



1572 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 18 - Gênero, Sexualidade e Educação

MASCULINIDADES E DESEMPENHO ESCOLAR: GESTOS APARENTEMENTE SEM IMPORTÂNCIA
Luciano Ferreira da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RESUMO: o presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa sobre a construção de masculinidades juvenis na escola e suas implicações com o desempenho escolar dos meninos, muitas vezes se configurando em armadilhas que, na verdade, podem ser vistas como privilégios na vida desses meninos no ambiente escolar. As desconstruirmos essa noção de privilégio, entendendo-os como ciladas, tensionamos a norma e convidamos para o seu estranhamento, propondo uma mudança de lógica através da percepção daquilo que chamamos de gestos aparentemente sem importância, mas que muito têm a dizer sobre as construções e posicionamentos dos sujeitos na escola, em especial dos meninos, a construção de suas masculinidades e o desempenho escolar.

MASCULINIDADES E DESEMPENHO ESCOLAR: GESTOS APARENTEMENTE SEM IMPORTÂNCIA

RESUMO: o presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa sobre a construção de masculinidades juvenis na escola e suas implicações com o desempenho escolar dos meninos, muitas vezes se configurando em armadilhas que, na verdade, podem ser vistas como privilégios na vida desses meninos no ambiente escolar. As desconstruirmos essa noção de privilégio, entendendo-os como ciladas, tensionamos a norma e convidamos para o seu estranhamento, propondo uma mudança de lógica através da percepção daquilo que chamamos de gestos aparentemente sem importância, mas que muito têm a dizer sobre as construções e posicionamentos dos sujeitos na escola, em especial dos meninos, a construção de suas masculinidades e o desempenho escolar.

Gestos aparentemente sem importância

A escola não apenas é um local de construção de conhecimentos, mas também um local onde meninos e meninas se constroem enquanto homens e mulheres que virão a ser. Que homem e que mulher, portanto, a escola forma? Ou ainda, que homem ou mulher formam-se na escola? Na perspectiva de que gênero é social, histórica e culturalmente construído, parte-se, assim, da premissa de que há papéis esperados de homens e de mulheres, ou ainda, para que se privilegie o ambiente escolar, de meninos e de meninas. Segundo Scott:

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

E que papéis, então, são adequados aos meninos e às meninas no ambiente escolar? O que este trabalho quer problematizar é que justamente esses papéis esperados de um e de outro e, mais especificamente, dos meninos, têm a ver com o desempenho escolar. Sugere-se aqui que um menino, aos construir-se como tal, ou o como o homem que quer ser, pode, por exemplo, abrir mão de se construir como um bom aluno. Desempenho escolar e construção da masculinidade entram, muitas vezes, em conflito na escola. Tal construção tem a ver, por sua vez, com o que aqui chamamos de “gestos aparentemente sem importância”, ou seja, pequenas atitudes do cotidiano escolar e que contribuem na formação e no posicionamento dos sujeitos.

Segundo Foucault, há “mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos, há instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, gestos aparentemente sem importância” (1997, p.66). Assim, não ter o material completo na sala de aula, uma caneta na hora da prova, não entregar temas e trabalhos no prazo estipulado pelo professor, preferir estar no pátio a estar na sala de aula, pedir que colegas ponham seu nome em trabalhos que não são de sua autoria, se configuram em tais gestos que, à primeira vista, podem parecer sem importância, mas que estão presentes no cotidiano escolar de muitos meninos e têm relação com a construção de sua masculinidade. Tais “gestos” ocorrem de modo simultâneo e articulado com suas vivências como aluno, com a construção de seus propósitos de aprendizagem, com o desenho de sua carreira de futuro, com os modos pelos quais ele é avaliado na construção de conhecimentos.

São desses comportamentos que aqui se fala. Quando um menino não tem uma agenda para anotar a data de entrega de um trabalho, ou mesmo uma caneta na hora da prova, diz-se que tal comportamento, aparentemente sem importância, é “coisa de menino”. Ou ainda, para ficar com a palavra mais comum que se usa para designar “menino” no Estado do Rio Grande do Sul, diz-se, muito comumente, que tais comportamentos são “coisas de guri”. E tudo o que um guri quer ouvir é que ele é visto como tal – como um guri; que age como um; que se comporta de modo a construir um tipo de masculinidade que Connell e Messerschmidt vão chamar de hegemônica, que está relacionada à heterossexualidade e que se impõe sobre outras formas de se construir como homem, outras masculinidades:

