduos distanciados da norma social posta e vigente. Portanto, a educação não é um campo de neutralidade, nele se rivalizam as diferentes visões de mundo, de sociedade e de futuro (COMIOTTO, GUIZZO, 2016). A pergunta que se poderia fazer é: que futuro nós queremos para as jovens e os jovens brasileiros?

As normas, regras sociais, definem que quem as obedece é normal. O que é ser normal? Revisitando Michel Foucault, a norma é produzida através de práticas sociais e técnicas de poder que criam mecanismos de controle centrados no sexo biológico. As pessoas passam a ser reguladas e observadas a partir de suas marcas e colocadas em posições de sujeito devido a uma parte de sua identidade, que é classificada (LOURO, 1999). Dessa forma, ao centralizarmos a heterossexualidade ou mesmo a masculinidade hegemônica e a definirmos como normal, empurramos todas as outras maneiras de existir para a borda, para a periferia. Exaltando uma maneira de ser, excluindo uma rica diversidade de formas de se viver a sexualidade ou, neste caso, masculinidades.

IV Escola e Ideologia de Gênero

Como resposta aos avanços dos estudos feministas nos anos 70, a igreja católica manifestou e difundiu suas contraposições à concepção de gênero e de poder. O sentimento de ameaça sentido pela cúpula católica se agravou após encontros mundiais¹² que produziram os primeiros documentos nos quais a palavra gênero aparece, discutindo equidade de gênero como um objetivo a ser almejado (MIGUEL, 2016), além de discutirem a inserção dos homens nas argumentações a respeito de equidade de gênero (NASCIMENTO, 2018). Como resposta prática a esse avanço interpretado como ofensa à doutrina católica, o Vaticano posicionou-se contrário ao feminismo e à diversidade sexual e, de acordo com Luis Felipe Miguel (2016), esse posicionamento foi:

uma maneira de reforçar a autoridade sobre um rebanho que se mostra cada vez independente da hierarquia (na orientação política e também em questões sobre sexo prémarital, uso de métodos anticoncepcionais ou indissolubilidade do matrimônio) quanto de preservar seu papel de ator político de primeira grandeza. Numa jogada paradoxal, a Igreja reforça sua centralidade política na medida em que busca despolitizar

¹² Conferência Internacional sobre a Mulher (1994) e a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1995).

determinadas questões, invocando-as para a esfera em que sua autoridade seria mais legítima, que é a esfera da moral (p.597).

Nos anos 2000, a fim de se combater os Estudos de Gênero, a Igreja Católica cunha o termo *ideologia de gênero*, que “trata-se de uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturar e, assim, deslegitimar um campo de estudos” (MIGUEL, 2016 *apud* GARBAGNOLI, p.598). Não obstante, é preciso demarcar a origem etimológica do termo ‘ideologia de gênero’: não é provinda das Ciências Humanas, e não possui metodologia nem argumentação científica. É uma expressão, uma verdade fundada no campo da fé, que, como é apresentada permite assumir um número de coisas dentro dela.

No Brasil, nos primeiros anos do século XXI, houve um considerável impulso nas políticas públicas para a população LGBT (MELO, BRITO, MAROJA, 2012), seguido de um forte levante conservador representado por projetos de lei, como o Estatuto da Família. Conforme o autor do projeto, (FERREIRA, 2016, Art. 2º), define-se “entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável”. A angústia principal dos conservadores religiosos é com os processos educativos, por entender que as crianças e os jovens poderiam ser mais suscetíveis à ‘ideologia de gênero’. Dessa forma, católicos e evangélicos se aplicaram aos tensionamentos políticos e juntamente obtiveram a remoção das temáticas de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação¹³ e de outros planos municipais e estaduais (MIGUEL *apud* BRITTO E REIS; BERGAMIM JR, 2016, p.599).

Apesar do que dissemina o Movimento Escola Sem Partido (MESP), a oposição a esse ensino progressista no campo do gênero foi realizada pelas frentes religiosas, completamente desassociadas do MESP. Este, inicialmente dedicava-se exclusivamente à combater a pretensa “doutrinação marxista” nas escolas. A fusão dessas duas iniciativas alargou o alcance dessa narrativa, e a frente religiosa contra o gênero aumentou em grande escala a abrangência do discurso do MESP. A partir deste

¹³ Esse PNE foi aprovado em 2014 e é vigente até 2024.

contexto, o MESP, que antes tinha como objetivo uma educação “liberal e anti comunista”, passa a usar a luta pela educação neutra. O que, por sua vez, traduziu-se em uma supremacia das famílias sobre a escola, reivindicando o direito de decidir o que as professoras podem ou não podem trabalhar em sala de aula (MIGUEL, 2016).

Essa lógica ultraconservadora não é inédita, já vivemos situações semelhantes que marcaram e marcam nossa história ocidental. Por exemplo, durante a década de 60, no pós-guerra estadunidense, um liberalismo permissivo gerou um relaxamento dos códigos sociais autoritários que nos anos 70 e 80, paradoxalmente, acabou viabilizando ocorrências de reações contrárias aos processos de flexibilização anteriores. É neste contexto que, pela primeira vez, a sexualidade tornou-se pauta com a Nova Direita associando o levante feminista e militância homossexual como símbolos do declínio da nação e “declínio da família” (WEEKS, 1999).

Entre as definições de ideologia expressas no Dicionário Aurélio¹⁴, uma delas atesta que ideologia é um “conjunto de ideias, convicções e princípios filosóficos, sociais, políticos que caracterizam o pensamento de um indivíduo, grupo, movimento, época, sociedade”. Para Marx e Engels, ideologia é uma ferramenta pela qual a classe dominante mantém as demais classes subjugadas, podendo ser vista também como uma falsa consciência que esconde a realidade social em que se encontram os oprimidos, para manutenção dos reais ideais da classe dominante (REIS, EGGERT *apud* MARX, ENGELS, 2017). A Igreja promove um deslocamento de sentido à palavra ideologia, gerando distorções e criando uma lógica na qual tudo que é dito pelo campo da ciência é ideológico, e que se o raciocínio é ideológico, não pode ser válido. O conceito de gênero como ideológico é coerente, porém acusar as professoras que trabalham com gênero de ideologia é longe da realidade.

De acordo com Toni Reis e Edla Eggert (2017), a construção da narrativa falaciosa da ‘ideologia de gênero’, interpretada como sendo não apenas uma

¹⁴ <https://dicionariodoaurelio.com/ideologia> - *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, popularmente denominado *Dicionário Aurélio* ou simplesmente *Aurélio*, é um dicionário do idioma português, editado no Brasil em 1975 (1ª ed) e reeditado em 1987 (2ª ed). A versão original resultou do trabalho de mais de três décadas do lexicógrafo e *Imortal Aurélio Buarque de Holanda Ferreira*.

desconstrução mas destruição dos papéis tradicionais de gênero e família, o que acabou gerando um pânico moral na sociedade como um todo. Um de seus efeitos, foi o aparecimento de um significativo retrocesso quanto ao que se pretendia com a “promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual”, que era simplesmente contribuir para “a superação das desigualdades educacionais” (REIS, EGGERT, 2017 *apud* BRASIL, p.13). Esse medo nos indica uma concordância entre conservadores e progressistas no debate do gênero: o debate sobre os papéis sociais da mulher e do homem na sociedade, ou a ideologia de gênero, conduziria a uma reconfiguração dos papéis tradicionais de gênero.

Embora haja concordância entre grupos discordantes, o ponto de dissonância relaciona-se ao tipo de reconfiguração pretendida. Muitos entendem como uma forma de abranger as diversas possibilidades de ser-estar no mundo, a diversidade de pessoas e famílias; outros, compreendem como sendo a destruição de sua própria moral. Por vezes, é essa moral, que se ampara em densos preconceitos, constitui uma parcela pequena das vozes presentes nos movimentos sociais, vozes que vêm carregadas de clareza e intencionalidade de fazer valer a manutenção das desigualdades de gênero. Segundo Reis e Eggert (2017), essa ideologia com teor autoritário/fascista é caracterizada por fortalecer a manipulação de outras pessoas, àquelas com uma compreensão parcial do tema e/ou com pouco senso crítico¹⁵.

Não há educação sem política educativa e são as diretrizes nacionais, estaduais e municipais, entre outros documentos, que estruturam e delineiam o fazer pedagógico no Brasil. É desses textos legislativos, dos contextos culturais e socioambientais que vem sendo estruturado o chamado currículo escolar, organizador dos planejamentos escolares, objetivos e avaliação de ensino, em relação direta com os conteúdos da Educação Básica. É através deste instrumento que os interesses das classes

¹⁵ Para o historiador italiano *Umberto Eco*, o fascismo se baseia no culto à tradição e à ação pela ação, na rejeição ao modernismo, na comparação forçada entre dissidência e traição, no **medo da diferença**, o apelo à frustração social, a **obsessão pelo golpismo**, na alta expectativa quanto a força do adversário, na consideração do **pacifismo como envolvimento com o inimigo**, no **desprezo pelo fraco**, na educação para o heroísmo, no **patriarcalismo bélico**, no populismo seletivo e no uso de *novilingua* - um idioma fictício criado pelo governo hiperautoritário na obra literária *1984*, de George Orwell. (grifo meu)

dominantes se expressam e apontam para qual indivíduo as escolas devem formar, e que tem no Livro Didático seu fiel escudeiro. Ainda que seja mais reconhecido como uma listagem de conteúdos obrigatórios e naturalizados, qualquer currículo é uma construção social, política e epistemológica e, por sua vez, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p.28). Não ensinar criticamente é antidemocrático, é fascista. Não ensinar a possibilidade de discordar é uma escolha política.

Ademais, o objetivo de formar jovens para o exercício da vida em sociedade é indissociável de debates e discussões políticas, componentes da nossa vida em sociedade. E, entre as temáticas e assuntos que tem sido pauta de discussão e de movimentos sociais, são as relacionadas a gênero que têm estado cada vez mais em destaque na mente, nas conversas e nas mídias (SEFFNER, 2016). Para tanto, é imprescindível promover uma *ideologia de gênero* em que homens e mulheres, meninos e meninas se encontrem em equidade, o que incide diretamente nos processos de trabalho intra-escolar no sentido de formar sujeitos que convivam de forma mais justa e saudável na sociedade. Além disso, atentar à diversidade contribui para a construção do bem estar das estudantes e é dever constitucional das escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) salienta a necessidade do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p.1), porém, não há nenhuma menção às palavras gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual.

Partindo destes pressupostos legais, a escola é um espaço social com deveres definidos, como por exemplo, o de propor, organizar e debater o tema “corpo humano e sexualidade”. Mesmo já sendo parte do conteúdo curricular, ainda é muito pouco frequente identificar em ambientes escolares processos de ensinar-aprender a diversidade de corpos humanos e suas representações sociais, bem como a sexualidade que os constitui e compõe os sujeitos que a vivenciam e a manifestam de diferentes formas ao longo de suas vidas (MEIRA et al., 2006). Contudo, o direito ao acesso à informação, e as decorrentes discussões sobre saúde sexual e sexualidade,

precisa gerar condições para que se opere uma ruptura do modelo doença-saúde escolar, transformando-o de modo a ultrapassar as concepções antropocêntricas de saúde/doença, apresentadas de modo reducionista e classificatório - doenças, sintomas e prevenção. Com isto também dizemos que a educação sexual precisa “abranger a ludicidade, o prazer, a liberdade de viver a sexualidade (ainda que com responsabilidade) e voltadas à saúde sexual” (MAIA et al, 2012, p.153). Portanto, para professoras de Ciências e de Biologia, um questionamento substancial se faz presente: qual seria o papel da escola na discussão e formação de estudantes quanto aos saberes a respeito de seus corpos, suas sexualidades e suas diversidades?

V Transgressões

De acordo com Reinaldo Matias Fleuri (2008a, p.26), “a compreensão dos mecanismos disciplinares parece importante para nos ajudar a entender não só como eles atuam no cotidiano da escola, mas, sobretudo, para analisarmos os conflitos que emergem na prática escolar”. Pode-se dizer que as transgressões, rebeldias e enfrentamentos às normas escolares são tão antigos quanto a própria escola, e, também conforme Fleuri (2008b), a disciplina se torna eficaz por se apoiar em uma rede de relações hierarquizadas. Há a diretora, a supervisora, as professoras, estudantes - como se fosse uma pirâmide e os alunos e alunas estivessem mais em baixo: “o sistema de vigilância estabelece relações de controle recíproco entre todos os indivíduos pertencentes a uma instituição disciplinar. Esse sistema de censura multilateral obriga todos a adaptarem-se às normas, mediante a aplicação hierarquizada de sanções” (2008b, p.473).

