

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Rodolfo Lopes da Silva

“SEJA HOMEM DEVERDADE!”:

(Re)constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior.

Juiz de Fora, MG.
2019

JOSÉ RODOLFO LOPES DA SILVA

“SEJA HOMEM DEVERDADE!”:

(Re)constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito de obtenção do grau de mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora, MG.

Junho de 2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, José Rodolfo Lopes da.

“SEJA HOMEM DE VERDADE!”: : (Re)constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior. / José Rodolfo Lopes da Silva. -- 2019.

163 p.

Orientador: Anderson Ferrari

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Masculinidades. 2. Saber-poder. 3. Escola. 4. Cidade pequena. 5. (Re)construir. I. Ferrari, Anderson, orient. II. Título.

JOSE RODOLFO LOPES DA SILVA

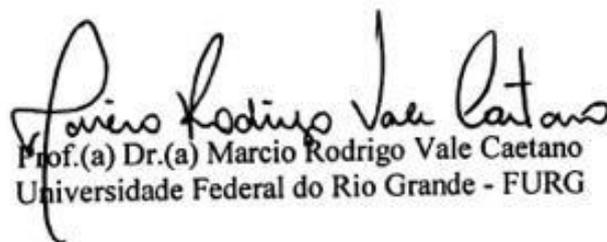
**“SEJA HOMEM DE VERDADE!”: (RE)CONSTITUINDO MASCULINIDADES NUMA ESCOLA
DE CIDADE PEQUENA E DO INTERIOR**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Prof.(a) Dr.(a) Anderson Ferrari - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Dr.(a) Roney Polato de Castro
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Dr.(a) Marcos Lopes de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores - UESB


Prof.(a) Dr.(a) Marcio Rodrigo Vale Caetano
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Juiz de Fora, 27 de junho de 2019.

Dedico este texto aos meninos que têm suas subjetividades limitadas e cerceadas.

Meninos podem vestir rosa, chorar, brincar com bonecas, ser delicados, não se interessarem por futebol e tantas outras coisas.

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecimento diz pra mim de muitas questões e de quem me ajudou a chegar até aqui. O fato de eu poder hoje escrever sobre gênero, sexualidade e educação diz de muitas lutas, movimentos importantes para que eu pudesse me colocar no mundo como estou. Agradeço assim a Marsha P. Johnson e Sylvia Rivera - mulheres trans negra e latina, militantes e ativistas do movimento de *Stonewall*. Agradeço ao movimento feminista e ao movimento LGBTTTI+. Obrigado pela coragem e resistência.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Anderson Ferrari. Obrigado pela atenção, pelo carinho, pela paciência, pelos olhares e escutas abertas. Obrigado por tratar as suas aulas e orientação como são dadas. Obrigado por me ajudar a me entender e me (re)construir enquanto pesquisador. Obrigado por me inquietar.

Agradeço a *Abbey College*, seus/suas funcionários/as - Professores/as, Direção, Orientação Educacional, Cozinheiras, Serviços Gerais, Secretaria, alunos/as - assim como a secretária municipal pela recepção e disponibilidade em todos os momentos que precisei. Obrigado por terem me recebido tão bem e possibilitado a construção deste trabalho.

Agradeço a Iuli (é Iuli com i) pelo encontro no Mestrado, pelas conversas, compartilhamentos e parceria. Por me ensinar tanto e me fazer repensar sobretanta coisa que me foi ensinada. Por me ensinar o que é coragem, por me ensinar que a gente faz isso pela gente - e por tantos/as outros/as.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) por ter me recebido e acolhido. Por ter proporcionado momentos de discussão e reflexões.

Agradeço a banca de qualificação e defesa da dissertação pela disponibilidade para ler meu trabalho assim como as sugestões e considerações.

Agradeço a minha mãe Rosa, ao meu pai José, a minha irmã Juliana, a minha sobrinha Pérola, à minha avó Fernanda, ao meu avô Virgílio e aos meus familiares. Obrigado por tanto afeto, carinho e momentos ao meu lado.

Agradeço ao Talisson, por estar ao meu lado - fisicamente ou não. Por escutar as minhas angústias e ansiedades, assim como pelos momentos de felicidade e tantos ensinamentos. Pelo carinho e paciência, por me afetar e atravessar de formas que não pensava possível. Te amo.

Agradeço ao Ramon e o Bernardino. Pela disponibilidade para as conversas, viagens, carinhos e amizades.

Agradeço a Larissa, distante geograficamente, mas presente em tantos momentos e tantas conversas importantes.

Agradeço a vida e seus encontros por me levarem até Julia, Diega e Ramon. Vocês me inspiram, me divertem e me ensinam.

"I may be crazy, but that don't make me wrong." Marsha P. Johnson

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola de uma cidade pequena e do interior do Estado do Rio de Janeiro. Através de observações, de diferentes momentos do cotidiano escolar, busquei compreender como se constituíam, nos jogos das relações de saber-poder, as masculinidades neste contexto. Realizadas durante aproximadamente quatro meses, pude observar diferentes momentos e interações entre seus/suas alunos/as, professores/as e outros/as funcionários/as. Dessa forma, o objetivo deste texto é discutir e problematizar a construção das masculinidades neste âmbito assumindo perspectiva teórico-metodológica Pós-Estruturalista e os Estudos Foucaultianos. Durante a pesquisa pude perceber que não há homogeneidade na forma de “ser homem” e que há processos discursivos/não discursivos implicados na “construção” desses sujeitos. Também trago como problematizações ações comumente naturalizadas como “brincadeiras”, “piadas”, “formas de se relacionar” em nossa sociedade. Uma vez que esse trabalho defende que passamos por diferentes processos de construção, também há como aposta a possibilidade de (re)construção. Entendendo, assim, que somos sujeitos mutáveis e com diferentes formas de resistência frente a processos disciplinares. Como possibilidade das (re)construções trago a perspectiva de Michel Foucault sobre a amizade e as possibilidades que se abrem para se repensar sobre aquilo que está posto como “o natural”, “a ordem das coisas”. Assumo assim como investimento e defesa a compreensão de que a linguagem (re)produz sujeitos, significados, saberes e relações. É necessário dizer que há a possibilidade de resistir e (re)construir novas possibilidades, saberes, sujeitos e relações.

Palavras-chave: Masculinidades; Saber-poder; Escola; Cidade pequena; (Re)construir.

ABSTRACT

The present work is the result of a research carried out in a school in a small city and in the interior of the State of Rio de Janeiro. Through observations, from different moments of everyday school life, I tried to understand how in the games of the relations of know-power, masculinities were constituted in this context. Held during approximately four months, I was able to observe different moments and interactions between students, teachers and other employees. Thus, the purpose of this text is to discuss and problematize the construction of masculinities in this context assuming Post-Structuralist theoretical-methodological perspective and the Foucaultian Studies. During the research I noticed that there is no homogeneity in the form of “being a man” and that there are discursive / non-discursive processes involved in the “construction” of these subjects. I also bring as problematization commonly naturalized actions such as “teasing”, “jokes”, “ways of getting along with” in our society. Since this work argues that we go through different construction processes, there is also the possibility of (re)construction. Understanding, thus, that we are changing subjects and with different forms of resistance to disciplinary processes. As a possibility of (re)constructions I bring Michel Foucault's perspective on friendship and the possibilities that open up to rethink what is posed as “the natural”, “the order of things”. Therefore, I assume as investment and defense the understanding that language (re)produces subjects, meanings, knowledge and relationships. It is necessary to say that there is the possibility of resisting and (re)constructing new possibilities, knowledge, subjects and relations.

Keywords: Masculinities; Knowledge-Power; School; Small city; (Re)construct.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMENTOS..... | 6 |
| RESUMO | 9 |
| ABSTRACT | 10 |
| SUMÁRIO | 11 |
| | |
| Sobre o desafio de se pensar diferente: inquietações, (re)construir-se e o distanciamento dos paradigmas, verdades absolutas e essências | 13 |
| Perspectiva teórico-metodológica ou a (re)construção dos olhares e sua brevidade | 26 |
| Procedimentos metodológicos: o (re)construir o trabalho em campo | 30 |
| Organização da dissertação | 34 |
| Capítulo 1 - Entre filmes e masculinidades: a vida marcada pela complexidade e o imprevisível..... | 36 |
| A cidade pequena | 45 |
| A escola e sua infraestrutura: um projeto da modernidade | 52 |
| Primeiras impressões..... | 57 |
| Capítulo 2 - Ser Homen(s) – ou estar Homen(s)? Resultado(s) das relações de poder-saber..... | 66 |
| A escola como local de encontros, disputas e relação de poder entre os gêneros..... | 69 |
| Sucos de pozinho, bolinhas de gude, celulares e seus jogos: as reconfigurações do Clube do Bolinha | 75 |
| "Imagina se eu não vejo! É pendurado o cartaz com um pênis desenhado." – Escola: espaço onde se aprende sobre Matemática, Português, Ciências, ..., e gênero | 81 |
| Capítulo 3 - Disciplinar, classificar, controlar e construir: a missão escolar em comunicação com o projeto da modernidade | 86 |
| Técnicas de docilização e a formação de homens para a sociedade | 94 |
| Polícia e regimento: as ameaças produzindo o ser homem | 99 |
| "Se você continuar assim aí já vai virar pós-graduação.": o que se espera – e se produz – do discente e do professor através da avaliação no espaço escolar..... | 108 |
| " <i>A gente mora perto e sempre vai sozinho e ele nunca tentou nada</i> ": é preciso tentar, é preciso fazer algo. Falar grosso, agarrar a menina... é preciso "virar homem" | 113 |
| Cotidários e a produção das masculinidades..... | 119 |
| A escola: espaços de prisão, mas também há frestas de liberdade..... | 126 |
| Capítulo 4 - Sobre amizades, Michel Foucault e outras possibilidades..... | 130 |
| " <i>Tá jogando igual mulherzinha. Assim não dá!</i> ": entre xingamentos e o desafio de se pensar | |

| | |
|---|------------|
| diferente | 133 |
| A tríade misoginia, machismo, e o macho alfa: alguns pilares do homem à “moda antiga” | 139 |
| “ <i>Quer ver como eles vão falar? Derivados do leite.</i> ”: a (re)constituição das masculinidades através das “brincadeiras” cotidianas | 146 |
| Outras possibilidades entre dinossauros, desenhos e partilhas | 152 |
| Considerações Finais..... | 156 |
| Referências bibliográficas | 159 |

Sobre o desafio de se pensar diferente: inquietações, (re)construir-se e o distanciamento dos paradigmas, verdades absolutas e essências



Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 12)

Dou início ao texto da nossa¹ dissertação abraçado por esses dois momentos. Primeiramente através de uma imagem da película *Handsome Devil*². Durante o segundo semestre de 2017 me debrucei sobre o artefato como movimento para produzir o texto da qualificação. A trama tem como cenário principal um colégio interno só de meninos. Meninos que possuem como principal hábito o rúgbi, esporte praticado e marcado na

¹ Parto da compreensão que esse texto não seria possível sem movimentos que vêm ocorrendo em diferentes âmbitos da minha vida e com a colaboração - direta e/ou indireta - de diversos sujeitos. Pessoas que menciono nos agradecimentos. Também recorro ao nosso por acreditar que esta pesquisa pertence não a mim, mas sim a qualquer pessoa que a leia. Possibilidade advinda por ser resultado de uma pesquisa realizada em uma IES (Instituição de Ensino Superior) pública que oferece ensino público e democrático.

² O filme *Handsome Devil* é uma produção irlandesa, de 2016, com direção de John Butler.

cultura do país. Os personagens principais são Ned, o aluno considerado o estranho por não corresponder aos padrões de masculinidade daquele contexto e Conor o jogador de rúgbi que vem transferido de outra escola e guarda um segredo. Na história, que é narrada por Ned, os dois desenvolvem uma amizade que parece, a princípio, improvável.

A escolha da produção surge a partir da disciplina *Gênero, Sexualidade, Cinema e Educação* ministrada pelos Professores Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro. No início do segundo semestre de 2017 o filme foi apresentado no cronograma e em uma conversa com o Professor Anderson, que também é meu orientador, decidimos partir da análise desse artefato cultural para o texto da qualificação. A maneira como assisto filmes e séries, assim como o ouvir músicas e o ler livros e revistas não é mais a mesma. Há outro olhar que vem se (re)construindo. Enxergando coisas que até então estavam desfocadas uma vez que recorria ao uso de lentes diferentes. Nem melhores, nem piores. Apenas diferentes.