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

Assim, mesmo que não seja a maioria dos meninos que exerce tal masculinidade, é nessa forma de ser homem que a maioria se espelha. O homem admirado pela sociedade, que se sobrepõe a outras formas de ser homem e às mulheres, é o que o menino quer ser. Não se trata, como diz a autora, de uma estatística – tantos meninos exercem esse tipo de masculinidade e tantos a ela se subordinam. O que interessa aqui é justamente o fato de que essa forma de ser homem, ou essa forma de masculinidade, é normativa. Ou seja, ela está no centro, naquilo que se configura como a norma, aquilo que outros meninos querem ser, pois incorpora, segundo os autores, a forma mais

honrada de ser homem. No contexto escolar, especialmente no contexto escolar local, tal masculinidade se configura na forma mais honrada de ser “guri”.

Ainda, considera-se central para esta análise que tal honra, ou tal privilégio – o de ser visto como a forma mais honrada de ser homem – pode, também, assim como nos diz Bourdieu, se configurar numa armadilha, ou numa cilada, para ficar com as palavras do autor: “O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo o homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (BOURDIEU, 2005, p.64).

Assim, pode parecer, num primeiro momento, que ser menino na escola é um privilégio. Afinal, não fazer o trabalho e ter seu nome acrescentado no trabalho feito por outrem pode ser visto, num primeiro momento, como um privilégio. É certo que meninas também podem fazer isso. Mas, pelo que se observou ao longo de vários anos de docência e que, mais tarde, se observou durante observações, entrevistas e grupos focais que deram sustentação empírica para a construção de uma tese, muito mais meninos do que meninas agem dessa forma. A cilada, pois, sob esse viés, se configura justamente nessa imposição que recai sobre o menino: a de dever sempre, em qualquer circunstância, afirmar sua virilidade. Tal afirmação se dá, muitas vezes, no contexto escolar, através de gestos que aqui chamamos, à luz de Foucault, de “aparentemente sem importância”. Assim, não ter um caderno, ou ainda, apenas ter um caderno e uma caneta e nenhum outro material, porque canetas coloridas, cola e tesoura são coisas de menina, diz muito do que é ser menino na escola, ou ainda, garante a esse menino que assim seja percebido. Parte-se, pois, para a análise de alguns dados levantados durante a pesquisa acima mencionada.

Letra, cadernos, mochila – estojo pra quê?

Este trabalho é, pois, fruto de uma pesquisa realizada para a escrita de uma tese de doutorado a ser defendida no final do primeiro semestre de 2018. Tal pesquisa se deu numa escola pública de um município da Grande Porto Alegre e lançou mão dos seguintes métodos: observação participante, entrevistas com meninos e meninas de forma individual, conversas com grupos de discussão e uma dinâmica em sala de aula. Tal dinâmica consistiu em pedir que os alunos escrevessem uma frase numa folha branca e que, após terem suas folhas trocadas, escrevessem o que achavam da caligrafia ali presente, se era de menino, ou de menina e por quê. Além disso, após recolher todas as folhas, pediu-se que falassem o que tinham achado da dinâmica e o que tinham a dizer sobre o assunto. Entre as frases por eles escritas e depoimentos por eles dados oralmente, destacam-se os seguintes:

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

Ora, cada um desses itens renderia uma análise em separado. O que todos têm em comum, no entanto, é o fato de que convergem para o que aqui se vem chamando de armadilha. Ou ainda, gestos aparentemente sem importância, mas que muito falam sobre o que é ser menino e o que é ser menina na escola e as implicações que isso tem com o desempenho escolar. Ter a letra bonita não é uma característica isolada. É o resultado de um treinamento, da importância que se dá, desde sempre, para a escola. Lembremo-nos do que nos diz Foucault, acerca da caligrafia: “Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (FOUCAULT, 1997, p.130).