A inquietude transgressora se articula para achar fissuras nos muros da escola, onde possam se inserir, se espalhar e alterar algo a seu favor. Dessa forma, da mesma maneira que a norma é reiterada pelas exceções, a ordem é reiterada pelos transgressores. Estudantes que subvertem as regras, passeando pela escola sem autorização, colando durante uma prova ou simplesmente conversando em aula, serão reprimidos, e ao serem punidos, seus comportamentos serão classificados como

transgressões. Dessa forma, as regras serão reiteradas - o que pode gerar outro tipo de resistência pois “sujeição e transgressão, poder e resistência [...] se configuram na relação recíproca, de combate e sustentação mútua” (FLEURI, 2008b, p.475).

Essa repressão de rebeldias acaba reforçando a construção de estereótipos de gênero, produzindo masculinidades que não são saudáveis nos meninos. Subverter as normas acaba sendo uma maneira que os meninos encontram para se afirmar como meninos/homens, justamente pelo estereótipo de gênero da masculinidade estar associada com quebrar-regras, um *badboy*. Nas escolas brasileiras, vemos isso acontecer quando as professoras e a comunidade escolar como um todo reforçam, por exemplo, o estereótipo que um menino favelado ou de vila deve ter; e ainda associa a insatisfação de um aluno periférico como produção dessa vivência, e não um descontentamento com a estrutura e funcionamento escolar.

Sem a presença da autoridade, seu antagonista principal, meninos em construção não encontram situações de enfrentamento para estruturar sua resistência e afirmar suas masculinidades. Essa masculinidade que desafia normas, professoras e resiste à escola é chamada de masculinidade de protesto e é caracteriza assim pois “toma o sistema disciplinar como um desafio, especialmente em redes de colegas que fazem um pesado investimento em ideias de poder e confrontação” (CARVALHO, 2004 *apud* CONNELL, p.35).

Ainda, como são esses meninos que discordam e se posicionam contra as hierarquias, sendo de forma efetiva ou não, recebem olhares de admiração de seus colegas, tornando à resistência a normatividade uma forma de obter aceitação e melhor autoestima durante seu período escolar. O seu oposto também é perceptível: meninos apáticos, apenas de corpo presente na escola, sem objeções ao serem ignorados, como se esse comportamento de ‘tanto faz’ fosse normal, mostra que essa também pode ser considerada uma forma possível de ser menino.

2 Objetivos

Os principais objetivos condutores desta pesquisa foram: (a) desvelar ferramentas, comportamentos e falas, que estruturam e compõem a pedagogia da sexualidade e gênero, atualmente presente na escola selecionada; (b) observar se as condutas generificadas presentes e incentivadas na escola - mesmo sem intenção - reforçam masculinidade hegemônica, heteronormatividade e misoginia no âmbito escolar; (c) relacionar os efeitos desses códigos, corporificados ou não, com as expectativas generificadas em longo prazo, mais ou menos atreladas aos padrões atuais de comportamento da juventude escolarizada; (d) observar e analisar se a presença da pedagogia de gênero e expectativas generificadas afetam o desempenho escolar, especificamente dos meninos.

Esses objetivos, no seu todo, relacionam-se diretamente com o objeto desta pesquisa, assim definido: as relações interpessoais de estudantes do Ensino Fundamental, com experiências já vividas nos espaços-tempos escolares, são atravessadas pela pedagogia da sexualidade atual, 'impressa' nos corpos, marcando condutas e suas modelagens. Assim, intencionou-se teorizar sobre estes atravessamentos e seus efeitos nas condutas de estudantes escolarizados, em especial, os sujeitos desta pesquisa.

3 Delineamento metodológico

A pesquisa desenvolvida se assenta nos princípios metodológicos e epistemológicos de uma investigação qualitativa. "Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal" (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.47), atrelada a compreensão de que o pesquisado não é independente do processo de pesquisa, de fato, está intrinsecamente costurado com o contexto (MOREIRA, 2011). Sobre a pesquisa qualitativa Arilda Godoy (1995, p.62) expressa:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do

pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte.

A escolha dessa abordagem metodológica relaciona-se com a especificidade do próprio objeto de pesquisa definido, ao mesmo tempo em que afirma, também interroga. Neste caso, problematiza as relações interpessoais de estudantes do Ensino Fundamental, já sintonizados com os espaços-tempos escolares e atravessados pela pedagogia da sexualidade ainda vigente na escola, e que (de)marca territórios e corpos, modelando comportamentos e/ou condutas sociais. Assim, e sob as contingências dos atuais contextos educacionais específicos do município de Porto Alegre, pretendeu-se teorizar os dados empíricos, tendo como foco aglutinador da análise os atravessamentos desvelados e seus efeitos nas condutas dos sujeitos de pesquisa - adolescentes em escolarização.

Também, buscando coerências, a abordagem de pesquisa escolhida se encaixa mais organicamente com o objeto desta investigação pelo caráter discreto da pedagogia da sexualidade, que atua pela afirmação ou silenciamento, em espaços públicos ou privados (LOURO, 2000). Ao considerar a sutileza dos marcadores a serem pesquisados, tornou-se indispensável à pesquisadora exercer um olhar atento e desvelado para “tornar singular algo que, aparentemente, é ordinário e que, por uma razão (ou várias), ‘desapareceu’ na poeira do cotidiano” (GUIZZO, RIPOLL, 2015 *apud* (NELSON, WILLIS, WORTMANN, p.474). A diligência da visão e atenção se centra em conseguir identificar “quando e como ele [o objeto, o artefato, a prática] se torna suficientemente visível para ser objeto concreto de análise” (GUIZZO, RIPOLL, 2015 *apud* WILLIS, p.474). E é através dos processos de observação, diálogos e escuta ativa que objetos, relações e práticas invisibilizados poderão vir a ser visíveis.

Outro aspecto significativo da metodologia escolhida refere-se ao processo gradativo de definição dos interesses e necessidades do que se quer investigar. Ou

seja, os princípios de flexibilidade e de relacionalidade são guias condutores da coleta de dados. Conforme Arilda Godoy (1995):

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p.58).

Ao pesquisar comportamentos e identidades amparados por estudos inseridos no campo da pós-modernidade, seria contraditório objetivar e pretender encontrar a verdade universal, que afirma tudo para todos. Contrapondo-se a esta busca idealizada, neutra e politicamente conservadora, optamos por uma metodologia plural de investigação: “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (SANTOS, 1988, p.57).

Neste sentido, e em oposição ao princípio de neutralidade, enfatizamos que a observadora/entrevistadora não é neutra, e nem a pesquisadora se afasta de uma posição rigorosamente ética, assumindo os seus pontos de vista e, ao reconhecê-los, não os absolutiza (FREIRE, 1996). Ainda que a concepção empirista de ciência e de educação indique que os processos de escolarização sejam neutros, nesta pesquisa consideramos que não são neutros, pois são os espaços-tempos de disputas de saberes, discursos e práticas. Segundo Andressa Comiotto e Bianca Guizzo (2016, p.123), “embora tenha havido graduais mudanças, percebemos que o âmbito escolar ainda está atrelado a uma padronização e a uma reprodução de modelos que são tidos como a ‘norma’, sejam modelos políticos, culturais, sociais ou econômicos”. Nessa direção, e acompanhada por Robert Bogdan, e Sari Biklen (1994), posso dizer que atuei como investigadora qualitativa, pois ao me inserir na escola campo de pesquisa em presença-presente, expressei e expressei minha atenção e preocupação com os contextos escolares e sociais inter-relacionados, neste caso, através de um estudo

sobre produção e reprodução de normas excludentes e opressivas no âmbito do gênero.

Em relação ao processo de transformar os dados coletados em resultados, em contextos de uma pesquisa qualitativa, optou-se pela técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), na medida em que esta técnica compõe um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento e que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 2011, p.15). Esta técnica possibilita ao pesquisador ‘tirar’ das palavras dos respondentes os significados não explícitos, sendo o analista de conteúdo quem precisa, segundo Laurence Bardin (2011, p. 43): “[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira”. Bardin (2011) diz ainda que a pesquisadora precisa buscar atingir através de significantes ou de significados outros significados que não estão explícitos e que são de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. A análise de conteúdo busca então decifrar aquilo que está por trás das palavras a que se debruça.

Entre os documentos utilizados neste tipo de pesquisa, tanto em relação à ética, quanto à coleta de dados específicos ao estudo, estão: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), assinado pelas professoras entrevistadas; diário de campo, suporte fundamental aos registros das observações em sala de aula; roteiro semiestruturado/aberto condutor das entrevistas (APÊNDICE B), com perguntas para delinear melhor o objeto central da investigação - as relações de gênero, suas formações e influências no ambiente escolar. As observações objetivaram identificar as sutilezas dos comportamentos generificados, que muitas vezes não transparecem nas palavras faladas - como se dispõem na sala, como se olham, como seus corpos respondem à determinadas situações.

I Critérios de Escolha dos Sujeitos

Os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa relacionam-se com as disponibilidades oferecidas pelos profissionais da escola-campo de investigação e também com os tempos da pesquisadora. As observações aconteceram em uma turma de 9º ano em uma escola pública estadual de Porto Alegre (RS) no bairro Azenha, de ensino regular, no turno da manhã. Essa escola pequena e de bairro, foi escolhida devido aos laços já estabelecidos previamente nos períodos de estágios de docência. Ademais, foi escolhida num movimento de continuidade de trabalho e gratidão pela acolhida que dita escola teve comigo durante meu processo de formação como educadora de Ciências. Posterior ao aceite da coordenação, a escolha da turma que seria observada se deu por motivos similares a escolha da escola: escolhemos a turma que a direção e as professoras já haviam percebido a presença de problemáticas de gênero e, coincidentemente, foi com esta turma que trabalhei no meu período de estágio de docência em Ciências. Com isso, e a partir dessa intimidade profissional, seria possível observar e identificar sutilezas, principalmente àquelas atreladas à formação de masculinidades, presenciadas anteriormente e reiteradas pelo corpo docente nessa reentrada na escola.

Na escolha das professoras participantes das entrevistas, foram consideradas inicialmente as profissionais que evidenciaram uma pluralidade de práticas pedagógicas entre si, numa tentativa de cobrir timidamente o espectro de diversidade de comportamentos e modos de fazer das professoras. Além desse critério, o critério curricular também foi levado em consideração, selecionando professoras que lidavam com as questões e os marcadores que optei atentar. O tempo que passavam com a turma e sua disponibilidade e abertura também foram fatores decisivos na seleção das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas em sua totalidade, somente após as professoras assinarem o TCLE (APÊNDICE A). Importante ressaltar que as três entrevistadas eram mulheres, e esse marcador não foi um critério de escolha, e a escola, principalmente a de Ensino Fundamental, é majoritariamente composta por mulheres, o que já começa a influir nos achados e hipóteses da pesquisa.

II Percurso prático

Inicialmente foram realizadas extensas leituras no âmbito teórico desta pesquisa, objetivando desenvolver embasamento no campo de Gênero e Sexualidade. Esta investigação abrangeu livros, artigos e documentos legais, que foram posteriormente fichados e categorizados. Seguindo os processos metodológicos, foram elaboradas perguntas direcionadoras para desacomodar o olhar durante processo de observação (APÊNDICE C). Os questionamentos presentes nesse documento resultam de um acúmulo de ações observacionais durante os estágios de docência em Biologia e em Ciências e em trabalhos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, onde exercitei meu olhar e minha compreensão para questões de gênero e sexualidade em sala de aula; além de provenientes de vivências em sala de aula, são também atravessados pelas extensas leituras e revisões feitas durante a minha formação de educadora.