Pensando de forma micro, a produção cinematográfica está centralizada na história de dois meninos que estudam e moram em um colégio interno na Irlanda, onde o rúgbi é a “religião³”, aquilo que mais prezam nesse ambiente. Pode parecer algo distante de nossa realidade por ser um país diferente e com outra cultura. Entretanto, há algo que une o filme a realidade brasileira - e de outros países -: o gênero - enquanto saber - organiza esses sujeitos em seus cotidianos e relações. Joan Scott (1995) nos convida a refletir sobre o papel do gênero enquanto organizador social. Ao questionar posições naturalizadas - como, por exemplo, a associação de masculinidade ao poder e como mesmo crianças que vivem em ambientes familiares em que há divisão de tarefas entre o marido e a mulheres constroem essa e outras imagens - ela chama atenção para a forma como aprendemos a dar significado, como construímos esses saberes. Devemos refletir sobre as formas que a sociedade vem (re)produzindo o gênero, quais posições vêm sendo permitidas e para quais corpos. Isso se dá de um longo processo em que se busca naturalizar tais regras e posições e assim construir o significado de experiência. “Sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado.” (SCOTT, 1995, p. 82).

No decorrer do filme há demarcações daquilo que se espera de um “homem de verdade” nesse contexto. Seus alunos devem ter aptidão para o esporte e a violência é

³ O termo religião é dito pela personagem Ned para se referir ao quão forte é a cultura do esporte dentro de sua escola.

comumente encorajada, especialmente durante as práticas de rúgbi. Mesmo quando Walter, o diretor, não diz algo para se posicionar a frente dessas ações, podemos pensar que há o estímulo dessa violência com o “não posicionamento” levando a sua naturalização. Não dizer algo nesses momentos é dizer muita coisa. É compactuar com aquilo que vem sendo produzido nessas relações. É tratar esses comportamentos como parte da essência dos corpos enquadrados como masculinos. Entretanto, Walter também destoa desse saber construído sobre o “verdadeiro homem” que atravessa a escola. Seus trejeitos são mais fluídos e o rúgbi não parece ser um interesse pessoal. Há uma relação institucional, cultural e social, uma vez que o esporte está presente na cultura do país. Há uma relação de cumplicidade.

Segundo Raewyn Connell (2005), uma das principais referências nos estudos das masculinidades, as masculinidades são múltiplas. Não podemos pensá-las de maneira uniforme. Elas também são relacionais, ou seja, masculinidades e feminilidades não são compreendidas isoladamente. A pesquisadora fragmenta categorias de masculinidades que nos permitem refletir sobre padrões de comportamento. Para Connell (2005) masculinidades cúmplices são definidas através daqueles homens que se beneficiam e se acomodam aos benefícios do sistema patriarcal, mesmo não cumprindo padrões de gênero do “verdadeiro homem”. Podemos pensar nos homens que naturalizaram saberes e relações da nossa sociedade e não se posicionam quando ouvem “piadas” racistas, machistas, misóginas, LGBTTTI+fóbicas⁴. Fico assim me questionando: qual seria a postura desse diretor se a escola tivesse as artes - teatro, música, pintura, etc - como parte principal do seu currículo?

Assim, tomei o filme como inspiração para pensar sobre as relações que vêm atravessando a escola e seu cotidiano. Como não havia ido à escola até o momento da qualificação, a película foi escolhida para pensar algumas questões. Para o texto final, o diálogo com o filme foi mantido, sendo acrescidos os momentos de observação selecionados. Espaço em que se produz não só o conhecimento escolar. Âmbito de possibilidades, limitações, relações de poder, encontros, resistências, subjetividades, (re)constituição de sujeitos, produção da sociedade, etc.. Produção que às vezes leva as pessoas a enxergar existências de forma estreita, binária e dicotomizada. Entendendo assim a heteronormatividade como única possibilidade. As festas juninas são um exemplo

⁴ LGBTTTI é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais e Intersexos. A mesma vem passando por variações desde a sua criação.

de rituais que vão além de comemorações – mesmo que às vezes de forma inconsciente. São ações pedagógicas, onde as normas de gênero em nossa sociedade são ensinadas. Isso vai desde as vestimentas, acessórios e maquiagens utilizadas pelos participantes até os trejeitos que o corpo vai exercendo e naturalizando. Durante os ensaios da festa junina da escola escolhida para o trabalho de campo pude ouvir frases como: “*A roupa da Priscila⁵ é perfeita! Tem uns mangões (sic) no vestido. Bem feminino. Você coloca uma maquiagem bem bonita, hein! Porque noiva tem que estar maquiada!*”, disse uma professora. “*Ih, olha lá o Carlos. Fica pulando igual um viado (sic). É pra dançar igual homem.*”, disse um colega para ele.

Para Richard Miskolci (2012), a heteronormatividade seria o modelo de vida sexual legitimado atualmente em nossa sociedade. Somos criados para ser heterossexuais. Ainda que não nos relacionemos amorosamente com pessoas do sexo oposto somos ensinados a adotar condutas de acordo com a “nossa essência” - comumente construída a partir dos nossos genitais. Guacira Lopes Louro (2009) também contribui ao problematizar a heteronormatividade como uma norma que estabelece as condutas normais - e anormais, pensando relacionalmente. A conduta normal e universal - portanto “trabalhada” para ser naturalizada, desejável e desejada - está muitas vezes pautada no androcentrismo, eurocentrismo, sujeito de classe social-financeira elevada e religião cristã. Dessa forma, busca-se uma coerência entre sexo, gênero e sexualidade.

Podemos pensar que esse movimento de investimentos se dá desde o momento em que o médico “anuncia” o nosso sexo e continua sendo reiterado em nossa vida (LOURO, 2004a). A partir do momento em que se revela “*É um menino.*” ou “*É uma menina.*” começamos a acionar os nossos saberes e (re)produzir aquele sujeito. Entramos em um processo contínuo em que (re)pensamos nomes, roupas, brinquedos, brincadeiras, acessórios, cortes de cabelo, desenhos que poderão assistir, profissões que poderão seguir, condutas que deverão estabelecer, etc. Saberes que às vezes são associados ao homem como o forte, insensível, dominador e a mulher como a fraca, sensível e dominada.

Processos que dizem da valorização de certas posições e sujeitos em detrimento de outras. Em nossas relações saberes vão sendo engendrados e se estabelecendo. Um “embaralhamento” entre a construção de sexo-gênero-sexualidade vai sendo produzido, levando a ideia de que a heterossexualidade e as figuras masculina ou feminina estão

⁵ Todos os nomes utilizados são fictícios como forma de preservar a identidade das pessoas. As falas serão em itálico.

reduzidas ao nosso genital. Acabam sendo ensinados como o caminho inevitável, parte de nossa essência, algo “natural” e, portanto, livre de questionamentos (FERRARI, 2009). Nesses processos a heteronormatividade é ensinada como o padrão, a norma, aquilo que deve ser tomado como referência.

Judith Butler (2000, 2003) nos ajuda a descolar dessa concepção e pensar no gênero como algo que foi construído, sendo portanto mutável, algo que pode ser (re)construído para além da lógica binária. Resultado de processos reiterativos que constroem cotidianamente aquilo que aprendemos a ler como feminino ou masculino. De acordo com Butler, o “sexo” não é uma simples condição estática de um corpo ou um fato elementar, e sim uma construção. Um meio “pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas” (BUTLER, 2000, p. 153).

A necessidade dessa reiteração mostra que, por mais que os corpos passem por uma imposição de normas, eles nunca se conformam inteiramente, fazendo com que a materialização jamais seja completa. A mesma necessidade também pode nos fazer refletir que: se o gênero é algo dado e natural, qual é a necessidade de tentar controlar e produzir sujeitos tão “coerentes” com o sexo que lhe foi designado/a ao nascer. Nas palavras da própria filósofa:

[...] são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória [...]. (BUTLER, 2000, p. 153)

Dessa maneira, o gênero pode ser compreendido como performativo, em que a performatividade é processual e relacional, e não um ato singular, uma vez que ela é sempre uma repetição de um padrão ou um conjunto de padrões. As normas regulatórias do “sexo” operam de uma maneira performativa para estabelecer a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para tornar o sexo do corpo materializado, para consubstanciar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo sexual, trazendo assim a epistemologia de gênero para o debate (BUTLER, 2000).

Performances de gênero são repetições, estratégias de sobrevivência em sistemas compulsórios, onde aqueles que não os seguem são punidos. “Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (BUTLER,

2003, p.200). Entretanto, quando tem o seu status fundamentado como independente do sexo, o gênero adquire um aspecto flutuante, “com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino” (BUTLER, 2003, p. 24).

Também pensando nas relações sociais, Erving Goffman (1998, 2002) defende analogias entre nossa vida cotidiana e o teatro. Para ele, os sujeitos “atuam” no dia a dia a partir de uma posição que é legitimada socialmente e culturalmente. Dessa maneira, assumimos e reafirmamos valores e condutas reconhecidos em nossa sociedade. O dia a dia se torna o nosso “palco” enquanto nos tornamos “atores ou atrizes” deste “espetáculo”. Prontos/as para “representarmos” os “papéis” que aprendemos ser os nossos destinos. Aquilo que fomos destinados/as a ser em decorrência de nossa “essência” – comumente atribuída a nossa genitália. Somos ensinados/as a exercer nossos gêneros “naturais” - nossos “papéis” - nessa montagem que se torna a vida. Em concomitância também produzimos “sujeitos dissidentes”, pessoas que não estão em consonância com a norma aceita. Vamos exercendo esses “papéis”, produzindo relações, sujeitos e saberes.

É importante delimitar que há diferenças entre a performance teatral e artística e a performance de gênero. Enquanto a performance teatral diz de algo individual, a performance de gênero diz de atos performativos, ações reiteradas e empregadas ao social que levam a construção dos gêneros e dos nossos entendimentos do que é masculino e feminino (BUTLER, 2003). Entretanto, sem partir de uma generalização, Judith Butler (2003) enxerga que as *drag queens* podem ter um efeito paródico e subversivo. Para tal, é preciso ter atenção a relação estabelecida entre aquele/a que performa - a *drag queen* - e sua audiência. Assim, podemos inferir se aquela performance tem um efeito separativo e de subversão ou de sujeição aquilo que se entende como feminino, o que é uma “mulher de verdade”. Proponho então alguns questionamentos: há alguma essência que determina o caminho que devemos seguir? O fato de nascermos com um pênis ou uma vulva deveria direcionar os nossos trejeitos, cortes de cabelo, acessórios e roupas que vestimos e tanta outras “escolhas”? Creio que não.

O segundo momento que me acompanha nesse trajeto diz da citação de Michel Foucault (1984) que inicia esse texto e dialoga com a produção cinematográfica, o campo estudado e também com o meu olhar. Me faz pensar sobre questões de gênero, sexualidades, relações de poder-saber, disciplinas, resistências e amizades. Temas que foram se (re)construindo no labirinto que é a pesquisa. Vias que se mostravam sinuosas

em alguns momentos. Confiáveis e confortáveis em outros. Caminhos que fui tomando em diálogo com o que o campo me mostrava. Apesar do medo e desassossego que me tomava em certas ocasiões buscava não permitir que aquilo me impedisse de tentar, questionar, observar, perguntar, solicitar, ouvir. Procurava - e ainda procuro - pensar de outra maneira, trazer um outro olhar. Pensar e fazer diferente diz de um investimento. Processo que envolve questionar certezas que até então nos traziam “seguranças”. Possibilita enxergar a vida e as relações como (re)construções. Como aquilo que se (re)configura a todo momento e que apresenta suas particularidades históricas, culturais e sociais. Assumir a contingência como algo que nos atravessa.

Venho percebendo isso no filme *Handsome Devil*. Ned e Conor apresentam - em um primeiro momento - perfis opostos, como se uma amizade entre os dois fosse algo improvável. Contudo, ambos abrem seus olhares para novas experiências. Criam novas formas de vida, existências que são possíveis de se alcançar a partir de um trabalho de si, de uma ascese. “A ascese é um saber do sujeito, é um trabalho que se faz sobre si mesmo para transformar-se (...). É uma atividade que compreende o desprender-se de si, o subjetivar-se.” (FERNANDES, 2008, p. 383).

O momento dessa abertura no longa-metragem se dá em uma conversa entre as duas personagens. Ao chegar na escola, espaço que será também seu novo lar, fica determinado que Conor dividirá o quarto com Ned. Ambos se encontram resistentes, mas percebem que não há outra saída a não ser se tornarem inventivos. Como reagir a essa nova configuração? Ned decide então subir uma “parede” no meio do quarto. O próprio “muro de Berlim⁶” é construído no ambiente para demarcar suas fronteiras, ficando de um lado o “quarto de Ned” com sua cama, seus pôsteres, violão e livros e do outro lado o “quarto de Conor” com sua cama e a parede branca, sem nada colado. A fronteira do quarto representa simbolicamente dois tipos de masculinidades demarcadas nesse ambiente, separadas por um armário improvisado.