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

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

Em outro excerto, lê-se: “menino, tipo, escreve e tá bom”. Ou seja, não é preciso ir além. Anotam o que tem que ser anotado, quando anotam. Mais do que isso é “frescura”, como se pode observar em outra fala registrada. Assim, se ter material, uma caligrafia mais adequada, fazer os trabalhos e os temas em dia se configuram em “frescura”, pode-se, no limite, considerar que não ter nada disso se configure na armadilha de que se vem falando. Ora, privilégios de ser menino na escola – não fazer um trabalho e ainda ter seu nome colocado em outro. É o que está na norma da construção de um tipo de masculinidade que se sobrepõe sobre outras formas de ser homem, como citado anteriormente. Mas que, muito mais do que privilégio, aqui é visto como uma cilada, pois quem está deixando de fazer os trabalhos são os meninos, muito mais do que as meninas, ou muito mais do que outros meninos que se constroem de forma diferente, afinal, nem todos os meninos, como também já se mencionou, se constroem como aqueles que exercem sobre os demais uma forma hegemônica de ser homem.

É possível que muitos meninos, mesmo tendo o caderno, prefiram, em momentos como esses, declararem que não o tenham, porque sabem que tal declaração vai terminar, como de fato terminou, em risos e aceitação, afinal, “é coisa de guri”. Já a menina que tem o caderno colorido o tem comparado com um arco-íris. Há uma espécie de desqualificação do hábito das meninas em usar cores diferentes para organizar os conteúdos nos seus cadernos. Usar cores diferentes tem a ver com ter um material mais completo, com outras canetas além da velha companheira azul; tem a ver com ter outros materiais, como lápis, régua, tesoura, cola; enfim, tem a ver com ter um estojo completo de materiais que podem ajudar nessa organização.

Conforme o que se observa nos excertos, considera-se normal, algo dado, que está na norma de ser menina – ter uma letra bonita, ser mais organizada. Nas palavras de um dos meninos: “Isso é coisa de gurria, entendeu? A gurria nasce com essa feminilidade.” E o guri, por extensão, já nasceria com essa falta de vontade de estar na sala de aula, de preferir a rua, os esportes, tarefas práticas a copiar, realizar exercícios, entregar os trabalhos, fazer os temas e tarefas escolares. Na verdade, trata-se de mecanismos disciplinares e que aqui são entendidos como “instrumentos destinados à criação de hábitos, instrumentos orientados ao desenvolvimento de hábitos em torno de práticas e posturas esperadas”. (FONSECA, 2012, p. 171).

Entre essas práticas e posturas esperadas, encontram-se, na construção de masculinidades na escola, verdades cristalizadas pelo discurso e que faz com que se acredite, como se observa nas falas capturadas, que “o guri tem coisa melhor para fazer”; “o guri não tem aquela vontade de ficar na sala de aula”; “é preciso ter paciência, vontade... minha letra é assim e acabou”. Ora, se o guri tem coisa melhor para fazer do que se esforçar para ter um caderno completo e organizado, ele pode, ao fim e ao cabo, estar construindo para si, a cilada de que se vem falando. Não ter cadernos, privilégio à primeira vista, pode não ser uma boa ideia para o aluno. Isso se observa nas falas abaixo capturadas durante grupos de discussão:

PESQUISADOR – Tá... então como é que tu te organiza na escola?

MENINO 1 – Eu deixo na mochila...

PESQUISADOR – E quando tem prova, tu estudas como?

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

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

O menino 1, assim chamado para que se possa entender que mais de um menino participava do grupo, diz que não tem caderno porque seu foco é na aula. Segundo ele, não precisa de caderno. Tem a ajuda das “folhinhas”, além da atenção que diz ter na aula. O outro, porém, se manifesta dizendo que o colega só tira zero. Ou seja, essa atenção toda, ou foco, como ele mesmo diz, não é tão eficiente assim. Percebe-se que a conversa acaba em risos. Algo que é comum também na sala de aula – os meninos usarem suas atitudes para arrancar risos dos colegas. Não ter caderno, ter a letra muito feia, não fazer temas e trabalhos, ser relapso, enfim, são gestos aparentemente sem importância que garantem certa popularidade a muitos meninos. Muito mais popularidade do que ser estudioso e se dar bem na escola. Tirar zero também é usado como um troféu, embora seja algo maior do que não ter um caderno; trata-se de um resultado disso, e que, muitas vezes, é usado por alguns meninos como marca de sua masculinidade, de sua malandragem, de seu jeito de ser menino na escola.