Os sujeitos e as sujeitas envolvidas na observação foram meninos e meninas adolescentes, com idade variando entre 15 e quase 18, estudantes do nono (9º) ano do Ensino Fundamental, de apenas uma turma no turno da manhã. Esta turma já me havia sido apresentada como “a turma problema”, visto que continha quase todos os repetentes do nono ano e novos alunos e alunas. A quantidade de alunos flutuou entre 8 e 18 durante os dias de observação, ficando evidente que a chuva reduzia a presença dos alunos drasticamente. Realizei as observações durante o mês de abril de 2019, consistindo em nove dias de turnos completos observados e registrados no meu caderno de campo. Cabe ressaltar que, por vezes, meu papel de professora e o meu papel de pesquisadora se misturavam: fiquei responsável pela turma quando a professora precisava sair, conversei com eles durante discussões em aula, conversamos nos intervalos. Mais de uma vez, me foi questionado se eu iria voltar a lecionar na turma, e mesmo depois de dizer que não, continuaram me chamando de ‘sora’. Curioso que houve um afastamento das ações de ser professora nesse papel de pesquisadora, mas em nenhum momento esse título se descolou de mim.

Durante as observações, que não aconteceram em dias subsequentes, pude observar os padrões de frequência e ausência, alguns pequenos conflitos e como eles se desenrolaram a curto prazo, as maneiras de se organizarem de forma autônoma, a forma de se comunicarem e especialmente, como suas identidades eram tensionadas de acordo com a situação. Além de aulas curriculares, observei também a apresentação de um trabalho, que envolveu toda a escola e boa parte das disciplinas. Observei o desenvolvimento desses trabalhos em grupos, as escolhas tomadas, a divisão de tarefas e o produto final: a apresentação desses grupos para a escola e os pais.

Posteriormente às observações participativas, foram realizadas as entrevistas com três professoras da escola. As entrevistas ocorreram em dois dias diferentes e foram gravadas. Na condução das entrevistas, o principal guia foi um questionário semiestruturado elaborado com antecedência (APÊNDICE B). Na realização das entrevistas, escolhemos a abordagem interacionista, pois “toma por objeto de análise toda a situação e o contexto criado no decorrer da entrevista, não se centrando apenas na dualidade pergunta/resposta” (COMIOTTO, GUIZZO, 2016, p.126) Além de permitir uma interação mais livre e profunda com as entrevistadas, evitando o engessamento das respostas.

Tanto nas observações quanto nas entrevistas, não deixei de me inserir como sujeita participante da pesquisa, uma vez que os dados, percepções e minhas hipóteses foram sendo construídas através da minha visão e escuta, de mulher cis, branca e lésbica. Dessa forma, este trabalho insere-se no campo dos significados, no universo das relações e em um nível da realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2002), uma vez que a busca é adentrar e compreender os universos dos e das sujeitas deste estudo.

4 Análise

I Apresentando os sujeitos: “É a pior turma da escola”

Esta frase foi a primeira afirmação sobre a turma com quem essa pesquisa foi desenvolvida, na época estavam no oitavo ano. O grupo é composto por alunos que já repetiram o ano escolar, pelo menos uma vez. Alguns estão na escola desde o começo de escolarização, e outros entraram este ano. A palavra mais utilizada para descrever a turma foi *desinteresse*. Enquanto trabalhamos juntos, tivemos alguns desafios a superar, contudo, não diria que são desinteressados; mas sim, que são interessados em outras coisas que não os conteúdos escolares.

É uma turma respeitosa que, aparentemente, não se percebe como parte da comunidade escolar. Durante minhas observações pude ver, em algumas aulas, que os estudantes ficavam cabisbaixos, desestimulados, ausentes. Por exemplo, no segundo dia de observações, passaram um período copiando conteúdo do livro, desanimados - usando fones de ouvido com música. Porém, em outras aulas interagiam, faziam seus trabalhos em grupo e participavam a sua maneira.

A fim de ilustrar as percepções das professoras sobre a turma, e os atravessamentos de gênero na diferença de comportamentos, trago trechos das entrevistas, expressas em itálico no texto, retiradas literalmente do caderno de campo. Ao perguntar a uma entrevistada qual era a principal característica dessa turma, ela diz que a turma tem:

a característica de ter abandono, de repetência, [...] é um pouco homogêneo, a maioria deles já tem reprovação e tal. São crianças que já tem uma outra maturidade em relação às outras turmas. [...] alguns já passaram pelas experiência de trabalhar, de ter trabalho fora, de ter outras responsabilidades né.. A própria maturidade e vivência deles é outra [...], eles têm outros interesses, porque já tem outra idade [...] tenho impressão que eles se sentem assim meio aliens aqui dentro

E de fato, os alunos e alunas desta turma apresentam mais idade que outros alunos do nono ano, contando com alunos de 15 até quase 18 anos. A fala da professora dizendo que os estudantes se sentem *aliens* pode ser provinda da pouca participação nas atividades escolares e interação escassa entre os alunos e com as professoras. A diversidade de idades e o fato de ser uma turma com alunas e alunos

que já reprovaram algumas vezes pode ser um dos motivos pelos quais haja ausência de participação, e também de sensação de pertencimento. É possível que o descolamento desse grupo da realidade escolar não seja efeito da idade especificamente, mas o que ela representa dentro da realidade social que estão inseridos os sujeitos. De acordo com Sandra Andrade e Dagmar Meyer (2014):

a idade não se constituiria, então, como um dado biológico, mas seria um construto processado pela história e pela cultura, conectando-se com, e traduzindo-se como um pertencimento geracional. Os pertencimentos geracionais de raça, de gênero e de classe colaboram de modo importante para ponderações em torno da juventude, no entanto, isso não ocorre de modo unidirecional. E elas não se constituem em si mesmas, mas se atravessam (p.89).

Além dessa sensação de *persona non grata* que as professoras creem que os estudantes dessa turma sentem, outra professora afirma que a diversidade também é uma característica marcante. E, ao ser questionada sobre qual era a maior dificuldade de trabalhar com esta turma, ela explica que a turma é bem dividida, por ser composta de:

diversos grupos de diferentes faixas etárias, diferentes comportamentos. Tem alguns que são antigos aqui na escola, bastante tempo já, desde o primeiro ano. E muita gente que entrou esse ano.

Dessa forma, a professora reconhece a diversidade como um fato que adiciona dificuldade ao processo de ensino-aprendizagem. A terceira professora entrevistada tem uma relação atribulada com a turma. Durante minhas observações pude presenciar alguns confrontos e situações de tensão na sala. Ela reforça a ideia da turma ter pouco interesse dizendo:

É uma turma muito fraca, fraquíssima, em conhecimento, em querer se empenhar, em esforço, passam o tempo todo conversando - sobre qualquer assunto menos o que tu tá dando de aula, não tem interesse nenhum.

Essa resposta muito negativa da professora, quando questionada sobre as principais características da turma, delinea a sua percepção sobre esses estudantes e,

em consequência, define a relação entre professora e turma. De acordo com Johnson e Johnson (1999), os conflitos que ocorrem na escola podem ser destrutivos ou construtivos, a depender da forma como serão tratados. Portanto, ao tratar os conflitos com a turma sob viés negativo, a professora tensiona ainda mais a relação que se constrói entre professora-alunas/os, perdendo a oportunidade de conceber esses embates como fontes de germinação de resultados positivos, como a resolução de conflitos, a escuta e o raciocínio.

II Gênero e Escola

“Elas vão melhor”

Vivenciando o cotidiano das aulas foi possível perceber que as meninas eram mais aplicadas e dedicadas nos trabalhos. Logo que a professora dava uma orientação, elas iniciavam seus processos de trabalho, dividiam tarefas, discutiam ideias; toda vez que era necessário entregar algo, a maioria das meninas entregava sem atrasos e nas apresentações de trabalho tinham uma *performance* mais estruturada, organizada e pareciam levar mais a sério. Foi consenso entre as entrevistadas que o desempenho das meninas, apesar de não ser muito bom, é melhor que o dos meninos. Por exemplo, ao perguntar sobre as notas dos meninos e das meninas, uma entrevistada diz que:

com certeza as médias delas vão ser bem melhores. Apresentação do trabalho delas foi melhor, o visual do trabalho delas foi melhor, e eu acredito que para prova semana que vem elas vão melhor.

As justificativas e explicações para essas diferenças de desempenho são variadas: as meninas são mais maduras, a importância que dão para a escolarização, a capacidade de organizar-se... A primeira e mais proeminente justificativa nas falas das entrevistadas é a maturidade. Na percepção das professoras, a maturidade é o que afeta em maior grau o desempenho escolar das meninas. Entre as entrevistadas, elas concordam que as meninas são mais maduras que os meninos desta turma - e

acrescentam que geralmente é assim em todas turmas. Quase uma regra. Exemplificando:

é uma questão assim de maturidade dos meninos e das meninas assim. Porque a gente vê isso, da questão da menina ser mais caprichosa, da menina ser mais interessada em fazer é quase em todas as turmas. As meninas são mais dedicadas a fazer apresentação do trabalho, é sempre melhor.

As meninas já tem também uma outra tipo, uma outra postura.. A gente tem meninas aqui que são casadas ou já foram casadas, ou pelo menos já tiveram relações assim, de longo tempo, [...] então elas têm essas vivências.. os meninos que eu saiba nenhum deles tem essa vivência assim ainda.

Sim. É né infelizmente nós ainda temos isso na sociedade né, que não cobra isso deles mas cobra isso delas né. É bem complicado, tu vai ver se tu conversar com elas, todas elas têm responsabilidades em casa, tem responsabilidade com os irmãos [...] Elas têm responsabilidades, eles não tem.. um menino, o homem ele não tem essa responsabilidade.. De fazer as tarefas, de ajudar em casa né. E elas tem, elas são cobradas por isso.

Parte das entrevistadas reconhece um ponto de origem para as meninas serem mais maduras que os meninos: a socialização como mulher e os papéis que elas desempenham em suas famílias. Porém, uma das professoras concordou que as meninas tem um desempenho melhor que o dos meninos, e que elas são mais maduras do que eles; porém, ela não acha que elas sejam mais maduras por serem mais cobradas, seja pela escola, pela família ou pela sociedade. A professora, em sua fala, acaba fazendo um esforço de naturalização das diferenças:

Eu acho que as gurias que estão ali não tem responsabilidade nenhuma. É mais assim uma questão acho que se afirmar, de querer mandar, essas bobisses que nem eu digo. Mesmo assim a menina é mais madura entendeu, então elas acabam deixando eles muitas vezes de lado.

Como se a maturidade das meninas e a infantilidade dos meninos fossem elementos constitutivos e imutáveis de quem são. O espaço pedagógico é um local onde “operam representações engendradas em relações de poder que incitam indivíduos a ser e viver de determinada maneira e não de outras, a pensar e sentir determinadas coisas e não outras” (MEYER, SOARES, 2004, p.16), portanto avaliar e

reformular posicionamentos que reforçam determinismo biológico e limitam as possibilidades de ser menino ou menina é necessário.

A discussão da maturidade também se dá entre os alunos, entre os meninos. O que define ser um menino maduro, um homem? Do que eles precisam abrir mão para se tornarem maduros? Um dos diálogos que ouvi durante as observações entre dois meninos demonstra a percepção que eles têm de maturidade. Um dos alunos (A) estava fazendo um avião de papel com a cartolina que havia sobrado do trabalho. Um colega (B) o confrontou, e o diálogo segue:

B: Quantos anos tu tem?

A: Quinze, mas eu sou feliz!

B: Nada, tu é infantil!

A: Pelo menos eu não fico aí *serião*

Aqui a noção de maturidade representa um componente da construção da masculinidade. Segundo Jane Felipe (2000) os devaneios, os sonhos, as fantasias trazem perigo para a construção de um projeto de homem, especificamente na realidade de classe popular em que esta escola se encontra. Os referenciais de masculinidade, praticamente ausentes na escola, se tornam majoritariamente os homens de sua convivência, inclusive seus colegas. Faz-se necessária a reflexão do impacto que essa construção de maturidade dentro do contexto masculino tem. Uma “faca de dois gumes”: ao mesmo tempo em que a maturidade os limita a serem menos criativos, inventivos e livres, a falta dessa maturidade os coloca em um lugar de aprendizagem e desempenho escolar inferior ao das meninas. Ciclo que se retroalimenta podendo levar os meninos a um beco sem saída, onde seu projeto de futuro poderá se estabelecer longe da escolarização e estudos.

Uma segunda justificativa dessa diferença de desempenho se embasa na noção de que as meninas compreendem mais profundamente que precisam da escolarização

- que é através dela que elas tentarão se movimentar a fim de alterar seu lugar dentro da hierarquia social. Uma das professoras coloca que as meninas:

sempre se dedicam mais, e volta toda aquela coisa de novo dessa construção de gênero que a gente tem que a menina tem que ser mais dedicada né, mais organizada, que ela tem que ser melhor né, então elas já trazem a construção.