Na mobília, que representa o muro, também há um cartaz improvisado apontando direções. Há uma seta para um dos lados e o escrito “Ned” e outra seta para o lado oposto e a palavra “ele”. Interessante perceber que o lado de Conor não é construído por ele e sim por Ned, que acaba criando assim uma identidade para seu colega de quarto. Identidade preenchida através de suposições, saberes que Ned parece já carregar de seus

⁶ O termo surge na fala da personagem Ned no momento em que ele retorna da sala do diretor. Ao perceber que não há outra opção além de dividir o quarto com Conor, Ned “constrói” dois ambientes nesse espaço. Erguendo caixas e armários ele estabelece uma divisão que separa esses dois lados opostos. Por isso ele o chama de “Muro de Berlim”.

outros colegas, desses outros homens. Só que essa ação também gera a construção de uma identidade para Ned. O quarto assim se mostra ao decorrer do filme como um espaço de conflitos, marcação de identidades, possibilidades e também da curiosidade. Mesmo com o “muro de Berlim” são possíveis interações através das frestas e vãos do armário improvisado, com seus livros e bolsas empilhadas.

Conor é o primeiro a tentar interagir com Ned que parece arredio com todas as perseguições que vem sofrendo do time de rúgbi. “*Hoje foi muito irado. Gostei da música.*”, diz Conor. Ned, achando que é mais uma implicância se mostra defensivo, mas com o decorrer da conversa percebe que Conor está sendo sincero. Por mais que sejam duas masculinidades diferentes, ambas são produzidas através de diferentes artefatos, acessórios, gestos e atitudes que a sociedade caracteriza como adequados ou não. “Nós também nos valem de artifícios e de signos para nos apresentarmos, para dizer quem somos e dizer quem são os outros.” (LOURO, 2004a, p. 87). Ao acionar nossos saberes, performamos, representamos, exercemos o gênero o que nos possibilita pensá-lo como uma constante (re)construção e não como uma substância presente em nossos corpos desde a nossa concepção.

É importante destacar que pelo fato da fronteira não ser um impeditivo e proporcionar interações entre os dois alunos isso vai fazendo com que ela passe por transformações, assim como a relação dos dois estudantes. Sentindo uma honestidade no interesse de Conor, Ned começa a se abrir para essa nova amizade. Ele o leva para um pequeno depósito onde toca violão e têm alguns vinhos, um lugar que até então ele não levava ninguém. No seu aniversário, Conor até recebe um presente de Ned. “*Minhas defesas baixaram e eu nunca proclamei isso, mas era muito bom. Weasel largou do meu pé e eu não sonhava mais em ser expulso.*”, diz Ned. Nesse momento o “muro de Berlim” também começa a baixar, até ser desfeito. Em uma cena, Ned e Conor começam a arrastar os armários e outros objetos que dividem o quarto até que não haja mais algo dividindo os espaços de cada um e os dois já aparecem juntos, sentados em cadeiras próximas e tocando violão no quarto. Nesse momento além da desconstrução física no espaço também ocorre a ressignificação de suas relações, de seus saberes, de suas masculinidades.

Venho então desenvolvendo como pesquisa no curso de mestrado a constituição das masculinidades em uma escola de uma cidade pequena no interior do estado do Rio de Janeiro. Quando digo sobre masculinidades e não masculinidade é porque acredito não

ser possível falar de uma única maneira de ser homem - assim como de mulheres e outros marcadores sociais como, por exemplo, raça, religião, geração, etc. Não busco desvendar o “verdadeiro” jeito de ser homem. Assumo como possibilidade múltiplas formas de existência em nosso corpo social, decorrentes de processos históricos, culturais e relações de poder. Em sua tese de doutorado sobre masculinidades bissexuais, Fernando Seffner (2003) refuta a ideia de que somos homens - ou mulheres a partir de alguma essência. Ele acaba assim se distanciando dos absolutismos e verdades universais quando pensa a categoria homem. Para o pesquisador o entendimento de representação vem passando por reconfigurações, uma vez que há uma ruptura com a concepção de que podemos elencar o arquétipo ideal daquilo que um homem deve ser. O entendimento de que podemos ter diversas representações da “realidade” também é outro ponto indicado por ele. Ainda recorro às escritas do pesquisador quando ele diz que:

Em vez de falar em masculinidade, fala-se aqui em masculinidades. (...) A forma plural indica a intenção de romper com o essencialismo, e também mostra o grau de incredulidade diante da narrativa única. Não vou opor, a uma narrativa única, outra narrativa única. (*Ibidem*, p. 81)

Assim como Fernando Seffner, Sócrates Nolasco (1993) também recusa a concepção de masculinidade como essência. Dessa forma, podemos considerar que essa é uma perspectiva que os estudos de masculinidades vêm adotando. As pesquisas sobre masculinidades podem ser consideradas um movimento recente⁷ nos estudos de gênero. Também podemos inferir que tais estudos vêm seguindo a mesma linha de outras pesquisas, apresentando uma pluralidade e fugindo dos argumentos biológicos. Sócrates Nolasco também reconhece as expectativas e investimentos a partir da descoberta do “sexo” de uma criança, assim como a valorização das relações sexuais como forma dos homens afirmarem suas masculinidades. Entretanto o pesquisador pôde perceber como movimento homens que vêm se questionando sobre os padrões de masculinidade impostos socialmente.

O estereótipo do macho exclui (...) diferentes dinâmicas subjetivas, fazendo crer ao indivíduo que um homem se faz sob sucessivos absolutos: nunca chora; tem que ser o melhor; competir sempre; ser forte; jamais se envolver emocionalmente e nunca renunciar. É a este

⁷ Os estudos sobre as masculinidades - também conhecido como *Men's studies* - surgem com mais força na década de 1990 como um desdobramento dos estudos de gênero e do movimento feminista da década de 1960.

último modelo que os homens estão procurando renunciar. (*Ibidem*, p. 40)

O interesse sobre as masculinidades enquanto temática surge a partir de inquietações e curiosidades na minha trajetória pessoal e profissional. Nasci na cidade do Rio de Janeiro e com quatro anos de idade me mudei para uma cidade pequena do interior do estado com minha família. É uma cidade que tem pouco mais de 8.500 habitantes, localizada na região serrana. A cidade está em uma região cercada de fazendas do ciclo do café. Suas atividades econômicas estão concentradas na área agropecuária, indústria com a presença de uma fábrica têxtil e serviços. Pude então perceber no decorrer do mestrado – e as problematizações a que me lancei – que durante a minha infância e adolescência diferentes formas de masculinidade me cercavam. Isso não quer dizer que todas eram bem vistas e legitimadas socialmente. Eu enquanto menino que sentia atração por outros meninos mantinha certo receio em falar sobre meus desejos.

Ao mesmo tempo em que sentia receio, também vinha uma carência de ter com quem dialogar. Estar em uma escola católica onde não havia a discussão sobre as temáticas de gênero e sexualidade a partir de óticas da diversidade que se espalha pelo nosso corpo social, assim como estar inserido na rotina de uma comunidade religiosa tendo uma avó que sempre foi ativa e participante nesse contexto e não me sentir à vontade para conversar com as pessoas do meu círculo sobre tais questões fez com que eu mantivesse um silêncio sobre o assunto. A única saída que via como solução para os meus problemas - e minhas inquietações - era me mudar daquele local. Ir para algum lugar que me permitisse viver outras possibilidades. Viver outras experiências, conhecer outras pessoas. Me recordo de imaginar que em capitais ou cidades relativamente maiores eu teria mais contato com pessoas como eu, que não se sentiam em conformidade com esse modelo de vida heteronormativa. Ou pelo menos assim eu pensava.

Vim então para Juiz de Fora no ano de 2006 para dar início a faculdade de Turismo. Imaginava que a saída da cidade pequena para a cidade grande tornaria as coisas mais fáceis, pensava nas possibilidades que uma cidade maior poderia oferecer. Entretanto, estar em Juiz de Fora me mostrou que ainda assim havia questões que me faziam realizar escolhas não muito diferentes. Me sentia vigiado. Hoje consigo perceber que era por mim mesmo e meus olhares que haviam se construído sobre o que é “ser homossexual”. Frequentemente com medo de ser descoberto. Caso tentasse algo era comumente escondido. Eu, constituído de alguns saberes como, por exemplo, como homossexuais eram vistos e tratados, havia naturalizado certos processos

disciplinatórios. Não havia a necessidade de ser lembrado sobre o que eu deveria fazer às sombras de outras pessoas. Eu mesmo já me governava, me vigiava, me controlava, me disciplinava e não me questionava. Um processo que vai além da violência física, também me afetava psicologicamente com o receio de sofrer punições e/ou exclusões. Dessa forma já havia algum “olhar” sobre mim que moldava minhas ações, as internalizava (FOUCAULT, 1979).

Morava com minha irmã e outras amigas e na faculdade meu círculo de convivência era com outras meninas. Era como uma extensão da minha vida escolar. Com poucas diferenças eu me encontrava em outra cidade e tinha como possibilidade pequenos escapes para viver minha sexualidade. Uma grata surpresa foi ter uma conversa sobre meus desejos com minha mãe no mesmo ano que havia me mudado para Juiz de Fora. Lembro que ter a conversa na época foi como algo libertador, algo que em conversas com amigos e conhecidos que havia feito via ser referido comumente como “um peso que sai das suas costas”. Algo que traria mais leveza para minha vida.

Podemos pensar então que manter um segredo ao redor das sexualidades pode se transformar em uma forma de aprisionamento. A confissão desse segredo age como uma forma de libertação. Para Anderson Ferrari (2010) vamos produzindo formas de desvendar desejos e comportamentos que poderiam “revelar” quem nós somos e também quem são os outros. Dessa forma, colocar a escola em revisão se torna necessário.

Um dos espaços em que o sexo está sendo colocado em discurso é a escola. Podemos levantar algumas condições para isso. Primeiro porque há uma relação entre sexualidade – verdade – identidade, ou seja, é em torno dos nossos gostos, práticas, emoções que estariam nossas “verdades”, nossas identidades, de forma que somos levados a busca constante por confissão e revelação, pelo menos para nós mesmos, desses sentimentos, pensamentos e ações para saber quem somos. Depois porque ela é um espaço de negociação, confronto, troca que leva cada uma se construir em relação. (*Ibidem*, 556)

Nos últimos anos fiz um pequeno “desvio” da minha graduação e me aproximei do campo da educação. No ano de 2010, após ter finalizado a faculdade de Turismo, parti em direção a um intercâmbio de sete meses na Irlanda. Voltando ao Brasil no ano de 2011 e sem interesse de trabalhar na área que havia me formado comecei a trabalhar com a docência de língua inglesa. Idiomas sempre me interessaram e descobrir essa nova aptidão foi uma grata surpresa. Durante as aulas que lecionei algumas ações começavam a despertar a minha atenção de forma mais potente. Definições do que um homem deve ou não fazer, como deve ou não se comportar. Frases como “(...) *mas isso é coisa de menino*

(...)”, “(...) *isso é coisa de homem (...)*” tornavam-se recorrentes como forma de justificar certas ações. Não que situações similares nunca tivessem acontecido em outros momentos, mas ali outro olhar começava a ser formado.

Um dos momentos que me vem à memória é referente a uma turma com alunos/as com 8 e 9 anos de idade. Em uma das aulas que ministrei dei início a uma atividade que consistia de uma encenação entre os/as alunos/as. O material didático apresentava um pequeno diálogo ilustrado que os/as alunos/as tinham como base para trabalhar em duplas ou às vezes em trios. Nessa sala especificamente havia um aluno que sempre apresentou trejeitos mais delicados, com isso alguns/as alunos/as se sentiam no direito de designá-lo a personagem feminina. A indicação da personagem para esse aluno não era feita de maneira aleatória, era uma forma de lhe enquadrar naquele espaço. Marcar as posições que cada um ocupava naquela sala de aula. Havia já nesses alunos/as saberes construídos sobre o que significa “ser homem” e “ser mulher”, assim como quais ações desempenhar ao identificar alguém que fuja do “padrão normal”.

A partir dessas inquietações tenho então como principal questão nessa pesquisa: **“Como vêm se constituindo, nos jogos das relações de saber-poder, as masculinidades no contexto de uma escola em uma cidade pequena do interior do Estado do Rio de Janeiro?”**.