As meninas, por sua vez, sentem-se muito mais cobradas pelas famílias do que os meninos e aquelas que têm irmãos em casa podem vivenciar essa realidade:

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

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

Ora, privilégios, então, de ser menino: não ser tão cobrado pelos pais; poder se dedicar a outras coisas enquanto suas irmãs têm seus cadernos, mochilas, ou mesmo bolsas verificadas para que se certifique de que não há temas ou trabalhos para entregar. Reside aí uma das maiores armadilhas escondidas atrás desse aparente privilégio. As meninas, ao serem mais cobradas, acabam assumindo para si a tarefa de serem boas alunas, algo que já trazem como marca social. Os meninos, não sendo tão cobrados pelos pais (o que não se aplica a todos os meninos, como já se falou e conforme dados de pesquisa), acabam por não se sentirem tão obrigados a realizarem suas tarefas escolares, assim como ter materiais e cadernos completos. Os pais, especialmente os dos alunos da escola em questão, cobram muito mais dos meninos uma postura voltada ao trabalho remunerado, tanto que muitos deles acabam por abandonar a escola para trabalhar.

Seguindo, todavia, nesta linha dos gestos aparentemente sem importância e suas implicações com a construção de masculinidades na escola, observa-se a importância que se dá a atitudes simples, como a de ter um caderno ou não:

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

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

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

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

MENINO – Conversas...

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

A discussão, conforme pode ser observado no excerto, girava em torno desta questão de ter ou não ter o caderno completo. Segundo um menino, isso é “parelho”, ou seja, quase ninguém tem. Um exemplo seria uma menina por eles citada e que estava presente no grupo, aqui

chamada de M. Um dos motivos para que ela tenha os cadernos completos é o fato de não faltar a nenhuma aula. Isso, porém, não é garantia de se ter o material completo, segundo o mesmo menino, afinal, ele também nunca falta e nem por isso o tem. Segundo ele, não tem porque fica conversando na aula em vez de registrar os conteúdos trabalhados pelos professores. Mais uma fala de um menino acompanhada de risos. E eles associaram tal comportamento ao grupo do "fundão". Ou seja, ao grupo que fica no fundo de sala e que geralmente é composto por meninos. Não copiar e não realizar tarefas escolares são marcas, pois, deste grupo. E ser deste grupo garante popularidade, garante "risos", e isto está muito bom para muitos meninos, mesmo que não lhes garanta boas notas ou um bom desempenho. Na vida adulta, ou mesmo no precoce mercado de trabalho que retira os meninos mais cedo da escola, não há "fundão" onde se popularizar. Armadilhas que se desenham, portanto, no caminho desses meninos.

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

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

MENINA – (risos)

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

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

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

É, assim, *famoso* esse grupo do fundão. O que o adjetivo empregado carrega consigo? O grupo é famoso não porque é exclusividade daquela sala de aula. É famoso porque se fazem comuns, em muitas salas de aulas, grupos assim, muitas vezes levando professores e professoras a estipular os lugares na sala de aula, numa tentativa de desfazer tais grupos. Em muitas outras vezes, prefere-se que o grupo fique lá, fazendo, ou não fazendo, conforme lhe convém, desde que não atrapalhe o planejamento daquela aula. Considerando-se aqui que haja uma constante negociação com os alunos – e mais com eles do que com elas – para que a aula aconteça conforme o planejado. Em outras palavras, os professores e professoras planejam suas aulas previamente e, para que sejam possíveis, precisam negociar com os alunos sua aplicabilidade. Muitas vezes, entra-se em conflito com a turma para que isso seja possível, em especial com meninos. Certo é que, em muitas outras, ou na maioria delas, tal negociação transcorre de forma tranquila.

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

Essas pequenas atitudes do cotidiano escolar e que têm relação com o gênero funcionam, assim, como tecnologias, para ficar com as palavras de Lauretis (1994, p.208) e que têm muito a ver com papéis esperados de um e de outro:

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

Assim, entende-se gênero como algo que não existe a priori, ele é produzido por tecnologias, e a escola e a cultura escolar podem ser analisadas como uma tecnologia de gênero, a produzir diferentes interpelações sobre masculinidades, sobre os modos mais adequados de ser menino, nem sempre em sintonia harmoniosa com os melhores modos de ser aluno, de ter bom desempenho escolar.

Há, dessa forma, estreita relação com o que diz Lauretis sobre tecnologias de gênero, o que nos diz Scott com papéis e posturas esperadas e os gestos aparentemente sem importância de Foucault. Assim, nesta esteira, fiquemos agora com o estojo (nome dado, no Rio Grande do Sul, ao objeto dentro do qual se carregam canetas e lápis e outros objetos escolares pequenos; o mesmo que "penal" nos estados de Santa Catarina e Paraná), observando-se, no excerto abaixo, que este não escapa de um diminutivo que o desqualifica:

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

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

MENINO 3 – É...