Ademais, uma professora expressa que as meninas já sabem que elas precisam da escola para alterar suas realidades:

elas têm mais maturidade de pensar que elas precisam disso. Elas não vão chegar a lugar nenhum se elas não estudarem. Se elas não forem atrás. Os meninos parece que tão, principalmente os nossos ali - bom tu conhece o grupo, eles tão a passeio aqui na escola.

Quando questionadas sobre os projetos de futuro dos meninos, a professora diz que acha que eles não vislumbram para si próprios um futuro a ser construído “*parece que não são cobrados em relação a isso mas elas são*”.

Essa percepção empírica das professoras de que as meninas sabem que precisam da escola e que os meninos não dão tanta importância a ela pode estar de acordo com algumas teorizações. Uma delas propõe que os meninos não sentem tanta necessidade de empenhar-se em estudar, pelo fato de compreenderem que as melhores oportunidades ficam reservadas a eles, em virtude da realidade apresentada pela mídia, na política, na hierarquia de empregos, que apresenta os homens predominando em todos os cenários. Portanto, pode ser que para os meninos o esforço escolar seja desnecessário, já que no futuro, as meninas acabam sendo subalternas a eles (SEFFNER, 2014). Com essa mentalidade, mesmo que inconsciente, a escola acaba “nivelando por baixo” os meninos, aceitando desempenhos medíocres como suficientes.

Entretanto, é indispensável que seja feito aqui um recorte de classe e raça. Os homens que possuem privilégios na sociedade e tem seu lugar reservado são, em sua maioria, brancos, escolarizados e não pertencentes à classe trabalhadora. Deixarmos que os meninos da escola pública se enganem, de que vá haver um lugar de glamour e

ascensão reservado para eles, sendo eles moradores de uma vila, de famílias da classe trabalhadora, negros e brancos, é não lidarmos com a realidade como ela está dada. É importante que ensinemos aos meninos a se enxergarem como indivíduos atravessados por privilégios, mas também prejudicados por uma estrutura social, na qual eles não são os maiores beneficiários.

Além dessas, uma terceira justificativa da diferença generificada do desempenho escolar é a de que as meninas, por efeito de sua socialização, são mais adaptadas à estrutura escolar. Um dos resultados dessa socialização é a capacidade comunicativa e cooperativa das meninas. Observando as aulas, os grupos de trabalho se dividiam organicamente por gênero, exceto pelo aluno gay, que realizava o trabalho com as meninas. Elas, quando estavam fazendo um trabalho coletivo, recebiam elogios das professoras e separavam as tarefas juntas. Já os meninos demoravam muito mais tempo para se organizarem em grupos e mais ainda para começar o trabalho. Uma vez que estavam juntos não conversavam para separar as tarefas e mais de uma vez observei só um menino fazer o que era pedido de todo o grupo.

Ao observar as interações entre os meninos e as meninas durante as aulas, ficou evidente que as meninas vivem a escola de forma diferente dos meninos. Quando faziam trabalhos em dupla compostos por um menino e uma menina, a maioria das vezes o trabalho era executado e organizado pela menina, ficando o menino como auxiliar e fazendo apenas o que lhe fosse pedido - sem autonomia e nem apropriação sobre o processo de trabalho. Também, são meninas desta turma são proativas e se responsabilizam por falhas nos trabalhos de grupo. Quando um dos meninos reclamou da tarefa de realizar um trabalho atrasado no final de semana, para compensar uma nota perdida, as meninas riem dele e dizem a ele que “se tivesse feito quando era pra fazer, não precisava fazer no finde - e é rápido”, indicando que era um trabalho simples de ser feito - pelo menos para elas.

De acordo com o observado, um fator que pode auxiliar as meninas a desempenhar trabalhos em grupo é que elas, diferente dos meninos, costumam fazer um esforço comunicativo e estabelecer consensos em seus grupos, facilitando separar

as tarefas e realizar os trabalhos. Quando questionada sobre essa diferença de performance nos trabalhos em grupo, uma professora diz que:

as meninas trabalham melhor porque todas trabalham [...]. Eu acho que elas cobram também umas das outras mais assim, tu tem que fazer isso, elas sabem dividir melhor, elas organizam melhor a coisa assim.

As esforçadas e os preguiçosos

As professoras e a escola, de forma ciente ou não, avaliam os meninos e as meninas de formas diferentes, esperando desempenhos diferentes. Partindo do pressuposto que as meninas são 'mais adaptadas' a lógica escolar, entende-se que os meninos estão em desvantagem por causa de sua socialização. Justamente por essa percepção, os padrões esperados das meninas são mais elevados que dos meninos. O uso repetido da palavra 'conseguir' atrelado aos esforços de desempenho dos meninos ilustra a visão que as professoras têm deles - limitados em seu desenvolvimento e maturidade. Incapazes de ultrapassar barreiras e construir sua própria jornada escolar de forma mais positiva. Dois exemplos aparecem na fala de uma professora: primeiro, referindo-se ao desempenho dos meninos em prova com consulta; e segundo, sobre sua participação em aula:

Eles não conseguem fazer. Eles não conseguem fazer, eles têm com caderno na frente, eles não conseguem se concentrar.

Falar mais assim, de participar mais ativamente, não conseguem. Eles não conseguem ver o que eles estão vendo e interpretar.

Segundo Cármen da Silva (1999), as formas de explicar essas diferenças no desempenho escolar expressam a percepção de que "os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas menos inteligentes" (p.215). Essa percepção presente nas falas das entrevistadas delinea características e as ressaltam, dessa forma contribuindo para contornar e estruturar suas concepções de menino, menina e bom aluno. Ademais, o efeito que

essas percepções e compreensões poderão gerar vincula-se aos próprios comportamentos dos alunos. Revelando um modelo de retroalimentação de controle social, onde as percepções pessoais das professoras reforçam o modelo de comportamento esperado dos meninos e das meninas na escola e na sociedade.

Nas falas das entrevistadas, é possível pontuar variadas justificativas para o melhor desempenho das meninas. Há o peso da responsabilidade no gênero, pois segundo uma das professoras:

as meninas são bem mais responsáveis, elas fazem as coisas, elas se interessam. Elas trazem material, elas vão atrás; e os meninos, principalmente os nossos, infelizmente os nossos, são muito preguiçosos...

É interessante perceber que a contraposição feita pela professora à responsabilidade das meninas é a preguiça dos meninos, e não a irresponsabilidade - quase que retirando dos meninos o compromisso e comprometimento com a sua escolarização. É perceptível que as vitórias delas e o fracasso escolar deles são medidos por réguas diferentes. Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o “ser aluno”. As meninas já viriam de sua organização familiar e socialização primária mais preparadas para exercer esse ofício, porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (DA SILVA, 1999). Portanto, na percepção das professoras o sucesso das meninas está ligado à sua socialização como mulher, com seu esforço, com sua necessidade, com sua maturidade, mas raras vezes com sua capacidade e inteligência.

Os meninos são inteligentes mas não se esforçam. Para o sucesso escolar só falta a vontade. Já as meninas se esforçam para serem boas, medianas. Tal compreensão serve de espelho para atentar o quão enraizado na construção de gênero está a associação da racionalidade, pensamento lógico e inteligência com a masculinidade. Essas falas ilustram essa sutil percepção:

Ele é muito inteligente, só que não se esforça.

As meninas se dedicam mais.

Em física - que é mais matemática mesmo né - as meninas, elas se dedicam muito mais, tem melhores resultados que os meninos né, porque elas se dedicam muito mais.

Então normalmente tu pega um trabalho de uma menina e um menino daqui mesmo, o da a menina vem todo organizado, com capa, com tudo. Ela se dedica mais a fazer, bom se é dela ou se é de uma construção que já vem, eu acredito que é de uma construção que já vem, ela tem que ser boa.

Em relação aos movimentos dentro da sala, também, foi percebido dicotomias de acordo com gênero. Em aulas em que as e os estudantes faziam exercícios em suas classes e chamavam a professora para tirar dúvidas, as meninas eram menos ouvidas e menos atendidas. Suas vozes eram mais baixas e mais discretas, chamavam a professora e permaneciam sentadas, aguardando. Já os meninos elevam o tom de voz, repetiam o chamado diversas vezes e quando a professora não os atendia no momento do chamado, os meninos levantavam e iam até ela - mesmo se ela estivesse atendendo outra pessoa. Foi observado que os meninos interrompem e atrapalham mais as meninas do que as meninas o fazem com os meninos e essa constatação nos permite dizer que “os meninos mais frequentemente fazem movimentos agressivos e reivindicam poder” (CONNELL, PEARSE *apud* THORNE, 2015, p.56). Com essa observação podemos questionar o quão adaptativo são os atributos ‘silenciosas, calmas, ordeiras, passivas’ para as meninas em uma trajetória escolar e de vida que muitas vezes requer um papel mais ativo e que reivindica atenção.

Esses comportamentos ilustram meninos que não costumam aguardar, que são impulsivos com suas palavras e corpos constituindo uma masculinidade impaciente e que demanda atenção, não aceitando nada que não seja o que quer. Esses meninos podem ser um espelho do passado dos homens adultos de hoje, que se fundamentaram em uma masculinidade impaciente e que não observa atentamente ao ser redor. Quando as professoras agem nesse modelo de atendimento aos meninos, acabam por estimular essas práticas de intervenção e insistência dos meninos e silenciamento das meninas. Parece um paradoxo, que a predileção de atendimento aos meninos e suas questões seja um comportamento das professoras que pode acabar

afetando o desempenho escolar dos meninos negativamente. Ao passo que, ao acabarem preterindo as meninas, as professoras estimulam-as à serem mais autônomas, independentes e buscarem resolver suas dúvidas entre si, trabalhando coletivamente e desenvolvendo essas capacidades, pode ser que ao preferir atender os meninos, eles se tornem sujeitos mais dependentes, inseguros e que acabam por não desenvolver capacidades como comunicação, organização em grupo e paciência.

Que meninos a escola forma?

Segundo documento oficial da UNICEF de 2004, “a desigualdade invertida de gênero¹⁶ na América Latina e Caribe não é um fenômeno simples, mas ao contrário, um tema no qual fatores relacionados com o gênero se combinam com questões raciais e de classe, sem mencionar as diferenças individuais” (p.67)¹⁷. O documento também ressalta, através de um testemunho de um jovem carioca, que os meninos perdem seu interesse pela escolarização durante a adolescência por ela se contrapor ao que desejam para si no presente, além de se opor a sua socialização tradicional como homens.

Nesse ângulo, é necessário observar uma peculiaridade dessa turma - e dessa escola. Situa-se perto de um complexo habitacional onde há um ponto de tráfico, onde muitos dos estudantes moram. Dentro do espaço, há tensionamentos relacionados à polícia e venda de drogas. Segundo uma das professoras, os meninos que lá moram possuem mães muito severas, que a fim de evitar o envolvimento dos meninos com esse mundo, não permitem que socializem ao redor de casa. Nessa perspectiva, pode-se fazer uma análise muito interessante: pelo fato de os meninos não socializarem perto de suas casas, a escola passa a ser o único espaço para que possam fazer isso. Portanto, a escola acaba sendo o único lugar para criar laços e

¹⁶ A desigualdade invertida de gênero se refere ao melhor desempenho escolar das meninas quando comparado ao desempenho dos meninos.

¹⁷ Tradução minha. Texto original da UNICEF em inglês, de autora principal Carol Bellamy. *The state of the worlds children 2004: girls education and development*.

amizades, além de se configurar como um lugar estável, onde não se faz necessário *performar* certa masculinidade e maturidade para sua própria segurança. No final das contas, a escola permite que esses meninos continuem sendo meninos, mantendo traços de comportamentos infantis e brincadeiras bobas - improváveis de acontecer fora dos muros da escola.

Esses meninos 'brincalhões' aparentemente não se preocupam muito com seu desempenho, e talvez por isso sejam respeitados e admirados por seus colegas. Em uma lógica que resistir às normas escolares pode ser uma forma de se constituir menino, é também um meio de se obter aceitação e autoestima (SEFFNER, 2016). E ainda, há através das falas observadas de professoras a normatização dessa rebeldia e resistência em participar das aulas como uma produção normal e esperada deles. Quando os meninos falam palavrão, uma das colegas diz que é coisa de vila, e a professora responde que "é, mas podem deixar a vila pra fora da escola".