Em pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), ao buscar pelas palavras-chave “masculinidades cidades pequenas”, pude obter 51 resultados para o campo da Educação. Desse número total, foram encontradas 37 dissertações e 14 teses. No entanto, ao verificar os resumos destes trabalhos não houve um que apresentasse os componentes da minha pesquisa tais como masculinidade em cidades pequena. Há um número de produções sobre masculinidades no espaço escolar, porém nenhuma delas foi feita em uma escola de cidade pequena. Algumas têm como tema principal a docência e outras o material didático utilizado nesses espaços.

Parti então para a realização de novas buscas no decorrer da pesquisa em que me deparei com alguns trabalhos, alguns sendo sugestões. Buscava trabalhos que dialogassem com uma perspectiva próxima dos temas que abordaria: em sua dissertação de mestrado, Marcos Adriano Almeida (2010) buscou analisar como os/as alunos/as eram constantemente alvo de relações de poder-saber. Almeida (2010) se refere a esses corpos como menores, mas não no sentido de importância, mas como um movimento que resiste ao que está posto, enxergando assim suas (re)construções como possibilidades. Já Milena

Ximenes Brito (2004) ao analisar a construção discursiva das masculinidades, defende que as identidades são múltiplas e, portanto, passíveis de serem contraditórias e/ou contestadas. Ao analisar conversas de alunos/as da 5ª série sobre questões a respeito de gênero e sexualidade ela pôde notar visões essencialistas sobre esses saberes assim como processos de exclusão dos sujeitos que não estivessem em conformidade

Helena Altmann (1998) investigou, no mestrado, como se dava a construção de gênero, entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Mesmo percebendo que há saberes construídos sobre a disciplina e a prática de alguns esportes como atividades masculinas - em especial o futebol - ela também presenciou possibilidades de (re)construção e resistência através da formação de grupos mistos para as aulas. Wescley Dinali (2011) buscou, através de suas observações, problematizar aquilo que a escola comumente entende como indisciplina. Para ele, as “indisciplinas” dos/as alunos/as podiam ser vistas como resistências frente as ações pedagógicas que atravessavam o cotidiano da instituição. (Re)pensar as práticas e (re)construí-las foram apontadas pelo pesquisador como potentes movimentos.

Em sua tese de doutorado, Ana Lúcia Silva Ratto (2004) analisou livros de ocorrência de uma escola. Em seu texto, onde 251 ocorrências são citadas, ela identificou a mecânica de uma lógica disciplinar, em que a escola enquanto instituição comumente detém “a legítima verdade” sobre cada acontecimento, tornando-se portanto, inquestionável. Ratto (2004) também reforça em seu texto que com isso, não busca acusar a escola como inapta a cumprir o seu papel de formadora de cidadãos/ãs e/ou fazer apologia às indisciplinas, mas sim entender essa lógica que se via nas ocorrências dos livros. Aproveito este momento para dizer algo que considero importante. Assim como Ratto e o referencial teórico que me abarca, não busco acusar a escola de ser “A responsável” pela construção das relações de gênero e sexualidade em nossa sociedade. Creio que não há uma essência na instituição que possibilite isso. Assim como outras ela está em constante processo de transformação e vemos potentes exemplos em outras práticas. Entretanto, ainda há em algumas instituições - não só a escola - uma concepção sobre sexualidade e gênero de forma limitada, essencialista, positivista e que reforça arquétipos engessados e já estabelecidos em nossa sociedade.

Outra obra instigante e que vem me auxiliando, antes mesmo da aprovação no mestrado, é o livro “*Dude, you’re a fag*”⁸ de Cheri Jo Pascoe (2007). A professora-pesquisadora estadunidense analisou, através de uma pesquisa etnográfica, como os meninos eram regulados e/ou se regulavam para manter padrões de masculinidade naquele âmbito. Ela observa a negociação entre noções de gênero e como alunos “incorporavam” uma forma de masculinidade, dentro de uma lógica heteronormativa, e assim se constituíam enquanto sujeitos. Uma das formas de controle – para meninos homossexuais ou heterossexuais –, observada por Pascoe (2007), era através da utilização do termo *fag*:

[...] tornar-se um *fag* está relacionado tanto com falhar com as noções de competência masculina, proeza heterossexual e força, ou em qualquer maneira que revele fraqueza ou feminilidade, quanto com a identidade sexual. Esta fluidez da identidade do *fag* é o que torna o espectro do *fag* um mecanismo disciplinar tão poderoso. (PASCOE, 2007, p. 54 – tradução minha)

Observando a carência de estudos na área da Educação sobre a (re)construção das masculinidades no âmbito escolar de cidades pequenas, percebo a importância de trazer questões e problematizá-las. Espero que a minha pesquisa possa contribuir com as discussões nesse campo de pesquisa.

Para James Marshall (2008) utilizar a problematização como forma de pesquisa seria dar um passo para trás. Adotar essa metodologia de investigação ainda requer negar verdades absolutas e se afastar de práticas que buscam enquadrar o objeto de estudo de forma totalizante. Trabalhar com condições a serem encontradas e não essências. O pesquisador, em diálogo com o trabalho de Michel Foucault, considera dar um passo para trás como um movimento de liberdade. Liberdade que permite nos separarmos de nós mesmos, de nossos saberes, daquilo que nos constitui. Estabelecendo isso como um problema, algo a ser questionado. Trazendo como possibilidade a construção de algo novo, mas não como uma solução ou resposta para todos os problemas. Uma viagem que nunca se encerra, constantemente em movimento, sem se preocupar com o destino final.

Considero importante ressaltar uma informação nesse momento do texto. Com o objetivo de não tentar forçar uma informação em campo busquei direcionar minhas

⁸ *Fag* é um termo ofensivo para se referir a homossexuais masculinos. Bicha, viado (sic), boiola são exemplos de termos em português.

atenções para a “(re)construção” de masculinidades de uma forma geral, independente da orientação sexual. Minha intenção era permitir que um movimento de diálogo fluido com o campo fosse estabelecido. Sem saber com o que me depararia durante as observações, considerei essa uma decisão pertinente para o momento. Questões como a homossexualidade atravessavam as relações da escola selecionada em diferentes contextos, assim como outras que problematizo no decorrer do trabalho. Perceber como certos saberes estão ainda arraigados em nossa cultura foi inquietante. Me lançar ao campo foi como sair da bolha em que eu vivia em alguns momentos na Universidade e meus círculos de amizade. Movimento que hoje ao redigir o texto considero essencial para refletir sobre o como precisamos ocupar espaços, estabelecer debates, possibilitar que outros saberes sejam construídos - assim como outras relações.

Perspectiva teórico-metodológica ou a (re)construção dos olhares e sua brevidade

(...) penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 23)

Dou início a essa seção com o excerto de uma publicação de Alfredo Veiga-Neto. No texto, o autor traz para discussão a construção do nosso olhar. Para o pesquisador é problemático “conceder à visão a possibilidade de revelar como é mesmo a realidade, isto é, a possibilidade de que a visão faça, a um sujeito cognoscente, uma representação correta, talvez às vezes um pouco distorcida, de um suposto mundo real preexistente.” (*Ibidem*, p. 25). Assumo então como possibilidade a coexistência de diferentes verdades, assim como a (re)construção das mesmas. Um dos aprendizados que levo deste processo que tem sido o mestrado é que os saberes, as relações e os olhares são circunstanciais, porosos, mutáveis. Nada é tão estático que não possa ser ressignificado.

Tenho então exercitado meu olhar – olhar que às vezes apresenta concepções tão naturalizadas que nos levam a enxergar uma única forma de “Verdade”. Venho buscando me dedicar à tentativa de desconstrução e a busca por (re)construir novas “lentes”, olhares, saberes. Mas ao mesmo tempo sem pretensões em construir respostas fechadas e/ou normativas – algo que se cristalice. Tais ações vêm se mostrando como uma prática diária e necessária. Busco cada vez mais me questionar sobre aquilo que é posto como “natural”, como “essência”. Ter atenção para o não falado e até mesmo aquilo

que é dito, mas através de uma nova lente. Lente essa que questiona meta-narrativas, universalidades, essências, verdades absolutas. Lente essa que nunca se encontra finalizada, mas em constante processo de (re)construção.

Assim como meu olhar, a minha escrita também vem se transformando nesse processo de discussão e problematização da construção das masculinidades. Assumo como abordagem teórico-metodológica a perspectiva pós-estruturalista e as colaborações de Michel Foucault. Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005) nos ajudam ao explicitar que pensar a partir de tais abordagens pretende, entre outras coisas questionar as metas narrativas, os saberes que asseguram ter o “Real” e a “Verdade” em visões totalizantes. As pesquisadoras ainda defendem como é importante - e também penso necessário - estabelecer o tensionamento entre saber poder e verdade. Enxergar na linguagem potencial produtivo do social e da cultura, uma arena onde o poder opera e nos constitui.

[...] exatamente por isso, se propõe a problematizar e explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriedade dos sentidos que ela produz e coloca em circulação na cultura em que vivemos; focalizar processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, procurando compreender e problematizar formas pelas quais estes produzem (ou participam da produção de) posições-de-sujeito (como homem e mulher, heterossexual e homossexual, por exemplo) no interior de uma cultura (...). (MEYER; SOARES, 2005, p. 29).

Contudo, debruçar-se sobre e dialogar com essa perspectiva teórica não pressupõe uma ideia de que vale tudo durante o processo de pesquisa. Aceitar a desconfiança das certezas definitivas e admitir as dúvidas como possibilidades tem como prática frequente o auto-questionamento. Isso não quer dizer abandonar a produção que vem sendo construída durante anos, mas imprimir outro olhar. Uma visão que reconhece os sujeitos a partir de suas diversidades, de suas particularidades. É se distanciar de determinismos biológicos, arquétipos engessados, pilares que até então proviam tantas certezas. Significa assumir a contingência e a provisoriedade que é a vida, os saberes, as relações, os sujeitos. Como aponta Guacira Lopes Louro, trabalhar com a perspectiva pós-estruturalista:

[...] significa resistir à pretensão de operar com «a verdade». Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as *nossas*) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada. (...) Nossa atenção, portanto vai na direção de compreender como algo *se tornou* verdade para determinado grupo ou sociedade e para uma época, como foi possível que

determinadas ideias aparecessem, como foi possível formar-se uma tal racionalidade. (2004b, p.41)

O meu interesse e aproximação com essas leituras e questionamentos se iniciaram antes do ingresso no curso de mestrado. Esse movimento, mesmo que ainda incipiente e com outro olhar me instigava e inquietava. Digo isso porque agora ao escrever a minha dissertação consigo perceber a mudança das minhas análises, problematizações e questionamentos - isso não quer dizer que são melhores, mas elas vêm carregadas de outras práticas como, por exemplo, as leituras, discussões, aulas, reuniões de orientação, entre outras. Vislumbrava outras possibilidades, mais diversas como, por exemplo, refletir e questionar as assimetrias estabelecidas entre sujeitos e relações, comumente fundamentadas em diferenças biológicas. Pensar que esses saberes são construções, podem ser questionados e (re)construídos. Estabelecer normas como “*homens são melhores em matemática e áreas exatas de forma geral, pois são racionais*” e “*mulheres possuem aptidão para trabalhos manuais por serem mais delicadas e serem essencialmente emocionais*” se torna limitado(r), uma vez que tais diferenças são construídas e reproduzidas através dos “arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2003, p. 22).

A modernidade é um momento em que a racionalização dos saberes e a busca por verdades absolutas através da ciência se dá de forma acentuada. Segundo Michael Peters (2000), o modernismo se instaurou como um movimento alicerçado na certeza do avanço epistemológico, um desdobramento da experiência através do método científico. Podemos pensar em uma fragmentação da religião, vista até então como fonte de todas as respostas, e uma compreensão da ciência como produtora de respostas “mais objetivas”, portanto irrefutáveis.

Como contribuições para essa caminhada de diálogo com a perspectiva Pós-Estruturalista, frequentei durante o primeiro ano do curso disciplinas que possibilitaram discussões significativas para esse movimento da pesquisa. Uma das possibilidades que mais me chamou atenção foi a importância das perguntas, movimento que nunca se encerra e que possibilita o exercício de um pensamento crítico constante. Isso não quer dizer que não sejam oferecidas respostas. Entretanto, por entender que as relações e saberes são provisórios, mutáveis e particulares não há como assumir de forma homogênea as considerações.