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

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

Observa-se aqui a participação de três meninos. O primeiro considera as meninas mais organizadas – o que também dialoga com as tecnologias de gênero de que se vem falando, pois é atribuída às meninas essa característica – a de serem mais organizadas. O segundo menino começa sua fala pela interjeição "ai" para, então, dizer que "eu" (como se fosse uma menina falando) "tenho que ter meu estojinho com isso, isso e isso...". Nota-se uma profunda desqualificação do material carregado pelas meninas num único enunciado. Além de dirigir-se ao material no diminutivo (estojinho), refere-se ao que dentro dele está pelo pronome demonstrativo *isso* repetido três vezes. "Isso, isso e

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

Emprega-se, pois, o diminutivo para se referir ao estojo, ou o “estojinho” das meninas. Mas *acaneta* e o *lápiz*, acompanhados da expressão “e deu”, não estão no diminutivo. Assim como não está aquilo que se refere ao mundo masculino. Usa-se o diminutivo ao referir-se a um menino, quando este transita no terreno que seria mais feminino. “Olha os lapisinhos dele!”, por exemplo, se um menino tiver, em sua mochila, uma caixa de lápis de cor. Já a menina se sente muito mais à vontade de transitar no terreno mais marcadamente masculino. A menina do excerto diz: “Eu me sinto um guri, então...”, referindo-se ao fato de não mais ter o material que costumava ter. Tal fala se dá num momento em que se analisava o “ter material” como algo próprio das meninas.

São, assim, pequenas atitudes. Gestos, ou tecnologias, recorrentes no cotidiano escolar. Sua importância para este trabalho e para o que aqui se defende é que tais gestos vão posicionando sujeitos, dizendo o que é ser menino e o que é ser menina na escola. Mais especificamente ainda, dizem muito da cilada que pode haver para os meninos ao construírem-se como tal, ou como os homens que querem ser. Talvez, estranharmos tudo isso que é tido como normal seja um caminho. Estranharmos para desconstruirmos. Estranharmos para entendermos e observarmos a cilada de que se fala. Parte-se, assim, para as considerações finais e para este estranhamento.

Estranhemos, pois a norma – considerações finais.

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

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

MENINA 2 – Ih...

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

MENINA 3 – Colocar o nome.

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

MENINA 3 – Eu nunca fiz...

MENINA 2 – Eu não faço!

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

MENINA 2 – É... isso, sim.

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

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

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

Uma das meninas reconhece que “seria bom para eles” se eles mesmos fizessem seus trabalhos. Mas elas sabem que não vão fazer. E, sendo amigas deles, ou, muitas vezes namoradas, fazem para não deixá-los sem nota. O menino que fazia parte da conversa diz que até pede para que as meninas copiem para ele, mas os trabalhos ele mesmo faz, pois gosta de fazê-los. Um dos desafios dos professores é justamente esse – levar aos alunos coisas das quais eles gostem. No entanto, não se pode, sempre e em todas as aulas, fazer isso. Há momentos em que é preciso que se registre um conteúdo no caderno, que se exponha esse conteúdo, que se leia um texto acerca de algo, que se debatam assuntos relacionados a isso em sala de aula.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tais gestos, posturas, tecnologias não estão no natural de ser mulher e de ser homem. Está no *quese diz que é natural* para eles e para elas. Verbalizamos, pois, a norma. Normalizamos. Cristalizamos atitudes e, ao cristalizarmos, estamos operando com essas tecnologias de que aqui se fala e que dizem muito do que é ser menino e do que é ser menina. Estranhar tudo isso pode ser um caminho, ou o início de uma caminhada. Estranhar pode ser uma mudança. Uma mudança da lógica e que pode nos ajudar a perceber possíveis privilégios como armadilhas, armadilhas essas que estão na trajetória dos meninos no ambiente escolar, mas que garantem a eles uma percepção e uma autopercepção de uma forma de ser homem e que, ao contrário do que podem pensar, muito mais do que vantagens se configuram em desvantagens.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CONNEL, R.W. *Masculinities*. 2ª ed. University California Press: Los Angeles, 2005.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o direito – 2ª Ed.* – São Paulo: Saraiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. – 32ª Ed. – Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 28ª reimpressão. Graal: São Paulo: 2010.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vildore. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular*. 1ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.