Segundo uma das professoras, a relação com os alunos, especialmente os que estão na escola há mais tempo, afeta a avaliação e sua percepção sobre eles. Afirma que:

afeta sim, saber sobre a família, aquilo que eu te falei também que eles são meninos muito presos pelo ambiente que moram né... então eu vejo que aqui é o lugar onde se liberam mais".

Cabe nessa discussão lembrarmos que os cuidados dados às crianças pequenas em nossa cultura são maciçamente feitos pela mãe, e que isso tem consequências para a construção dos sujeitos e repercute em seus processos de aprendizagem (DA SILVA, 1999). O magistério é visto como uma extensão da maternagem (DA SILVA, 1999 *apud* ROSEMBERG) criando uma relação complexa entre as separações profissionais e domésticas/afetivas. Essas relações intrincadas podem ser um ponto de reflexão para compreender mais profundamente como se relaciona a afetividade das professoras com a reprovação dos meninos.

Uma das professoras demonstrou grande preocupação com a reprovação dos meninos:

eu tô muito preocupada com os meninos ali, eu acho que eles vão reprovar... não vão reprovar só comigo, eles vão ficar. [...] Eu tô preocupada com eles, porque eu não vejo preocupação.

Quando questionadas sobre dificuldade e transtorno de aprendizagem que poderiam atrasar os meninos, as professoras acham improvável - dizem que o baixo desempenho deles é questão pouca vontade. A hipótese que se levanta então é a de sabotagem. Os meninos, podem interpretar a escola como um lugar seguro quando comparado com os outros espaços de suas vidas, decidem ficar por ali, justamente por que “*pra eles tá bom, tá confortável, seguro, não sabe o mundo que tá aí fora*” diz a professora.

É interessante observar que as entrevistadas não revelaram dados indicando que os meninos desta turma tivessem tido mais reprovações do que as meninas, nem tampouco informações suficientes sobre os desempenhos no ano letivo para afirmar o que disseram, à época. Contudo, elas conseguem antecipar que eles serão os mais reprovados. Pode ser que atue aqui a “profecia autorrealizadora”, teoria que adiciona à equação de aprovação/reprovação a expectativa das professoras, que “quando professoras esperam que certos alunos mostrem desempenho intelectual maior, estes alunos mostram de fato um melhor desempenho” (p.20)¹⁸, caracterizando o Efeito Pigmaleão (ROSENTHAL, JACOBSON, 1968). Essas expectativas das professoras, sejam elas negativas ou positivas, aparecem e são explicitadas aos alunos, através da expressão de emoções, sentimentos e ações de apoio ou rechaço à determinadas práticas, falas em geral, respostas específicas e comportamentos - o que pode afetar os desempenhos dos estudantes. Através dessas manifestações, se delineiam e constroem as trajetórias escolares. Dando atenção ao potencial da “profecia autorrealizadora”, é necessário pensarmos o efeito dos rótulos e estereótipos de gênero na definição das trajetórias escolares, levando em consideração que os marcadores homem/mulher e menino/menina precedem a própria escola e constituem as percepções empíricas das professoras (DA SILVA, 1999).

¹⁸ Tradução minha do texto original em inglês de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, *Pygmalion in the classroom* (1968).

Durante as observações, foi possível ver que, apesar da preocupação das professoras e diversas intervenções que tentam fazer com os meninos, pedindo que levem a sério os trabalhos e as provas, eles tendem a seguir despreocupados - e elas não entendem o porquê. Esses meninos que resistem ou desafiam a autoridade da estrutura escolar se constroem como masculinidades de protesto, termo popularizado pela pesquisadora Raewyn Connell, em 2000. Através de Marília Carvalho (2004), fica elucidado que, para Connell, a autoridade escolar é símbolo central para a construção das masculinidades de alguns meninos, ao passo que essa autoridade se torna a antagonista principal, e será no enfrentamento dessa estrutura que o sujeito afirma sua masculinidade. Segundo Carvalho (2004), a autora Connell diz que “A maioria dos meninos aprende a negociar diante da disciplina escolar com apenas um pouco de fricção. Certo número deles, contudo, toma o sistema disciplinar como um desafio, especialmente em redes de colegas que fazem um pesado investimento em ideias de poder e confrontação (p.35)”¹⁹.

Podemos relacionar os achados de Connell com os comportamentos exibidos pelos meninos, que resistem ao processo de escolarização, mesmo que sem violência, os meninos não cedem à escola e seus esforços modeladores. Ademais, a masculinidade de protesto pode ser entendida como um padrão de masculinidade construída num contexto de classe trabalhadora, por vezes entre grupos marginalizados por questões raciais, que incorpora a reivindicação de poder típica das masculinidades hegemônicas nos países ocidentais (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2005).

Atentar a como se constrói essa masculinidade de protesto nos permite compreendê-la mais profundamente e evitar cair em um discurso biologizante dos comportamentos dos meninos. Eles não se engajam nessas práticas de resistência por hormônios de agressividade, mas para que possam conquistar destaque e valorização entre seus colegas. É através da resistência aos processos de escolarização, que suas identidades se constroem gradativamente, viabilizando a conquista de algum status na

¹⁹ Citação de Raewyn Connell, 2000 (pp.162-163) traduzida do inglês e citada por Marília de Carvalho, em *Quem são os meninos que fracassam na escola?*, 2004, p.35.

escola, justamente porque obter prestígio através do sucesso acadêmico é improvável nessa realidade social. Marília Carvalho (2004) cita Connell, neste mesmo texto, destacando que ao se imporem contra essas formações identitárias padrão, as professoras se contrapõem a forças externas à escola muito poderosas: padrões e estereótipos internalizados pelos alunos através da socialização familiar ou da influência midiática. Essa sensação de se contrapor a uma força imensurável, e uma realidade imutável, é reforçada pelos esforços da biologização dos comportamentos masculinos e pela teoria dos papéis sociais, que enfatiza expectativas sociais mais amplas (CARVALHO, 2004).

Além dessas masculinidades de protesto, a vivência próxima do tráfico de drogas não produz somente esses meninos que desejam continuar infantis; essa realidade produz também meninos que são influenciados e seduzidos pela vida oferecida pelo tráfico. Dois alunos dessa turma possuem uma *performance* de identidade muito mais próxima desse mundo e a escola reforça que sigam por esse caminho. As professoras naturalizam comportamentos sociais como inerentes a esses meninos, e aceitam e selam seu destino “*parece que tem prazo de validade*” ao falar do desempenho destes meninos em sala de aula. O status que eles obtém frente a seus colegas não vem do envolvimento direto com as drogas mas de uma relação existente com esse mundo, como uma forma de resistência às normas e valores da escola, família e sociedade, que se articula com a construção de suas masculinidades (SEFFNER, 2016).

Em um desses meninos, podemos identificar uma *performance* de masculinidade hegemônica e, também, as vantagens desse local de poder na dinâmica de gênero escolar. Este aluno, um pouco mais velho que a maioria dos seus colegas, se mantém em silêncio na maior parte da aula e não realiza nenhuma tarefa; apesar disso, seus colegas sempre colocam seu nome nos trabalhos ou fazem suas tarefas. Rejeita a escolarização de forma discreta, e reforça sua hegemonia ao debochar de seus colegas - também de forma discreta. No diálogo a seguir é possível identificar a associação feita entre um bom desempenho escolar e bom comportamento com a efeminação ou homossexualidade (CARVALHO, 2004 *apud* JACKSON, 1998; EPSTEIN, 1998). Um

dos alunos estava fazendo uma tarefa quando outro menino ri dele por fazer a atividade. O aluno caçoado responde dizendo “a escola manda, se a gente não obedece a gente perde nota”, e sua fala foi retrucada pelo colega chamando-o de “boca de pêlo”²⁰, deixando o menino que estava fazendo a tarefa calado e visivelmente chateado.

A masculinidade hegemônica se reforça e se perpetua ao diferenciar-se de outras masculinidades a partir de relações de aliança, dominação ou subordinação. Essas relações se constroem através de práticas que incluem, excluem, intimidam, exploram as masculinidades não hegemônicas (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2005), o que nos permite afirmar a existência de uma hierarquia dentre as masculinidades. Essas relações estruturadas entre masculinidades existem em todos os lugares e a versão hegemônica varia de acordo com o contexto local. Nessa turma vemos uma dinâmica onde o menino que transpõe essa masculinidade hegemônica é apoiado por seus colegas, caracterizando uma masculinidade cúmplice, que se alia para intimidar ou excluir outros meninos que possuem masculinidades mais rebaixadas na hierarquia dessa sala, como o menino gay.

Uma das professoras compartilha que percebe essa ridicularização dos meninos que se decidam mais os estudos:

até às vezes quando um menino faz uma coisa muito bonitinha, enfeitadinha, os outros já ficam debochando. Eles tem ainda essas bobagens na cabeça deles, de menino não pode usar uma caneta rosa no caderno, por exemplo. É ridículo mas eles ainda tem.

Portanto, no nosso caso, o esforço e bom desempenho escolar é contrário a masculinidade almejada a se construir: há um conflito entre os projetos de homem e escolarização, gerando medo e ansiedade sobre sua sexualidade e masculinidade, podendo produzir como resposta uma indisciplina, agressividade ou até abandono escolar. Não há, aqui, a possibilidade de um menino ter um bom desempenho e ser

²⁰ Essa expressão se refere às pessoas que realizam sexo oral em homens; nessa situação, o colega estava ofendendo o outro, questionando a heterossexualidade de seu colega, reforçando a heteronormatividade e homofobia na sala de aula ao usar essa expressão.

respeitado por isso - portanto, abre-se mão da escolarização porque não se pode abrir mão do projeto de masculinidade que se coloca em vigor na adolescência.

III As relações escolares e os meninos

“os guris, é muito filhinho da mãe e tá certo”

As professoras também são sujeitas dos processos de formação identitária e lidam com as expectativas da sociedade sobre suas atuações cotidianas em sala de aula, vivendo diversas pressões na escola, e muitas vezes, sobrecarregadas, atuam instintiva e empiricamente. Nesses momentos fugazes, é possível perceber o muito que estão internalizados alguns comportamentos e atitudes que favorecem os meninos na sala de aula, mas que também podem prejudicá-los futuramente. Ao falar sobre as meninas mais velhas da turma, que já se consideram adultas na opinião desta professora, ela faz um contraponto, falando que *“os guris, é muito filhinho assim da mãe e tá certo a idade deles é isso mesmo e elas não são”*, ela coloca que essas meninas a que se refere deveriam estar terminando o Ensino Médio, que *“já são moças”*. Uma fala que mostra bem a dicotomia de tratamento entre os estudantes meninos e meninas, já que a diferença de idade é de apenas um ano entre as meninas e os meninos a que se refere.

Outra sutileza observada algumas vezes foi que as professoras tendem a proteger os meninos. Protegê-los de decepções e contrapontos, por exemplo. Para compreendermos a complexidade da próxima situação é preciso saber que há uma separação presente na turma, proveniente de 2018, posterior às eleições presidenciais do Brasil, onde os meninos se colocaram a favor do candidato Bolsonaro, e as meninas e o menino gay se posicionaram contrários. Um dos momentos em que observei a professora evitar que os meninos se sentissem contrariados ocorreu durante uma apresentação de trabalho sobre feminicídio. As meninas que estavam apresentando quiseram criticar o governo Bolsonaro por suas políticas públicas contra a saúde e segurança da mulher. Quando as meninas mencionaram seu nome, a professora cortou

a fala das meninas e pediu que não falassem sobre isso para evitar incômodos e direciona um olhar de preocupação aos meninos, que não haviam esboçado nenhum tipo de resposta. Com essa atitude, a professora que simplesmente tenta evitar atritos em sala de aula, impede que aconteça uma discussão mediada onde poderia haver troca de opiniões e aprendizados ricos, simplesmente pelo fato de sentir um tensionamento e um possível desconforto da parte dos meninos - ignorando e silenciando os desconfortos das meninas.