Ministrada pelo Professor Dr. Roney Polato de Castro a disciplina “Tópicos Especiais em LCFP (Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores) pesquisas em educação e construção do conhecimento na perspectiva dos estudos pós-críticos” trouxe diferentes textos que possibilitaram um olhar para outra forma de pesquisar. Um dos textos apresentados era de autoria de Rosa Maria Bueno Fischer (2003). No artigo, intitulado “Foucault revoluciona a pesquisa em educação?” a pesquisadora discute contribuições da obra de Michel Foucault. Destaca que as pesquisas – assim como nossas lutas (não poderia ser a pesquisa uma forma de luta?) - sempre tem relação com a linguagem, uma vez que vivemos em meio a práticas discursivas e não- discursivas. Outro texto que me chamou a atenção foi “Conhecer, pesquisar, escrever...” de Guacira Lopes Louro (2007). A educadora traz para discussão algumas críticas feitas à perspectiva pós-estruturalista, desafios e também possibilidades que ela oferece. Segundo a pesquisadora, alguns textos trazem um caráter prescritivo e autoritário. Em contrapartida, trabalhar com a perspectiva pós-estruturalista diz de explorar o jogo lúdico das palavras. Não tentar controlá-las e/ou atribuir significados universalizantes. Muitas vezes trabalhamos com perguntas, questionamentos, inquietações sobre aquilo que é posto como o “natural”, o “inquestionável”.

O Professor Dr. Anderson Ferrari foi responsável pela disciplina “Tópicos Especiais em LCFP estudos Foucaultianos”. Foucault através de suas aulas foi se tornando cada vez mais instigante. Momentos inquietantes/inquietadores e que não se limitavam a teoria, buscávamos estabelecer relações com nossas pesquisas. Outro ponto interessante era o hábito de sempre dar início a aula com algum acontecimento do nosso cotidiano. Ver a maneira que ele conseguia pensar sobre notícias da TV e/ou relações cotidianas foram edificantes para minha leitura. Entretanto, pensar a partir de Foucault não significa pensar exatamente como ele. Precisamos também ser infiel a ele, utilizar de seus escritos e às vezes nos desfazermos deles. Nas palavras do próprio: “Eu gostaria que meus livros fossem como bisturis, coquetéis molotov, ou minas, e que se carbonizassem depois do uso, quais fogos de artifício” (FOUCAULT, 1994, p. 1593).

Isso quer dizer que não devemos tratar Foucault como um Deus, aquele que vai ter as soluções para todos os problemas. Ele, esse pirotécnico que não é a favor da destruição, se mostra “a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros.” (FOUCAULT, 2006a, p. 69). O que está ligado a curiosidade, a possibilidade de pensar diferente, duvidar daquilo que fomos ensinados a pensar, o que vemos como tão natural. Diz da (re)construção constante dos nossos

olhares. Criar um novo olhar não diz necessariamente de uma prática fácil, uma vez que pode estar ligado ao enfrentamento de muitos saberes que até então víamos como incontestáveis. Como duvidar da palavra divina da religião uma vez que a promessa para aqueles/as que assim ousam é viver no pecado, ter o inferno como destino? Como duvidar do saber médico que salva tantas vidas e cura tantas doenças - mas muitas vezes também reforça normas e padrões universais sobre os corpos a partir de suas genitálias?

Recorro às escritas de Dagmar E. Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Soares (2005) quando elas propõem pensar os modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista ao analisarem um filme. Nesse texto as pesquisadoras estabelecem uma analogia entre o movimento de pesquisa e a viagem. Esse ato de nos deslocarmos para outros lugares. Ação que pode nos tirar de uma zona de conforto e proporcionar grandes descobertas. Nesse movimento há a possibilidade de exercer um olhar de fora, mais atento. Um olhar estrangeiro “aquele olhar que, exatamente por ser (ou tornar-se) estrangeiro, ainda é capaz de exercitar o estranhamento, a perplexidade e a descoberta diante do próprio saber-fazer.” (MEYER; SOARES, 2005, p. 37). Olhar esse que ocasionalmente admite não conhecer aquele local, cultura, sujeitos, etc.

Rosa Maria Bueno Fischer (2007) destaca a característica de curiosidade, transformação e a junção entre teoria e prática presente em Foucault. Para a autora, além do interesse de separar-se de si mesmo e pensar diferente do que se pensa, Foucault ainda mostra que “há antes *possibilidades de discursos* e que as coisas ditas são sempre históricas, isto é funcionam em práticas muito concretas” (*Ibidem*, p. 42. – grifos da autora). Ou seja, para ela, não se trata da aplicação de uma grande teoria à prática. Elas andam juntas e não devem ser tratadas “como se esta não passasse de consequência daquela; tampouco se trata de, ao contrário, usar uma prática como *inspiradora* de uma determinada teoria, como lugar de nascimento de um futuro construto teórico.” (*Ibidem*, p. 42 – grifos da autora).

Procedimentos metodológicos: o (re)construir o trabalho em campo

Desde o momento em que comecei a desenvolver o anteprojeto de pesquisa para a seleção do curso de mestrado, algumas questões sobre a parte metodológica vêm emergindo. Para qual faixa etária deveria ser direcionada a atenção? Quais momentos da rotina escolar poderiam indicar mais questões para o desenvolvimento da pesquisa? Quais

enfrentamentos poderiam surgir nessa etapa do trabalho de campo? A insegurança, os olhares resistentes - muitas vezes carregados de saberes universais que aprendemos no decorrer de nossas vidas - que carregamos podem ser entraves nesse caminho. Tratar os resultados através de determinismos pode nos paralisar. Pensar que já sabemos qual resposta teremos e não considerar a contingência que nos atravessa e nosso cotidiano pode ser limitador. Estando em um momento de retrocesso onde presenciamos propostas como o *Movimento Escola Sem Partido*⁹ e o apoio a candidatos a presidência de extrema direita me fez pensar não em uma incerteza sobre a importância desse trabalho, mas o receio de possíveis impedimentos e negativas sobre a sua realização.

Felizmente minhas inseguranças se mostraram maiores do que o necessário. No mês de julho de 2017 enquanto passava alguns dias na cidade onde meus pais moram – e que a pesquisa de campo foi feita – consegui agendar uma conversa com a secretária de educação do município. Ela se mostrou muito atenciosa e interessada na proposta e disse que não seria problema realizar a pesquisa na escola municipal da cidade. Segundo ela já havia um movimento de discussão sobre tais temáticas com o corpo docente das escolas do município. A instituição está localizada no centro da cidade e oferece Educação Infantil e o Ensino Fundamental - incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - trabalhando com alunos/as a partir dos 3 (três) anos de idade.

Como há outra escola na cidade e meu interesse inicial era trabalhar com as turmas de ensino médio fui a procura da diretora para lhe explicar a minha pesquisa. A escola é estadual, possui turmas do Ensino Fundamental e Médio e trabalha com alunos/as de 11 (onze) a 18 (dezoito) anos de idade. Fui bem recebido e a diretora foi muito receptiva. Entretanto, ela me informou que seria necessário solicitar uma autorização formal por ser uma escola estadual. Enviei um e-mail no dia 14 de julho de 2017 com uma carta redigida pelo meu orientador onde eram explicitados detalhes da minha pesquisa. Como não obtive retorno no dia 25 de setembro de 2017 reenviei o e-mail perguntando se ela havia recebido o e-mail enviado anteriormente. Como também não recebi retorno algum a procurei pessoalmente mais uma vez. Ela foi muito atenciosa e disse que havia recebido o e-mail, mas que dependia de liberações superiores que ainda não haviam sido feitas e que não

⁹ O Movimento Escola Sem Partido (MESP) foi fundado em 2004 e logrou maior atenção em 2014 com o apoio de setores conservadores no Congresso Nacional. A organização parte do entendimento de que há uma doutrinação ideológica na educação brasileira, entre elas a “ideologia de gênero” que viola as leis “naturais”, “divinas” e a concepção de família - fundada na ideia de um casal heterossexual composto por um homem cis, uma mulher cis e seus/suas filhos/as também cis, comumente brancos/as, cristãos/ãs. Entretanto, o que o movimento desconsidera é o princípio laico da educação pública que prevê, para todos e todas, o exercício da cidadania e a pluralidade de ideias (ROSENO, 2017).

poderia me dar uma data como previsão.

Uma vez que não recebi a afirmativa desta última escola e o início do primeiro semestre de 2018 já se aproximava, optei por trabalhar com os/as alunos/as do Ensino Fundamental da escola municipal. Com a proposta de uma pesquisa de cunho etnográfico meu objetivo era observar os/as alunos/as, principalmente, em suas aulas de Educação Física, devido à hipótese de que nesta disciplina os binarismos de gênero podem se apresentar de forma mais evidente. Também planejava observá-los/as em outros contextos, buscando sempre manter um olhar atento ao que o campo me mostrasse. Lugares e momentos, como por exemplo, a chegada à escola, em sala de aula, durante o recreio e a saída da escola, possibilitando uma análise do convívio desses estudantes em relações com seus familiares/responsáveis, professores/as, outros/as funcionários/as da escola, colegas de sala e amigos/as.

Estive na escola efetivando as observações durante pouco menos de quatro meses - do dia 21 de março ao dia 13 de julho de 2018. Durante o período, comumente chegava à escola por volta de 06h45min e ficava até 11h45min. Realizei as observações em salas de aula, refeitório, sala da Orientação Educacional, corredores, pátio e na quadra onde ocorriam as aulas de Educação Física. Levava junto comigo uma bolsa onde tinha um estojo com meus materiais e um caderno que se tornou meu diário de campo para anotações das minhas observações, inquietações, incômodos, pensamentos, ideias e qualquer outra coisa que pudesse emergir durante esses momentos.

A pesquisa foi realizada com alunos/as dos 6º ao 9º ano que estudavam no turno da manhã. O foco das minhas observações convergiu para como esses meninos vêm se (re)construindo enquanto sujeitos, assim como seus saberes sobre o que significa ser homem e suas concepções acerca de masculinidades nesse âmbito. Isso não exclui as meninas do processo uma vez que a construção dos gêneros se dá em relação e a partir da imagem que é construída do “outro” (SCOTT, 1995). Os lugares estabelecidos para as observações foram os seguintes: as aulas de Educação Física, salas das outras disciplinas e espaços de socialização como, por exemplo, pátio, refeitório e corredores.

Segundo Giddens (2005) a etnografia busca desvendar o comportamento social através da observação participante ou entrevistas. Entretanto, considero importante uma ressalva nesse momento: o que busco aqui não é descobrir a “Verdade” sobre esses sujeitos, mas sim analisar como eles/as vêm se construindo e o que isso engendra em suas relações. Para ele, esse tipo de pesquisa ainda possibilita, quando bem sucedida, uma profusão de informações e uma maior flexibilidade para o pesquisador que “consegue se

adaptar a circunstâncias novas ou inesperadas e seguir de perto qualquer orientação que possa surgir.” (*Ibidem*, p. 515). O autor também destaca possíveis limitações, como por exemplo, uma grande ou nenhuma identificação com o grupo a ser estudado, possibilitando que a pesquisa nem se desenvolva ou que um grande envolvimento leve a perda da perspectiva de observador.

Buscando inspiração em Marlucy Alves Paraíso (2012) tenho como preocupação não trazer uma rigidez para esse processo, buscando sempre um autoquestionamento. Dessa maneira intento engendrar algo que não caia na mesmice e que reforce ideias generalizadas, entendendo que o processo da pesquisa nunca se encerra, é aberto e busca coisas diferentes.

Conduzir uma pesquisa de modo seguro, usando cada procedimento que conhecemos com rigidez é aceitar também que essa segurança estreita as possibilidades de caminhos a percorrer, dificulta a ampliação do olhar, inibe as possibilidades de multiplicação das perspectivas e dificulta os processos de invenção. (...). É preciso traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista. (PARAÍSO, 2012, p. 42)

Luiz Henrique Sacchi dos Santos (2005) descreve o movimento de sua pesquisa como uma viagem e se diz um etnógrafo-turista. Para o pesquisador a experiência de realizar uma pesquisa pode ter relação com viagens por trazer recordações de um lugar onde esse “turista” esteve, circulou e pôde participar de algum momento naquele lugar. Fazendo valer de diferentes artifícios como gravações, fotografias e anotações o pesquisador busca descrever suas experiências na volta da “viagem”.