Outra situação interessante se ilustra na fala de uma das professoras, que discorre sobre o conselho que deu a um aluno quando ele disse a ela que gostava de uma colega. A professora disse que pensou que ele não teria a menor chance com ela e não sabia bem o que dizer, então decide dizer:

ó tenta olhar para outra porque a Fulana cada hora é um que ela tá apaixonada, eu acho que ela ainda gosta do Ciclano²¹. A professora expressa que não quis dizer para o aluno que a menina não teria interesse nele, por que “ela é metidinha, ela jamais vai querer nada com ele, ele é mais simples. Ele é negro e ela é nojentinha pra essas coisas”.

Ela comenta que, ao invés de falar sobre isso, decide ir para outro lado dizendo que não a achava tão bonita: *“já esculhambei a guria pra ele”*. Nessa situação delicadíssima, a professora decide evitar de conversar sobre o racismo presente na predileção dos afetos da menina que o aluno gosta e decide atacar os comportamentos da menina: quantos meninos ela se envolve ou sua beleza, perpetuando não só uma visão machista sobre o comportamento da menina, mas mantendo a discussão do racismo em silêncio e escondida. Além disso, essa forma de lidar com a situação acaba prejudicando o menino por impedi-lo aprender a lidar com as rejeições e desapontamentos da vida. Perpetuando a hegemonia masculina, a professora acaba responsabilizando exclusivamente a mulher pela impossibilidade da relação, e a única variável em jogo é que a menina não gosta dele.

²¹ Os nomes da e do estudante foram omitidos por questões éticas e de acordo com o Termo de Consentimento Esclarecido assinado pelas entrevistadas.

Vale-tudo: conexões através da violência

Os meninos, maioria nesta turma, possuem uma tendência quase que exclusiva de apenas se tocarem através de provocações e violência, com brincadeiras de briga que acabam se tornando as possíveis formas de interação nesse ambiente, onde a sua sexualidade está sendo observada e controlada. As brincadeiras mais comuns são de se darem socos, chutes leves, petelecos e qualquer forma de toque que não seja carinhoso para que haja contato entre os corpos. Os meninos também parecem tentar chamar atenção uns aos outros sempre de forma indireta e que pareça despretensiosa: escondendo os materiais dos colegas, jogando bolinhas de papel, fazendo piadas que depreciam o colega. Aparentemente, se bater e jogar coisas uns aos outros é a única forma de chamar atenção e interagir entre os meninos. Essa participação de quase todos meninos nessa troca de ofensas e degradações pode ser proveniente de uma “cumplicidade com um ideal de masculinidade hegemônica orientado ao poder” (CONNELL, PEARSE, 2015 *apud* JEWKES, MORRELL, p.116).

Entre as piadas que fazem, todas caem no espectro do humor depreciativo, muitas vezes autodepreciativo. Uma tendência é fazer piada com os corpos que não são magros. Uma situação exemplificadora aconteceu quando um dos meninos foi repreendido por outro colega que disse “não vale a gordura que come”. Em momentos de conflito, esses são os marcadores que vem a tona: “cala a boca, gordo”. E apesar de aparentarem chateados com essas atitudes de seus colegas, os meninos não verbalizam sua insatisfação - pelo contrário. Aguardam silenciosamente um momento onde “o jogo vira” e eles possam tirar sarro do colega que os humilhou em frente a turma. Portanto não há momentos resolutivos e de honestidade entre os meninos, a cada piada, agressão, violência verbal se agrava a necessidade de resistir friamente àquela situação.

Segundo Raewyn Connell e Rebecca Pearse, “com frequência, a violência pública envolve desafios à masculinidade e demonstração de coragem e de domínio masculino” (p.162), então, como sujeitos de uma masculinidade em formação, há a

necessidade de não se dar por vencido, e nem deixar-se afetar. Connell e Pearse ainda colocam que, “as práticas corporais dos homens também obedecem a definições prevalentes sobre ser homem e masculinidade, como aceitação do risco” (p.116), no caso escolar, poderia ser se machucar, ser colocado para fora da sala de aula, ou arriscar ser reprovado. Esses elementos que se engendram com essa construção de ser menino são corroborados por Bourdieu (1999) que diz que:

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 (p.64).

Ao observar ditos tensionamentos, o senso de humor dos meninos e as construções implícitas no que achavam engraçado, refleti sobre os preconceitos que embasam essas “piadas”. Perguntei às professoras se achavam que os estudantes desta turma eram preconceituosos e houve opiniões divergentes. Uma das professoras disse:

Eu acho que não... mas assim alguma brincadeirinha em relação ao [aluno gay], [...] não convidam nunca o [aluno gay] para coisas, para fazer um trabalho, para alguma coisa assim. Na cabeça deles eu acho que não passa a ideia de que ele vá fazer parte do grupo deles assim.

Para a professora, excluir o aluno gay do grupo dos meninos não tem relação com o preconceito e homofobia, mas sim com questões de gosto: “*porque gosta de outros tipos de atividades, de conversas né*”. Ao não reconhecer a homofobia no comportamento e nas falas dos meninos da turma, a professora corrobora o reforço pulsante da heteronormatividade na escola, assegurando que estes aprendizes corporificados encontrem e se adequam ao regime de gênero dessa instituição à qual estão subjugados (CONNELL, PEARSE, 2015).

Essa exclusão do colega gay ilustra um fenômeno interessante. O menino assumidamente gay é obrigado a abrir mão de sua identidade de gênero para construir sua identidade em cima do fato de ser gay, sendo limitado também por essa marcação

feita pela instituição e pelos colegas. Há uma articulação profunda entre a sexualidade e a masculinidade, ou seja, “a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino” (LOURO, 1998). Corroborando a noção de que a masculinidade está atrelada à *performance* da sexualidade, de acordo com Guacira Louro (1998), o autor Jeffrey Weeks (1993) afirma que “para os homens modernos, a masculinidade se expressa, pelo menos em parte, através de sua sexualidade” (p.44), portanto, para viver a homossexualidade o menino gay precisa abrir mão da sua masculinidade, do seu gênero e de seus privilégios - porque sua identidade sexual conflita com a identidade de homem esperada nessa realidade.

Outro ponto levantado pela professora foi que, apesar de achar que os alunos não são preconceituosos, já presenciou episódios de racismo:

Às vezes tem. Eles fizeram uma piada, ‘ah tá mas ele gosta’. Eu chamei atenção e ele disse ‘ah mas ele aceita, a gente sempre chamou ele assim’. Eu disse ‘pô [aluno alvo de racismo].. como é que tá aceitando’, e ele respondeu ‘mas eles sempre me chamaram’.. ele não reage.

Cobrando um posicionamento do aluno negro que havia sofrido racismo e não atentando ao que produz o racismo na sala de aula. Ela não vê os meninos como preconceituosos e ‘maldosos’ e por não reconhecer essas falhas de caráter, não pode agir em frente à delas, levantando discussões sobre essas questões e ajudando os meninos a pensarem de forma mais igualitária e menos preconceituosa.

Outra professora afirma que os estudantes são preconceituosos sim, e que vem com “*construções em relação a várias coisas, em relação à raça/cor, em relação à questão de ser gordo, em relação a ser bonito, ser belo, ser feio você.*” A professora partilha a preocupação de terem poucos espaços para discutir essas questões e que eles não as discutem entre si. Elas, as educadoras, identificam esses momentos e fazem as intervenções possíveis, e adiciona “*são poucos os espaços que a gente tem pra essas intervenções*” e que trabalha essas questões nas brechas que acha.

Amigos, amigos. Intimidade a parte.

Apesar de estabelecerem relações de amizade, os meninos não parecem ter muita intimidade entre si. Quando pergunto a uma das professoras, se como as meninas, os meninos têm seus pequenos “grupinhos”, uma delas diz que:

eles não têm grupo né e daí eles vão meio que no rolão. Eles não se ajudam muito, a gente tem meninos aqui com bastante dificuldade e eles nem acolhem bem. Tu pode ver que aqui tem alguns meninos que ficam mais a margem né

Diferente das meninas, que aparentemente possuem relações mais íntimas e compartilham coisas de suas vidas pessoais, os meninos não parecem seguros para compartilhar questões que podem mudar como seus colegas o enxergam. Por esse ângulo, Marcos Nascimento (2018) refere-se à forma com que os meninos se relacionam e demonstram afeto de “xingamento afetivo”, e que coloca que essa dinâmica acaba por “limitar suas expressões de afeto nas relações de amizade” (p.24). Como efeito, os meninos são privados de momentos de vulnerabilidade e honestidade emocional, pela necessidade de estarem sempre se provando “homens”. Junto a isso também se soma a ausência do não. Segundo Hacker (1957) “entre os elementos que compõe o papel masculino tradicional estão proibidos a admissão e expressão de problemas psicológicos, sentimentos causando uma introspecção generalizada resumindo-se no estereótipo, do homem forte e silencioso”²² (p.228), talvez por isso os meninos não parecem estabelecer limites para seus amigos, não dizem que não gostam de um apelido, não pedem para parar quando estão magoados.

Outro possível efeito dessa falta de intimidade entre os meninos é que não conseguem estabelecer relações de amizade mais profundas, onde podem compartilhar seus problemas e pedir ajuda quando necessário. Justamente porque “qualquer confissão de dúvida, incertezas ou inseguranças iria manchar sua imagem, qualquer sinal de fraqueza pode ser tido como feminilidade”²³ (HACKER, 1957, p.228). Helen Hacker ainda adiciona que “talvez esse seja o maior fardo da masculinidade que nossa

²² Tradução minha do texto original *The New Burdens of Masculinity* de Helen Mayer Hacker (2015).

²³ Tradução minha do texto original *The New Burdens of Masculinity* de Helen Mayer Hacker (2015).

cultura impõe”²⁴ (p.228), fardo esse que impele essa ausência de contato consigo mesmos e conseqüentemente com seus amigos e colegas. Visto isso, a ausência desses grupos mais íntimos torna o aglutinador das amizades o gênero. Portanto, os meninos são amigos dos meninos, pois são meninos. Reduzindo a complexidade individual de cada um deles e tornando-os falsamente homogêneos. Por causa dos estereótipos das masculinidades, os meninos acabam com uma variedade de gostos e prazeres muito limitados e definidos pela expectativa de gênero que se tem em cima deles.

Os grupos de trabalho são sempre divididos pelos alunos, e sempre produz grupos divididos por gêneros. Ao perguntar para uma das professoras porque ela acha que essa divisão se dá dessa forma, ela diz que eles:

já vêm separados desde sempre e é mais uma coisa de gênero também aquela coisa de que menino e menina não pode ser amigos. São poucos e só quando a gente tem alguma coisa de uma homossexualidade né às vezes se permite participar de um grupo mais heterogêneo. [...] E essa coisa vai indo né, que eles só vêm duas pessoas de condições opostas se encontrando em uma relação afetiva, se não foi aí, não se encontram.

A fala da professora ilustra uma visão coerente com a realidade desta turma, duas pessoas de condições opostas não se identificam. E nesse caso, a condição é produzida por inúmeros esforços de mídia, escola, igreja que definem o que é certo e errado, o normal e o patológico e que vigiam, julgam e demarcam os comportamentos sexuais e de gênero (LOURO, 1998). Essa condição construída de ser mulher e ser homem vem criando, nessa turma, um abismo entre os meninos e as meninas - afastamentos tão grandes que não conseguem mais dialogar e enxergarem uns os outros com afetividade e empatia.

IV As marcas da masculinidade

²⁴ Tradução minha do texto original *The New Burdens of Masculinity* de Helen Mayer Hacker (2015).

Em sociedades ocidentais, a escola é a principal instituição social de formação dos indivíduos e cidadãos, ainda que a força constitutiva de sua parceira, a igreja, atue de modo significativo. Ela produz e imprime marcas nos corpos que irão se transformar em ideais e comportamentos na vida de cada um, e nos espaços sociais coletivos. Buscamos compreender como a escolarização de meninos afeta não apenas a construção da masculinidade dentro dos muros da escola, mas que homens ela produz. Quais são os produtos sociais dessa escolarização que muitas vezes reforça uma masculinidade hegemônica?

Um dos comportamentos percebidos por mim e apontados pelas professoras foi que os meninos possuem pouca percepção das pessoas que estão ao seu redor. Parecem ser mais autocentrados que as meninas e parecem não perceberem o outro. Ao conversarmos sobre os meninos, uma professora diz que eles não conseguem:

perceber que aquele colega tá a margem, que aquele colega não tá se entrosando, que aquele colega tá precisando de ajuda, de um acolhimento. Eu acho que eles não conseguem perceber isso

e contrapõe dizendo que as meninas identificam. Elas enxergam as novas colegas, nem que seja para excluir, mas reconhecem a pessoa e sua dificuldade, já eles

não se percebem, eu acho que eles não conseguem perceber que está precisando de ajuda, de um acolhimento, que ele ficou chateado

Essa ausência de olhar para o outro, de perceber o outro, de estender a mão para o outro, relatada pelas professoras e observada por mim durante os campos, pode ser um produto da normatização da experiência masculina e branca como norma. Segundo Guacira Louro (2003), a posição central é considerada a posição de sujeito não-problemática, e as outras posições de sujeitos estão subjugadas a esta. O sentido de tudo é atribuído dentro dessa lógica que define quem é o centro e quem é excêntrico (fora do centro), e ao conceito de centro vincula-se noções de permanência, universalidade, estabilidade ficando os sujeitos excêntricos com a instabilidade e

diversidade. Nessa perspectiva, a noção de mutabilidade, provisoriedade só pode se aplicar as mulheres brancas, negras, indígenas, aos homens negros e aos sujeitos que *performam* uma sexualidade não-heteronormativa. Para os indivíduos do centro, homens brancos, lhes cabe a identidade confiável, permanente, uma referência sólida e confiável.

Ao ensinarmos sutilmente para os meninos brancos que eles são o centro e a norma, se torna difícil de compreender que outras experiências de vida são tão válidas e relevantes quanto a sua. Segundo Louro, “a contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a conceder a aparência de natural” (2003, p.44) fortalecendo a permanência dessa perspectiva centro/excêntrico. O trabalho passa a ser de remar contra a corrente para evitar reafirmar o que já é dito e desensinar o que o corpo e a mente dos meninos já incorporaram.

Entre os projetos propostos pelas alunas, está um projeto contra o racismo, encabeçado majoritariamente por meninas negras mas que conta com meninas brancas e meninos negros; outro projeto foi um ciclo de conversas sobre preconceitos e bullying que acontecia na escola, também encabeçado pelos mesmos grupos. Segundo relatos das professoras e minhas observações participantes, os meninos brancos da turma não se envolvem com esses projetos. As meninas da turma observada eram bem mais resistentes às normas, e se posicionavam quando havia discordâncias com a professora ou a direção. Uma fala de uma das professoras ilustra bem isso:

vejo até em defesa, como eu digo em defesa dos animais da floresta, em defesa do mendigo da rua, sabe aquelas coisas assim? Eles defendem todas as áreas, tudo entendeu..

E em relação a posicionamentos durante debates a professora diz que quando faz questionamentos

as gurias começam a se posicionar, os meninos não tanto [...] Os meninos ficam quietos, aí largam uma piadinha e já são queimados.. aquelas coisas de boa de guri bobo, imaturo.

As meninas se organizam e se articulam, fazendo protestos em relação às vestimentas permitidas e até realizaram boicotes de pagamento da formatura pois não estavam de acordo com o que havia sido estabelecido. Dessa forma, as meninas se contrapõem diretamente às dinâmicas de poder estabelecidas na escola, e justamente pelo fato da escola tender a reforçar padrões mais conservadores - seja de vestimenta ou de organização/mobilização, as estudantes não se identificam. De acordo com a dualidade poder-resistência, as estudantes tendem a confrontar diretamente essas colocações e filosofias escondidas na gestão escolar. O papel da rebeldia aqui é a tentativa de trazer a escola para o mundo real, as discussões e pensamentos das estudantes de hoje em dia.

A rebeldia e o confronto são quase inevitáveis para as meninas, visto “para as mulheres, o gênero é uma questão central” (STREY, 2001, p.60). Assim, se apropriam do lugar de “outro”, criando suas próprias significações para ser “menina” ou “mulher”. Dessa forma, elas representam alguns dos sujeitos que não ocupam o centro da norma, e “não buscam ser ‘integrados’, ‘aceitos’ ou ‘enquadrados’; o que desejam é romper com uma lógica que, a favor ou contra, continua se remetendo, sempre, à identidade central” (LOURO, 2003, p.49). Vale ressaltar também a necessidade das meninas se levantarem, falarem de si e se defender. Criam alianças entre meninas negras e brancas, com meninos negros, alunos LGBTs a fim de exigir espaço de fala numa instituição que reforça a hierarquia que subjuga esses mesmos grupos. O que fazem estes grupos ao disputarem as narrativas é “reivindicar sua humanidade” (RIBEIRO, 2018, p.90).

Nessa perspectiva, é importante destacar que os meninos brancos possivelmente se sentem excluídos dessas dinâmicas de alianças justamente por não compreenderem as reivindicações, já que esses problemas não os afetam, aparentemente. Uma maneira mapeada de resistência da parte dos meninos são os atrasos, que podem ser vistos como uma resistência à ordem imposta, já que, segundo uma professora os meninos já possuíam uma autonomia que na Escola de Ensino

fundamental não pode ser exercida e que *“eles tão aqui então eles tem que se adaptar a essa realidade. E isso pra eles eu acho que é bem complicado”*.

Além dessa forma de rebeldia e resistência, também se percebe a relutância de grande parte dos meninos a se submeterem ao sistema escolar e seus modelos avaliativos. Entretanto, foi observado que o corpo docente e administrativo escolar que contrapõe mais às resistências das meninas do que dos meninos. É como se a forma de resistir a escolarização dos meninos não fosse vista. Apenas a resistência das meninas. A autora Guacira Louro (1999) apoiada sobre Foucault coloca que *“historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles. Quando o poder é exercido sobre nosso corpo, ‘emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder’.*”²⁵ (p.9) permitindo-nos especular que os esforços disciplinares que a escola tende a fazer são maiores nas meninas do que nos meninos.

Talvez isso se dê pelo fato que os homens buscam construir e se encaixar nos padrões de masculinidade e as mulheres e meninas, por sua vez, buscam fugir das expectativas de gênero que a sociedade tem para elas, buscando mais autonomia e independência de seus corpos. Desta forma, a escola precisa reforçar a vigilância sobre os corpos femininos a fim de inscrever neles o que a sociedade espera que seja ensinado e internalizado pelas mulheres. Ao passo que realiza essa vigilância, desvia o olhar para longe dos meninos, não enxergando que são eles que abrem mão da sua escolarização para acessar um patamar de masculinidade que conflita com o projeto de futuro dentro da escola.

5 Entre o hoje e o amanhã: as possibilidades

Distante de tentar estabelecer uma verdade ou narrativa única sobre a formação das masculinidades e seus produtos na Escola, essa pesquisa buscou compreender

²⁵ Guacira Louro cita Foucault, 1993, p.146.

mais profundamente os discretos sentimentos que os meninos deixam escapar pela rachaduras que existem em suas armaduras de masculinidade. Reconheço as limitações da minha pesquisa e do meu olhar de pesquisadora, e adiciono que entrevistar os estudantes e conversar com eles seria de enorme valor para aprofundar a compreensão do que passam os meninos ao construírem suas identidades nesse loco social, nesta temporalidade em que vivemos.

A partir do vivido, ouvido, observado e sentido no período em que a pesquisa foi desenvolvida, foi possível observar diversas falas e comportamentos por parte da equipe escolar e das professoras que corroboram e fortalecem a construção de uma masculinidade hegemônica. Contudo, também foi possível observar algumas professoras se movendo na direção contrária, contrapondo o *status quo* dentro da sala de aula e buscando construir uma educação que objetive melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas com as quais dividem o espaço escolar.

Diferente do que li em trabalhos mais antigos, e até mesmo do que vivi durante minha escolarização e meus anos iniciais na escola como licencianda, a forma como as relações de poder atreladas ao gênero se constituem são mais sutis nessa turma. São discretas e é preciso olhos e ouvidos atentos para perceber o que se inscreve nas falas e comportamentos dos e das estudantes. A partir das minhas percepções, reflexões e análise, sentir uma responsabilidade com dita realidade é inevitável. Além de entender o conturbado caminho pelo qual os meninos sedimentam sua escolarização é preciso agir e pensar na transformação. Essa mudança é interna, processada em cada educadora - mas também é externa. Para essa transfiguração, é necessário que a escola identifique quais formas de masculinidade operam em seu entorno e também que padrão hegemônico de masculinidade ela mesma constrói e desempenha (SKELTON, 2001). Refletir sobre que meninos a escola forma, e se hoje, há espaço para esses meninos no mundo pode ser um ponto inicial para repensarmos a educação escolar brasileira e a forma como a escola lida com meninos e meninas.

Além do que, considerando as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade, é preciso preparar os meninos para outra convivência social, que requer

novas masculinidades. A crise da masculinidade é, na realidade, a crise que ocorre com os tradicionais modos de relação entre os gêneros, expressos em frases do tipo “homem manda mulher obedece”; “lugar de mulher é a casa, o de homem é na rua” (SEFFNER, 2017). Devido a crise na masculinidade, não há mais tanto espaço para as masculinidades hegemônicas e que buscam a manutenção das relações desiguais de gênero. Segundo Fernando Seffner (2017) “a crise da masculinidade é fruto da sensação de uma promessa não cumprida. Garotos foram educados com a ideia de que teriam todos os privilégios para si” (p.57). Justamente aí que reside o potencial de mudança: garotos foram educados dessa forma - e quando se encontram na vida adulta e constroem relações, percebem que a promessa que lhes foi feita não condiz com a realidade social. Muitas pessoas buscam equidade, e não reforçar a prevalência masculina e branca sobre “os outros”. Esse sentimento de merecimento, seguido de uma forte negação dessa expectativa leva a uma rejeição da sociedade como está dada: essa situação não é a prometida. A frustração que emerge desse desapontamento alarga o fosso entre os homens brancos e o restante da sociedade.

Além da importância e necessidade de entender como as masculinidades construídas na escola afetam o desempenho e a formação identitária dos meninos, é importante entendê-la como um construto. É preciso lembrar que “as masculinidades não dizem respeito somente aos homens. Elas estão presentes nas perspectivas dos sistemas econômicos, políticos, jurídicos, de governo, entre outras formas de organização social” (NASCIMENTO, 2018, p.25). Portanto, as professoras e a instituição escolar ainda se encontram permeadas pelas masculinidades em formação dos meninos e também pela masculinidade imbuída no autoritarismo e heteronomia com que se organiza uma escola.

Se a escola é uma das instituições sociais que educa e ensina como deve se viver em sociedade, talvez seja esse o momento para colocar na discussão tudo que permeia ser cidadã no Brasil hoje. Não deixando de fora as marcas de nossas diferenças: gênero, classe social, raça e etnia, sexualidade, que nos compõem e são constituintes do tecido social. A definição do que é ser homem, hoje, em nossa

sociedade patriarcal se baseia em imagens que ilustram o homem como alguém que não chora, que não demonstra sentimentos, que não pode ser fraco e jamais pode ser perdedor. Não podemos conceber uma masculinidade que se embasa na “alienação de sentimentos, de afetos” (LYRA e MEDRADO, 2000, p.51) como a masculinidade que se almeja para os homens do futuro. A escola pode (e deve) se ocupar de pensar um novo modelo de masculinidade que se encaixe em um projeto de futuro mais equitativo, em que uma educação transformadora poderá atuar na construção de sujeitos-meninos com expectativas diferentes da que se tem para eles hoje.

Este trabalho insere-se no campo dos Estudos de Gênero e, também, no campo da educação; até por entender que esses não se dissociam, visto que o gênero é um constructo ensinado, aprendido e incorporado. A pesquisadora foi movida principalmente pela vontade de compreender melhor como chegamos nessa polarização social, onde muitos homens se agarram em uma masculinidade tóxica, se deitam na misoginia e se cobrem com o racismo. É preciso lhes fornecer outra possibilidade de masculinidade. Outra identidade saudável para os homens e para quem dividem vida e mundo, até porque “essa situação de injustiça social acarreta também a produção de masculinidades muito desajustadas, homens levando vidas emocionalmente desequilibradas. A desigualdade na estrutura de poder entre os gêneros faz mal a homens e a mulheres” (SEFFNER, 2017, p.57).

Há inúmeros caminhos a se seguir a partir do que se discutiu aqui, e do acúmulo que se tem de diversos outros trabalhos - qualquer caminho terá frutos. O que não se pode fazer é continuar ignorando a construção das masculinidades; tomar conhecimento delas e repensá-las é uma tarefa social urgente e de saúde pública. Entender como se sentem os meninos durante a escolarização e a construção dessa masculinidade me parece imprescindível para as tarefas ditas acima. Dar seguimento ao processo investigativo e de compreensão é o primeiro passo para construirmos uma realidade onde haja mais respeito pela diversidade e multiplicidade.