A escrita e a descrição buscam, então, recuperar, (re)constituir o *lá* vivido, tal como os(as) habitantes daquele lugar o viviam. Os objetos trazidos, as fotos, as anotações do diário de campo/de viagem funcionam, nesta (re)constituição, como matéria para compor/ilustrar a história que se conta – eles dão autenticidade à narrativa do(a) contador(a). Tenta-se com eles, e com o artifício da palavra, (re)compor uma “realidade” vivida e assim trazê-la àqueles(as) que *aqui* ficaram. A ilusão do(a) etnógrafo(a)-viajante talvez tenha sido, algum dia, aquela de ter esgotado completamente por meio de sua narrativa, consubstanciada por sua estada, todas as significações que uma cultura pode ter. (*Ibidem*, p. 12-13 – grifos do autor)

Santos (2005) também considera importante entender que o método e os resultados não se encontram em um mundo preexistente. Eles não se encontram à espera de uma melhor aplicação para que seja possível sua emergência. Ou seja, não há um

método que esteja separado da teoria, e o próprio método às vezes se constrói no decorrer da pesquisa. Trabalhar a partir da perspectiva de um etnógrafo-turista trata-se de reconstruir passos, de uma maneira “que não se coloca como modelo de pesquisa, mas que pretende problematizar a sua própria constituição enquanto metodologia de trabalho, expondo as suas colagens, bem como (...) as suas possibilidades, de forma posicionada, crítica e reflexiva.” (*Ibidem*, p. 20-21). Isto posto, vim me inspirando para construir as observações que realizei durante os meses de março e julho de 2018. Ações que estiveram em constante diálogo e questionamento, de maneira que não entendesse tais práticas como determinantes. Uma grande preocupação durante o trabalho de campo era não ocupar espaços e/ou interpelar sujeitos que não se sentissem à vontade.

Organização da dissertação

Este texto da dissertação está dividido em cinco capítulos, além da introdução - que é composta das seções **“Sobre o desafio de se pensar diferente: inquietações, (re)construir-se e o distanciamento dos paradigmas, verdades absolutas e essências”**, **“Perspectiva teórico-metodológica ou a (re)construção dos olhares e sua brevidade”** e **“Procedimentos metodológicos: o (re)construir o trabalho em campo”**, apresentados previamente. No primeiro capítulo, intitulado **“Entre filmes e masculinidades: a vida marcada pela complexidade e o imprevisível”** aponto de onde parte a minha posição sobre aquilo que venho entendendo como masculinidades, gênero e a potência política e educativa dos artefatos culturais. Também trago informações sobre o município como, por exemplo, número de unidades de ensino, extensão territorial, atividades econômicas e culturais, entre outras. Ainda relato minhas primeiras impressões sobre os sujeitos que atravessam a escola escolhida para a pesquisa, assim como dados de sua infra-estrutura. No capítulo dois, que leva o nome **“Ser Homen(s) – ou estar Homen(s)? Resultado(s) das relações de poder-saber”** tem como objetivo problematizar as relações de poder-saber que se (re)construíam ali. Problematizo através das observações que realizei o que os/as alunos/as, assim como funcionários/as entendiam como permitidos para meninos e meninas, como esses saberes os/as organizavam em suas relações. No terceiro capítulo, nomeado **“Disciplinar, classificar, controlar e construir: a missão escolar em comunicação com o projeto da modernidade”**, questiono aquilo que a escola vem entendendo como bons alunos – assim como maus alunos em relação – e quais processos de disciplina vem sendo (re)construídos. Ainda questiono que tipos de

masculinidades esses processos vêm (re)produzindo. No capítulo subsequente, chamado **“Sobre amizades, Michel Foucault e outras possibilidades”**, analiso como as masculinidades vêm sendo performadas na instituição. Também trago a contribuição de Michel Foucault para pensar sobre a criação de outras possibilidades de vida, subjetividades, relações. Como última parte trago as considerações finais.

Capítulo 1 - Entre filmes e masculinidades: a vida marcada pela complexidade e o imprevisível

Para o texto de qualificação trouxe o filme *Handsome Devil* como inspiração para a escrita e minha forma de pensar o campo em que estive inserido. Uma ferramenta para dialogar, me inspirar e buscar questões acerca do meu objeto de estudo. A produção cultural se torna dessa maneira algo que atravessa até mesmo a minha própria constituição. Assistir filmes, novelas e seriados faz parte dos meus hábitos e de muitas pessoas. É algo que nos constitui enquanto sujeitos, atravessa nossa cultura e relações. Seja sozinho/a, em dupla, grupos, família, amigos/as, namorado/a, etc. Conversamos sobre essas produções, compartilhamos nossas percepções, nossos saberes, nossas subjetividades. Os artefatos culturais também produzem saberes, uma figura desejável e desejada e instituem verdades que constituem os sujeitos e as mais diversas categorias como gênero, sexualidade, raça, geração, classe, etnia, entre outras (LOURO, 2008a; FISCHER, 2002, 2008).

Venho então pensando nessa produção cinematográfica irlandesa como algo que traz representações de uma organização escolar que age sobre a (re)constituição dos sujeitos que ali estão - e que também se (re)constitui enquanto instituição, assim como seus funcionários que ali transitam. Como minha pesquisa tem como recorte a construção das masculinidades no âmbito de uma escola de uma cidade pequena do interior do Estado do Rio de Janeiro, tive maior atenção nos alunos e processos que são representados na película. São pessoas que circulam e vivem nesse espaço, uma vez que a instituição é um colégio interno para meninos. O filme também me atravessa, uma vez que não estou fora dessa relação de constituição de sujeitos, dos saberes sobre gênero e sexualidade. Sou afetado à minha maneira, e assim venho me separando de antigos saberes e (re)construindo novos. Sigo nesse jogo em que se imbricam questionamentos, inquietações e (re)construções. Movimentos que acredito nunca se encerrarem, uma vez que não acredito no sujeito pronto, completo, iluminado.

Apostar nessa premissa significa investir e acreditar que a masculinidade – assim como o gênero, a sexualidade e outras categorias de uma forma geral – não é algo dado. Não há *a priori*, uma essência, um único e real modo de ser homem. Podemos considerar que a (re)construção das masculinidades se dá de forma complexa, não única e instável. Passamos por diferentes processos educativos em que vamos sendo ensinados sobre o que é “ser homem” ou “ser mulher”. Temos as roupas, acessórios, desenhos, novelas, séries,

redes sociais, livros, brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e de lazer – entre outras coisas – como investimentos e rituais – contínuos e reiterativos – que nos posicionam socialmente e nos marcam em nossas relações enquanto sujeitos. Experimentamos diversos enquadramentos. Vamos nos tornando sujeitos em (re)construção.

Margaret Mead (2000) pôde perceber em tribos da Nova Guiné diferentes construções do “masculino” e do “feminino”. Através de seu estudo, realizado na década de 30, ela defendeu que o “ser homem” - assim como o “ser mulher” -, não são aptidões naturais e relacionadas a características biológicas. Em uma das sociedades, os Arapesh, ambos homens e mulheres tinham comportamentos gentis, coparticipantes e não agressivos. Em outro povo, os Mundugumor, ela notou que as atitudes de seus sujeitos eram violentas e hostis, fazendo com que comumente houvesse conflitos. Ao observar diferentes padrões de comportamento em diferentes sociedades ela pôde notar que aquilo que entendemos como “masculino” e “feminino” são padrões sócio-histórico-culturais que (re)aprendemos em nossas relações.

Enxergar a produção das masculinidades, das sexualidades e dos gêneros a partir dessas lentes significa acreditar em uma perspectiva pautada pelo construcionismo. Ir contra a hipótese de uma essência. Distanciar-se de um modo de fazer ciência que está ancorado em um positivismo. As masculinidades são então engendradas através de interações e negociações constantes, que produzem uma ideia muitas vezes naturalizada do que um homem deveria ser, como ele deveria agir, pensar e se posicionar socialmente (BARDUNI FILHO, 2018). Saberes frequentemente pautados em uma ideia de violência, superioridade e autoridade.

A não demonstração da sensibilidade, como, por exemplo, o chorar, falar de amor, beijar amigos homens no rosto, andar de mãos dadas com eles, ter “muitas” amigas mulheres, se interessar por assuntos “femininos” como moda, decoração e cosméticos podem ser vistos como cruzamentos da fronteira masculina para a feminina. Algo que não lhes é permitido, que ultrapassa o “natural”, o “saudável”, o “moral”. A maneira como alguns homens constituem os saberes sobre as masculinidades e o que é permitido a eles fazerem - ou não - pode, ao presenciar demonstrações de afeto entre dois homens, (re)produzir saberes, relações, olhares, comentários, enquadramentos e agressões - físicas e/ou simbólicas. Podemos pensar que isso atinge até mesmo, mas não unicamente, os

heterossexuais que atrofiam seus corpos e demonstrações de carinho, ensinam outros homens como devem se portar e agridem ou são agredidos¹⁰.

Entretanto, é importante reconhecer uma reconfiguração das relações, mesmo que ainda haja relações e saberes muito engessados sobre o que é “ser homem” e o “ser mulher”. Há maior descentralização das normas de gênero, fazendo com que muitos homens realizem atividades anteriormente só executadas por mulheres. Homens tomando conta da casa e dos filhos e filhas, o uso de maquiagens e vestimentas entendidas como femininas por um maior número desses sujeitos assim como as posições ocupadas nos diversos ambientes de trabalho são alguns exemplos.

Leandro Feitosa Andrade (2014) defende que assim como algumas mulheres - que vêm reconhecendo as construções sócio-histórico-culturais sobre os gêneros - os homens também necessitam admitir essas construções e ressignificá-las, possibilitando assim a sua (re)constituição enquanto sujeitos. Dessa forma, esses sujeitos conseguiriam reconhecer como a ideia da “verdadeira masculinidade” - o “homem à moda antiga” - é uma falácia, algo impossível de ser exercido de maneira homogênea. O pesquisador ainda destaca a criação de grupos, entre eles os de homens autores de violência, como um potente movimento para equidade de gênero. Entretanto, seria importante que esses trabalhos descolassem de visões patologizantes e/ou estigmatizantes. Assim como reconhecer que a masculinidade é uma construção sócio-histórico-cultural e que os sujeitos estão em constante processo de (re)construção.

Também podemos pensar nas produções imagéticas que trazem para discussão como a masculinidade habitualmente se dá de forma tóxica. O documentário *The Mask You Live In*¹¹ (*A Máscara Em Que Você Vive*, em sua tradução oficial) mostra como essa forma de masculinidade aprisiona os corpos desses sujeitos que não sentem permissão para falar de suas angústias, tristezas e raivas, uma vez que expressar seus sentimentos pode dar uma ideia de fraqueza. Ainda foi possível identificar que alguns meninos por não conseguirem se encaixar nesse perfil de “ser homem” - não chorar, ser agressivo, ser superior e/ou reafirmar a todo tempo a heterossexualidade - cogitaram o suicídio por não

¹⁰ Em julho de 2011, um homem andava abraçado com seu filho. Um grupo de pessoas ao presenciarem se sentiram no direito de os agredirem por pensarem que eram um casal. O pai teve a orelha mordida e decepada e seu filho teve ferimentos. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/pai-abraca-filho-e-e-agredido-por-homofobicos-em-sp.html> (Acesso em: 27/04/2019)

¹¹ O documentário, lançado em 2015 foi dirigido, escrito e produzido por Jennifer Siebel Newson. Sua estreia ocorreu no Festival Cinematográfico de Sundance.

terem com quem conversar e sentirem dificuldade em desempenhar esse papel imposto socialmente.

A *Gillette* - marca de produtos de barbear - lançou em 2019 uma campanha publicitária que tinha como um dos objetivos trazer para reflexão padrões de comportamento machistas. Intitulada *We Believe: The Best Men Can Be (Nós Acreditamos: O Melhor Que Homens Podem Ser*, em uma tradução livre) o vídeo mostra um menino sendo perseguido por outros, um garoto chorando nos braços de sua mãe devido a repressões e violências que ele sofre na escola, peças publicitárias e séries que objetificam o corpo feminino, o chefe do trabalho que humilha a única mulher presente na reunião, entre outras condutas e/ou representações. A campanha defende que aprendemos a ser homens e que portanto podemos ressignificar esses padrões, nos distanciando de uma concepção essencialista. Outro ponto interessante é que ela mostra que os homens não estão fora da corresponsabilidade nesse processo educativo. Homens também devem se posicionar quando percebem ações machistas, misóginas e/ou LGBTTTI+fóbicas. O vídeo, lançado no mês de janeiro deste ano, teve um grande alcance e as mais diversas reações¹². Entretanto, muitas dessas reações eram de depreciação, críticas a empresa e ameaças de pessoas que diziam que não comprariam mais seus produtos.

Segundo Raewyn Connel (1995), um dos motivos que ocasionou o afastamento do essencialismo foi o fato de pesquisadores/as terem reconhecido que mulheres também reproduziam padrões considerados até então como inerentes ao gênero masculino. Para ela a masculinidade não é algo imutável, tampouco uma substância alocada naqueles que são lidos biologicamente como homens. Elas são construídas no meio social e, portanto, passíveis de mudanças de contexto para contexto, seja ele geográfico, cultural e/ou histórico. Ela ainda chama a atenção para não analisarmos o gênero de uma forma isolada. Podemos considerar outros atravessamentos como raça, classe social, geração, nacionalidade, entre outras questões.