Referências

ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. **Sociología de las instituciones**. Ediciones Morata, 2009.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e (m) histórias narradas. **Educar em revista**. Curitiba, PR. Nesp. 1 (2014), p. 85-99, 2014.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 107-120, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BELLAMY, Carol. **The state of the worlds children 2004: girls education and development**. 2004.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em jan. 2019.

_____. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Pp. 83-112

CARRIGAN, Tim; CONNELL, Raewyn; LEE, John. Toward a new sociology of masculinity. **Theory and society**, v. 14, n. 5, p. 551-604, 1985.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

COMIOTTO, Andressa Barbosa; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero E Sexualidade No Pne (2001-2010): Uma Articulação Possível com a Prática Docente?. **Revista De Iniciação Científica Da Ulbra**, N. 14, 2016.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade** 20(2):185-206, 1995.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, p. 241-282, 2013.

CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebecca. **Gênero – Uma perspectiva global**. Tradução e Revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo, nVersos, 2015.

DA SILVA, Cármen A. Duarte et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 2013.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, 2000.

FERREIRA, Anderson. **Projeto de Lei de 16 de outubro de 2016**. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761> Acesso em fev 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre Disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liberlivros, 2008a, v.1p.124.

_____. Rebeldia e democracia na escola, **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008b

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. **Roteiro**, v. 41, n. 2, p. 475-490, 2016.

GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. Gênero e Sexualidade na Educação Básica e na Formação de Professores: Limites e Possibilidades. **Holos**, v. 6, p. 472-483, 2015.

HACKER, Helen Mayer. The new burdens of masculinity. **Marriage and family living**, v. 19, n. 3, p. 227-233, 1957.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2002**. Síntese de indicadores sociais confirma as desigualdades da sociedade brasileira. Brasília, 12 de junho de 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>>. Acesso em: 17 junho 2019.

INEP. **Mulheres estão em maior número na educação superior**. Brasília, 06 mar. 2009.

JOHNSON, DW Y. JOHNSON. RT **Cómo reducir la violencia en las escuelas**. 1999.

JUNIOR, Paulo Melgaço Silva; CANEN, Ana. O que dizem as teses e dissertações sobre questões de sexualidades, masculinidades e gênero nas escolas?. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 1, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 4, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente e o “excêntrico”. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p.33-47.

LOURO, Guacira Lopes et al. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Vozes, 2003.

LYRA, Jorge; MEDRADO, Benedito. Gênero e paternidade nas pesquisas demográficas: o viés científico. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 145-158, 2000.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 1, p. 151-156, 2012.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cadernos pagu**, v. 39, p. 403-429, 2012.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo et al. Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. **Revista Ciência em Extensão**, v. 2, n. 2, p. 94-113, 2006.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosangela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 5-16, 2004.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em revista** (Belo Horizonte). N. 46 (dez. 2007), p. 219-239, 2007

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”- Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016.

MINAYO, C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes, Petrópolis. 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias De Pesquisa Em Ensino**. Livraria da Física, 2011.

NASCIMENTO, Marcos. Essa história de ser homem: reflexões afetivo-políticas sobre masculinidades. In: **De guri a cabra macho**. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educ. e Realid.** v. 20, n. 2, 1995.

SEFFNER, Fernando; DA SILVA, Luciano Ferreira. Canetas coloridas ou mini-skates? coisas de meninas e coisas de meninos na cultura escolar. **Métis: história & cultura**, v. 13, n. 26, 2014.

SEFFNER, Fernando; DA SILVA, Luciano Ferreira. “Mind the trap”: o menino, a escola e a folha de alface. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 393-403, 2016.

SEFFNER, Fernando. A virilidade vaza, o poder masculino oscila, os homens se inquietam: é crise, é hora de mudar a vida. In: **Corpo: artigo indefinido**. Globo comunicação e participações s.a. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, p. 247-258, 1994.

SKELTON, Christine. **Schooling the boys**. Buckingham: Open University Press, 2001.

STREY, Marlene Neves. Apresentação. In: **Caminhos de Homens: gênero e movimentos**. EdiPUCRS, 2015, pp.07-17.

STREY, Marlene Neves. Violência e gênero: um casamento que tem tudo para dar certo. **Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber**, p. 47-69, 2001.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Letramento Editora e Livraria LTDA, 2018.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom. **The urban review**, v. 3, n. 1, p. 16-20, 1968.

VARELA, C. M.; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: **Debates contemporâneos sobre a Educação para a sexualidade**. Editora da FURG. Rio Grande. 2017

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-82, 1999.

WILLIAMS, John E.; BEST, Deborah L. **Measuring sex stereotypes: A multinational study**. Rev. Sage Publications, Inc, 1990.

XAVIER, Maria Luisa M. de F. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. IN: **Pedagogias Sem Fronteiras**. Org. BUJES, Maria Isabel H. e BONIN, Iara T. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Biociências e Faculdade de Educação

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Gostaríamos de solicitar sua autorização para participar da pesquisa relativa ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada ***Ideologia de gênero: qual pedagogia da sexualidade está presente nas escolas e seus efeitos na construção de identidades?***, que está sendo realizada pela estudante-pesquisadora **Carol Corso** como parte do seu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação da Professora Dra. Heloisa Junqueira.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como se apresentam a sexualidade e o gênero na escola, nas aulas, nos corredores, nas falas dos estudantes e do corpo docente, estabelecendo relações de sentido com os comportamentos dos estudantes amostrados. Assim, busca-se teorizar sobre os atravessamentos da pedagogia da sexualidade atual, concebida como modeladora de corpos e de condutas dos sujeitos, desvelando pensamentos discentes relacionados com desconhecimentos ainda presentes sobre esses assuntos, e possíveis comportamentos discriminatórios e nocivos.

A pesquisa será realizada no espaço escolar, durante todos os períodos de aula da turma selecionada, mediante concordância das professoras. A participação da professora de Ciências na pesquisa é VOLUNTÁRIA, podendo deixar de participar a qualquer momento, caso sinta-se

desconfortável com os tipos de perguntas presentes na entrevista ou com o processo de trabalho como um todo.

A participação da professora ocorre mediante entrevista conduzida pela estudante-pesquisadora, apoiando-se em um conjunto de perguntas relacionado ao tema em investigação. Uma das prioridades dessa entrevista é identificar, e fazer aparecer, possíveis atravessamentos da pedagogia da sexualidade atual, nos sujeitos envolvidos. Após a finalização da pesquisa de campo - observação e entrevista - os dados obtidos, por serem considerados confidenciais, serão guardadas no acervo pessoal da pesquisadora, e sob sigilo.

Enfatiza-se que esta pesquisa pretende colaborar com o enriquecimento das estratégias de ensino-aprendizagem escolares, visando à qualificação dos processos educativo-escolares de um modo geral e, em especial, dos aprendizados dos e das estudantes.

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Endereço:

Av. Bento Gonçalves, 9500 - Campus do Vale/UFRGS

Bloco IV - Prédio 43433 - Sala 208

Comissão de Graduação do Curso de Ciências Biológicas (COMGRAD-BIO)

Telefone: (51) 3308.7674

email: gradbio@ufrgs.br

Eu,

declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma. Autorizo também a utilização das respostas obtidas com a entrevista realizada durante a pesquisa de campo

Assinatura do sujeito de pesquisa

Documento de Identificação do sujeito de pesquisa

Porto Alegre, _____ de abril de 2019

APÊNDICE B- INTERROGANTES SEMIESTRUTURADOS/ABERTOS CONDUTORES DAS ENTREVISTAS

- 1 - Quais são as principais características da 91?
- 2 - O poderia tornar esta turma, difícil de trabalhar?
- 3 - Você vê algumas diferenças entre meninas e meninos? Como o que?
- 4 - Você acha os meninos mais, menos ou igualmente maduros em relação às meninas? O que causa isso, na sua opinião?
- 5 - Percebi que os grupos são 100% separados por gênero, exceto Gustavo que trabalha com as meninas. Porque isso acontece?
- 6 - Você acha que as meninas conseguem trabalhar melhor em grupo que os meninos? Você acha que elas se comunicam melhor? Porque isso?
- 7 - Você acha que os meninos conseguem construir relações saudáveis com outros meninos? (amizades duradouras, que tem onde se apoiar)
- 8 - As meninas tiram notas melhores que os meninos, num geral? São mais dedicadas?
- 9 - Você diria que existe uma auto-sabotagem dos meninos em relação a suas notas? Ou eles de fato têm mais dificuldade em aprender e passar?
- 10 - Você percebe conflitos entre os estudantes? Que tipo e, geralmente, sobre quais assuntos?
- 11 - Os conflitos que ocorrem com as meninas são os mesmos que ocorrem com os meninos?
- 12 - Costuma haver conflitos entre meninos e meninas? A coordenação pedagógica, você ou seus colegas já precisaram intervir? Como foi resolvida a situação?
- 13 - Quando há situações em sala de aula, entre os alunos, que você acha que não é seu papel intervir/resolver, o que faz?
- 14 - Quando há conflitos entre você e os alunos e alunas, como eles respondem à você? Meninos diferente de meninas?
- 15 - A diversidade em sala de aula já te causou problemas? Exemplifique
- 16 - Você acha que eles são preconceituosos? Eles discutem sobre essas questões atuais, como homofobia e racismo?

- 17 - Conhecer alguns alunos a mais tempo, desde pequenos, afeta a avaliação de desempenho deles?
- 18 - Os alunos já comentaram com você sobre situações pessoais? Costumam ser sobre o quê?
- 19 - Você se sente preparada ou tem apoio para lidar com as emergências dos estudantes?
- 20 - Você se sente valorizada ou apreciada por algum setor? Colegas de profissão, direção, SEDUC, sociedade, alunos, pais de alunos?
- 21 - Eles/as já falaram ou falam sobre coisas que te deixam constrangida ou desconfortável?
- 22 - Os estudantes costumam falar de sexo nas aulas? Em que tom e com quais palavras?
- 23 - Eles já fizeram perguntas sobre sexo, sexualidade ou questões de gênero? Quais?
- 24 - Você se sente confortável em falar sobre sexo, gênero e sexualidade em sala de aula? Por quê?
- 25 - Você trabalha o corpo humano? De que forma? Como a turma reage?

APÊNDICE C - PERGUNTAS DIRECIONADORAS DA OBSERVAÇÃO

Questionamentos direcionadores da Observação

- Qual é o número de meninos e meninas?
- Onde vivem os estudantes e inferências sobre sua classe social?
- Contextos familiares: influências dos irmãos/irmãs e seus efeitos nas identidades
- Como estão dispostos em sala de aula? [organização do espaço-tempo 'sala-de-aula']
- Como se vestem? Há algum transtorno em relação a isso?
- As interações são mais entre pessoas do mesmo gênero? E a raça, exerce algum efeito (des)aglutinador?
- As professoras tratam os meninos e as meninas de forma similar? (formas de chamar a atenção, cobranças, elogios etc).
- Quem participa mais da aula? Como se dá essa participação?
- Que tipos de apelido são atribuídos às alunas e aos alunos? A que se referem?
- Observam-se panelinhas? Há pessoas desconfortáveis com as dinâmicas postas?
- Identificam-se espaços generificados? Ex: banheiro. Tem papel limpo?
- As meninas participam das aulas de Educação Física? De que forma e por quê?
- Que tipos de xingamentos são utilizados?
- Que tipo de intriga há em sala de aula?
- Observa-se um maior silenciamento entre algum dos grupos?
- Os/as alunos/as elogiam-se ou a seus colegas?
- O corpo docente valoriza os alunos? Com quais atributos - palavras/adjetivos?
- Quais são as possíveis expectativas e/ou perspectivas das professoras e coordenadora pedagógica em relação à turma em observação?
- Quais são os assuntos ou temáticas que a turma discute entre si? E com as professoras?
- Quem é mais silenciado? E ridicularizado? [quem = identidade; quem = gênero; quem = classe]
- Quem exerce maior poder na sala? [idem ibidem]
- Falam de seus afetos? Como se refere a eles?
- Disputam a atenção de alguém?

- Engajam-se em algum momento com as aulas?
- Há reclamações?