Jane Felipe (2007) aposta na construção e possibilidade de reconstrução das categorias gênero e sexualidade. Para ela tais questões devem ser compreendidas como saberes que são construídos culturalmente e dentro de um momento histórico demarcado. Ela ainda chama nossa atenção para que observemos o quanto ideias baseadas em uma

¹² Até a data presente, o vídeo possuía mais de 30 milhões de visualizações, mais de 400 mil comentários, mais de 787 mil *likes* (reações a favor) e mais de 1.4 milhão *dislikes* (reações contra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0> (Acesso em: 25/04/2019)

“essência” ou “natureza” são apropriadas para justificar aquilo que se entende por masculino e feminino. Processos que são instituídos de forma naturalizada e atravessando nossas relações a partir de diferentes “instâncias de formação: na família, na escola, no discurso religioso, no discurso midiático, etc., produzindo então inúmeras desigualdades, na medida em que valoriza alguns comportamentos em detrimento de outros.” (*Ibidem*, p. 84).

Anderson Ferrari e Marcos Adriano de Almeida (2012) discutem sobre a contínua necessidade de descrição das coisas, ações e o estabelecimento de conexões entre lugares, ações e discursos. Entretanto isso não emerge de forma repentina. A partir de processos históricos – que se acentuam nos séculos XVIII e XIX – vamos sendo nomeados de diferentes ordens como sexo, raça, gênero e desejos. Passamos por classificações e enquadramentos, onde adquirimos saberes e assim vamos os transmitindo, produzindo discursos, construindo os/as outros/as e a nós mesmos. Mas e aqueles que não estão em consonância com esse “projeto de sucesso” que a sociedade moderna do enquadramento propõe? Ainda busco inspiração em Ferrari e Almeida quando eles dizem que “o que não se enquadra e foge às continuidades é descartado ou deixado às margens.” (*Ibidem*, p. 874).

Pensar na masculinidade como construção significa que podemos apostar na sua desconstrução. Logo também podemos apostar na construção de novos modelos de masculinidade. Possibilidades mais plurais, que não estejam ligadas a um engessado modelo que muitas vezes se mostra machista, misógino entre outras violências.

No meu caso tenho sentido como um exercício que às vezes traz conflitos aos meus saberes, questões ligadas à minha própria constituição. Comumente uma sensação de leveza toma conta à medida que venho me separando de mim mesmo. Digo separando porque entendo como um movimento contínuo. Uma ação frequente de autoquestionamento, de operar com a provisoriedade dos saberes que está ligada a diferentes contextos, como o local, momento histórico, pessoas envolvidas. Ação que já se iniciou há algum tempo e que está em constante processo. Não esperando que esse movimento algum dia se finde. Buscar o constante questionamento e rever posições têm me levado a uma viagem que antes não imaginava. Uma viagem que (re)constrói saberes, olhares e a mim mesmo enquanto sujeito.

Uma viagem nem sempre se dá de maneira tranquila, ela também pode oferecer certas turbulências, mares revoltos, caminhos íngremes e incertos. Os saberes que construímos – e nos constituem – nesse processo podem trazer incertezas, amarras,

receios de segui-las adiante. Tenho preferido pensar que as viagens também podem estar relacionadas à experimentação, ao se jogar ao novo – e inesperado –, a busca dos nossos sonhos, o confronto com situações passadas e possíveis acontecimentos futuros. Assim podemos seguir nos descobrindo, nos separando e nos reencontrando. Podemos ultrapassar fronteiras, desafiar categorias engessadas, enxergar e reconhecer outras possibilidades de gênero e sexualidade ao invés de classificá-las enquanto patológicas lhes atribuindo o lugar da abjeção (LOURO, 2008a). Em uma entrevista (MEIJER, PRINS, 2002), Judith Butler explicita que a condição de abjeto não está resumida ao sexo e a heteronormatividade. Para a filósofa essa condição diz de uma desumanização daqueles sujeitos que não têm suas vidas e corpos legitimados. Ela ainda dá como exemplos as representações sobre os povos não-ocidentais que a imprensa estadunidense produz e sujeitos que são vistos através de um olhar patológico, sendo tratados como “casos” psiquiátricos.

Desse modo, a construção de novos saberes faz com que esse processo possa estar ligado a uma prática de liberdade. Uma relação de resistência aos campos de saber e poder. Com isso se busca entender a liberdade como uma prática possível nos regimes de verdade, não algo exterior ao saber e as relações de poder. A prática de um olhar que busca ver as coisas de maneira diferente, ao invés de tentar se legitimar aquilo que já se sabe. Investir na alteração do que nos é colocado historicamente como verdade. O engendramento de um olhar curioso (FOUCAULT, 1984).

O filme selecionado, inicialmente para o texto da qualificação, e que se mantém aqui traz um contexto específico. Por se passar em outro país podemos pensar que sua realidade se encontra distante da realidade brasileira, mas suas cenas e enredo me fizeram pensar em questões para o trabalho de campo realizado e ver que há proximidades e/ou a mesma lógica de nossa organização em sociedade. Algo que habitualmente se espalha e organiza através do gênero. A história se passa na Irlanda, em um colégio interno onde há apenas meninos. A presença de mulheres quase não se dá no decorrer da película, mas há a construção de um tipo de masculinidade específica em oposição com um modelo de feminilidade.

Ao discutir sobre a palavra gênero, Joan Scott (1995, p. 75) nos ajuda a pensar em seu caráter relacional. Segundo ela a palavra gênero podia sugerir “que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro.” Sendo assim podemos pensar que mesmo com a “não presença” do gênero considerado oposto ele ainda estará marcado nesse processo de

constituição. O termo gênero sugere as construções sócio-histórico-culturais – onde muitas vezes há modelos definidos para homens e mulheres. Também recusa explicações biológicas como a força detida pelos homens e as mulheres sendo mais frágeis.

Joan Scott (1994) defende que a história não é apenas uma simples descrição daquilo que “realmente aconteceu” nas civilizações e suas relações. Ela se torna uma ferramenta que engendra saberes sobre as organizações, relações, sujeitos, etc. Dessa forma, os saberes históricos possibilitaram a construção do gênero no presente. Isso faz com que vejamos o gênero como uma produção, se distanciando da concepção essencialista/positivista. Porém, é preciso ter atenção às práticas de análise e os olhares que construímos. Scott (1994) problematiza em seu texto que há um consenso de que a história retrata fielmente aquilo que foi vivido, se tornando assim inquestionável.

Logo nas primeiras cenas da película *Handsome Devil* há uma passagem em que a fachada do colégio entra em destaque. Sua imponência é marcada com suas paredes altas e cobertas de heras. Um tom sóbrio, sem cores vivas. Tonalidades discretas, sérias, reservadas e uma arquitetura suntuosa, características que um “verdadeiro homem” deve possuir. Um grande gramado também se destaca na entrada. Durante a chegada de Ned outros alunos também são deixados por seus responsáveis. Diferente de Ned – que usa roupas comuns –, seus colegas já estão vestidos com os uniformes da escola, segurando suas malas que parecem até bolsas de academia de ginástica - algo que já anuncia a relação da escola e grande parte de seus alunos e funcionários com o esporte praticado na instituição. O prédio possui salas novas e bem conservadas, assim como suas cadeiras, mesas, seus vestiários, dormitórios e seu grande campo. O espaço ainda apresenta uma ótima estrutura física para os alunos que não só estudam, mas também moram nesse lugar.

A configuração desse local me fez pensar na escola de Ned como uma grande casa, a extensão do lar para aqueles que a habitam. Moradia – mesmo que temporária – de todos esses meninos. Durante o filme há muitas interações fazendo com que laços vão se estreitando em uma convivência diária e longa. Interações que vão (re)constituindo esses sujeitos. Relações que podem trazer conflitos, alegrias, amizades, desavenças... Eventos que não são tão simples e lógicos de ser previstos. Estão ligados a contingência, determinados contextos e subjetividades. Formam-se assim, no decorrer do filme, núcleos familiares, grandes grupos de irmãos. Formam-se desse modo sujeitos.

Esses processos estão então ligados a práticas que possibilitam a (re)produção de sujeitos. A maneira como vamos nos tornando o que somos, (re)construindo as nossas subjetividades. O sujeito é aquele que, ao mesmo tempo em que se encontra submetido

ao outro, ou a si mesmo, também está se conhecendo, construindo verdades para si mesmo e está imerso em diferentes práticas e espaços institucionais (FISCHER, 2002). Podemos entender a subjetividade “como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.” (FOUCAULT, 2004, apud LARROSA, 1994, p. 55).

Ned em boa parte do filme é como o irmão que é isolado/ se isola do restante dos outros. É isolado porque seus colegas acabam o colocando em uma posição que em alguns momentos é o da expulsão do gênero. Ned representa algo contrário do que um homem deve ser para eles fazendo com que eles não o reconheçam como tal. Seus colegas não apresentam interesse por suas atividades como a arte, as leituras e a música de David Bowie que está presente até mesmo nos pôsteres em seu quarto. Em contrapartida Ned também tenta se isolar dessa cultura já que há uma perseguição de parte dos alunos assim como a sua falta de interesse pelo rúgbi, esporte muito praticado em seu país e sua escola – a “religião” conforme mencionado por Ned. O esporte é tão marcado na cultura do país e praticado nas escolas e competições, que podemos fazer analogia ao futebol para muitos/as brasileiros/as.

Somos um país que aprendeu a construir heróis, dentre outras maneiras, a partir do futebol. Pelé, Ronaldo e Neymar são exemplos de algumas figuras exaltadas e reverenciadas por grande parte da nossa população. São produzidos sujeitos que ocupam uma posição de valor, desejada e desejável. Isso tem uma ação sobre a constituição de diferentes sujeitos, fazendo com que muitos reconheçam a profissão do jogador de futebol como algo a ser buscado, uma vez que esses exemplos acabam reforçando uma posição social valorizada - aquele que após ter logrado sucesso terá dinheiro, casas, carros, roupas de marca, mulheres, etc.

O famoso esporte mundial é parte da nossa cultura e está presente em diversos contextos – sejam eles familiares, entre amigos/as, educativos e até mesmo profissionais. Muitas vezes não há uma distinção, fazendo com que durante a Copa do Mundo instituições de ensino e algumas empresas paralisem suas atividades – durante aquele dia ou durante a partida da seleção brasileira. Bares e ruas se enchem de torcedores. Não só para o campeonato mundial, mas também para os campeonatos nacionais e estaduais. Também é comum presenciar aparelhos de TV sintonizados na partida – seja em portarias de prédio, padarias, lanchonetes, etc. A utilização das redes sociais para compartilhamento de informações e debates também tem se tornado recorrente. A curiosidade para saber o desenrolar atravessa as relações, invade muitas dessas pessoas–

que às vezes só são tomadas dessa maneira durante o mundial.

Pensar no futebol e outras ações marcadas pelo gênero, como por exemplo, as conversas de bares, os grupos nas academias, os filmes que assistimos, entre outras têm atravessado os meus pensamentos. Questões que vêm sendo (re)construídas. Atravessado por diferentes acontecimentos como, por exemplo: as aulas do mestrado, aulas da especialização em gênero e sexualidade, reuniões de orientação, encontros do grupo GESED, textos, a defesa da qualificação, as conversas com amigos/as, colegas e familiares e até os momentos com minha própria companhia. Toda experiência vem contribuindo para minha (re)construção. Como experiência não me refiro a qualquer acontecimento, mas sim “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 25-26). Diz, portanto de uma mudança de olhar, estar aberto para a quebra de paradigmas, abrir-se, inquietar-se, duvidar de si mesmo e daquilo que foi ensinado.

Assim chega o dia 21 de março de 2018. Em uma manhã de quarta-feira começo o primeiro dia do trabalho de campo. Nesse primeiro mês minha intenção era ir à escola todos os dias para poder observar esse espaço, sentir o campo, permitir que ele me mostrasse algumas das questões que se desenvolveriam ali. A casa dos meus pais se encontra bem próxima da escola, permitindo que eu não precise acordar tão cedo. Me levanto por volta das 06h00min e me organizo. Sigo em direção a *Abbey College*¹³ para o primeiro dia de trabalho de campo. Saio de casa por volta das 06h35min e em aproximadamente sete minutos de caminhada já estou na porta da escola.

O edifício – em relação à escola de Ned e Conor – apresenta distinções na fachada. É mais simples, mais baixo e está localizado no centro da cidade em uma região de fácil acesso. Sua arquitetura dialoga com a das construções a seu redor e os paralelepípedos na rua e as vegetações e montanhas próximas dão um ar bucólico a esse espaço. É possível afirmar que mesmo com algumas construções mais recentes e suas arquiteturas mais atuais a cidade ainda preserva a imagem de um tipo de cidade do interior, onde vemos pessoas andando pelas ruas – às vezes algumas a cavalo ou carroças –, se

¹³ A escolha de nome fictício *Abbey College* surge através de uma interseção da minha vida pessoal com o filme escolhido *Handsome Devil*. Entre Dezembro de 2010 e Julho de 2011 morei em Dublin, capital da Irlanda – país onde se passa o filme. Lá estudei no curso que leva o nome escolhido. Foi um momento de diferentes experiências na minha vida, que recorro e levo com muito carinho. Outro motivo para a escolha do nome é que *abbey* significa abadia, trazendo conotação religiosa ao nome do curso. Assim como acontece com a escola selecionada para o trabalho de campo que tem o nome de uma santa em sua composição. Em alguns momentos irei me referir ao espaço como colégio, escola, unidade educacional, entre outros, como forma de não tornar o termo escola tão repetitivo.

cumprimentando, parando para trocar um dedo de prosa¹⁴.

Outra diferença é a forma como os/as alunos/as se direcionam ao local. Muitos/as deles/as chegam através de ônibus escolares que buscam os/as estudantes de diferentes regiões pertencentes ao município. Alguns/mas chegam a pé e outros/as são deixados/as de carro. Também é possível perceber a organização de muitos grupos divididos. Meninos e meninas se agrupam – de uma forma geral – separadamente. A organização não se dá apenas pelas companhias formadas. Percebo outros elementos, como, por exemplo, cortes de cabelo, vestimentas, acessórios, mochilas, e posturas que dividem e arranjam esses sujeitos. Isso pode ser identificado em alunos/as, professores/as e outros/as funcionários/as. Sinais variados que fazem – em inúmeros momentos – com que acionemos saberes que classificam os sujeitos nessas caixinhas – ser homem e ser mulher – construídas socialmente. Observar os sujeitos presentes nesse primeiro momento foi sintomático: há saberes sobre o feminino e o masculino construídos nesses sujeitos que estão em diálogo com a cultura heteronormativa e binária.

Logo, a pergunta que guia a minha pesquisa me atravessa mais uma vez. **“Como vêm se constituindo, nos jogos das relações de saber-poder, as masculinidades no contexto de uma escola em uma cidade pequena do interior do Estado do Rio de Janeiro?”**. Como vamos construindo saberes – muitas vezes engessados – sobre o que é “ser homem” e “ser mulher”? E assim quais relações de poder vêm sendo engendradas a partir disso? Quais sujeitos são (re)produzidos? Há pessoas em não conformidade com essas normas – e se há, quais interações se estabelecem nesse espaço?

A cidade pequena

O filme *Handsome Devil* se passa em sua maior parte dentro da instituição escolar. São poucos os momentos em que os alunos saem desse ambiente. Cenas como idas aos jogos de rúgbi; a um bar após uma partida, a um bar gay – somente Conor e o professor Dan Sherry – e ao show de talentos, que também se passa em uma escola, são exemplos de acontecimentos fora do colégio interno. Mesmo com as cenas fora da escola – em menor quantidade e mais curtas – há referências a diferentes modelos de masculinidade. Desde aqueles que praticam os esportes e são mais violentos até Ned que apresenta

¹⁴ Dedo de prosa é um termo popular que significa uma pausa para conversa entre amigos/as.

interesses diferentes como, por exemplo, a música de David Bowie e a arte burlesca. Desde o professor de literatura que busca mostrar a seus alunos que há outras possibilidades de (re)construção enquanto sujeitos até o treinador de rúgbi que atravessado pelo esporte reforça a violência e a competitividade como aspectos naturais dos homens.

Mesmo não sendo um colégio interno a *Abbey College* também é um potente espaço de convivência e desdobramento de diferentes relações e saberes. Hábitos, relações e sujeitos são (re)criados nessa instituição. Os/as alunos/as do turno da manhã realizam ali algumas refeições como o café-da-manhã e almoço nas longas mesas do refeitório. Pude presenciar risadas, brigas, conversas, alunos e alunas cantando, mexendo em seus celulares, trocas de olhares e paqueras. Ações muitas vezes corriqueiras do nosso cotidiano e diversos círculos sociais como família, amigos/as, colegas de trabalho e/ou estudo. Ações que às vezes de tão habituais fazem com que nossos olhares não percebam como naturalizamos esses sujeitos. Os/as discentes ocupam também seus corredores e rampas. Por lá eles/as correm, pulam, gritam, ficam em silêncio, se encostam em suas paredes e muros onde rodinhas são formadas. Cada um à sua maneira – e subjetividades – está vivendo a escola, se relacionando com aquele espaço, com os outros e consigo mesmo. Estão se (re)constituindo.

Esse processo de (re)construção é costumeiramente feito de uma forma que valoriza limitadas - e inalcançáveis - formas de vida. Referência um sujeito – o homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão, monogâmico – como sendo universal. Criam e naturalizam hierarquias nas relações. Duvidar desses processos torna-se urgente para que possamos enxergar as questões racistas, machistas, misóginas, LGBTTTI+fóbicas como construções. Violências físicas e simbólicas que atravessam nossas relações e nos constituem enquanto sujeitos. Logo como algo que pode ser desconstruído para se criar algo novo – outras formas de ser, de (se) relacionar. Para isso devemos voltar o nosso olhar para as atividades do dia a dia, os gestos, olhares, comentários e “piadas”. Devemos desconfiar do que é visto como o “natural” (LOURO, 2003; FERRARI, 2007).

Com a minha pesquisa considero importante trazer algumas considerações sobre a cidade escolhida. Não com a intenção de tratar tais características da cidade como determinantes para a formação de um sujeito “universal”. Busco não estabelecer concepções “reais” do que cidades pequenas do interior representam. Trabalho com o particular, entendendo que os contextos variam a cada localidade, época, pessoas e

diferentes circunstâncias.

Mas como classificar cidades pequenas? É possível colocá-las em uma categoria única com as mesmas características? Apostando na problematização questiono também o que temos entendido e categorizado como cidade do interior. Posso dizer que assim como venho passando por processos de (des)construção sobre as masculinidades o mesmo se dá com a noção desse espaço que é a cidade pequena onde realizei o trabalho de campo. Entretanto assumo como possibilidade os cruzamentos de características semelhantes de diferentes cidades interioranas. Por isso busco algumas referências para situar teoricamente alguns entendimentos desses espaços.

A edição de 1946¹⁵ da Revista Brasileira de Geografia traz algumas classificações para esse local. Uma possível classificação para as cidades pequenas brasileiras nesse momento histórico – em começo e ainda em fase de crescimento – “seriam as de populações inferiores a 10 000, ou a 20 000 ou a 30 000 habitantes (...)” (SILVA, 1946, p. 299). Para Azevedo (1970, p. 255) as cidades pequenas seriam aquelas que possuem “população urbana superior a 5.000 habitantes, mas inferior a 30.000”. Entretanto essas são classificações datadas. Hoje já podemos perceber um movimento que tem como um dos objetivos discutir sobre a dificuldade em determinar o que seria uma cidade pequena.

Tânia Maria Fresca (2001) destaca a complexidade que envolve a classificação dada a esses espaços. Ela traz essa discussão pensando na multiplicidade de condições e elementos que permitem caracterizar um espaço enquanto cidade pequena. Uma vez que “nesta classe de cidades vamos encontrar desde aquelas com limite mínimo da complexidade de atividades urbanas até aquelas donde tal complexidade é bastante acentuada, refletindo inclusive, diferenças do ponto de vista populacional.” (*Ibidem*, p. 28). Ainda buscando inspiração em Fresca (2001), penso que podemos encontrar localidades cujas populações podem oscilar – desde 2.000 até 50.000 – e ainda assim ambas serem consideradas pequenas.

Trago essas informações para que o/a leitor/a se sinta ambientado/a com o contexto em que estive imerso nesse período do trabalho de campo, e com isso ele/a/você possa se sentir parte da pesquisa nesse momento. A localidade também faz parte da minha história pessoal. Aos quatro anos de idade me mudei para a cidade, onde fiquei até os dezoito anos. Estudei no colégio estadual do município durante um ano da minha trajetória escolar. Já o restante foi realizado na cidade vizinha que fica a 16 (dezesesseis) km de distância. Localidade que é maior e apresenta mais opções de escolas,

¹⁵ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1946_v8_n3.pdf (Acesso em: 03/05/2018).

cursos, entre outras coisas. Mesmo tendo mais opções a cidade não é uma metrópole. Possui hoje em dia pouco mais de 70.000 habitantes segundo o censo de 2010 do IBGE.

A rede municipal de educação possui onze unidades de ensino, localizadas na cidade e seus distritos. Desse número são oito escolas municipais e três creches. Nem todos os anos escolares são oferecidos nas escolas, fazendo com que alunos/as de áreas mais distantes precisem se deslocar para a escola onde o trabalho de campo é realizado. Das oito escolas municipais apenas três possuem os anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano –, sendo que uma delas não possui o 8º e 9º ano. Dessas três escolas apenas uma está localizada no centro do município – a *Abbey College*. As outras duas ficam a 9,5 e 6,4 km de distâncias, cada uma, do centro da cidade. Em função dessas questões a escola selecionada para fazer parte da pesquisa é a mais central.

O município também possui uma escola estadual, onde funcionam apenas alguns anos escolares. São oferecidos parte do Ensino Fundamental – do 7º ano em diante – e o Ensino Médio. Antigamente o 6º ano também era oferecido, mas a instituição passa por um processo de ajuste onde os anos escolares serão reduzidos até que haja somente o Ensino Médio na unidade.

A *Abbey College* está localizada neste município¹⁶ da região serrana do Rio de Janeiro. O local possui uma extensão territorial de 478,313 km². Distribuídos nessa área se encontram seis distritos. Segundo a estimativa populacional de 2017, a cidade apresenta uma população de 8.984 pessoas. Durante o século XIX a região era distrito da cidade vizinha. Nessa época o município passou por um processo de colonização e plantação de café, levando ao seu desenvolvimento econômico. Com o passar dos anos a cidade recebe sua emancipação, tornando-se município independente no ano de 1890.

O período colonial deixou algumas fazendas do ciclo do café na região. Hoje diferentes atividades econômicas são realizadas em suas propriedades. Algumas são abertas para visitação. Também é possível se hospedar em algumas delas. Nesses espaços ainda são oferecidos *tours* guiados, apresentações, exposições, cafés e refeições. Também há outras opções de hospedagem como pousadas e hotéis.

Além do turismo há outras atividades econômicas como, por exemplo, profissionais liberais, o comércio, a indústria e a agropecuária. Há a presença de açougues, farmácias, lojas de roupa e calçados, banco, padarias, mercearias e

¹⁶ Dados como população e extensão foram colhidos no site do IBGE (<https://www.ibge.gov.br/>). Elementos como o número de unidades educacionais foram fornecidos pela Secretaria de Educação. Outras informações como, por exemplo, a parte arquitetônica, eventos e tipos de negócios na cidade são fornecidos através das minhas andanças por seus espaços, observações, conversas comigo mesmo e com outras pessoas que vêm atravessando comigo esse caminhar que é a pesquisa.

mercadinhos, salões de beleza, academias de ginástica, bares, lanchonetes, restaurantes, entre outros. Durante a semana alguns/mas produtores/as locais vendem ovos, queijos, legumes e verduras em uma pequena feira em uma praça localizada no centro da cidade.

A prefeitura possui projetos em que são oferecidas diferentes atividades físicas. Há aulas de dança, futebol, futsal, vôlei e natação para a população. Também há palestras de yoga no centro cultural da cidade onde são passados ensinamentos de meditação da prática. As aulas não têm restrição de idade para participação.

Próximo da escola selecionada está localizado o parque de eventos. No decorrer do ano diferentes comemorações tomam o espaço como, por exemplo, a *Festa do Papai Noel*, a *Exposição Agropecuária*, a *Feira de Livros*, a *Festa dos Motoqueiros* e o *Encontro de Carros Antigos*. Outra forte tradição na cidade é a *Festa do Cavalo* que acontece no mês de abril. A festa é planejada em homenagem ao dia de São Jorge – que acontece no dia 23 de abril –, onde homens - em sua maioria - e mulheres realizam uma procissão pela cidade em seus cavalos.

O município possui grande diversidade religiosa. Há a presença de diferentes igrejas como católica e neopentecostais. Centros espíritas e de umbanda também se encontram na cidade. Em uma pequena caminhada pela região central é possível ver diferentes igrejas como Católica, Assembleia de Deus, Batista, Ágape e Shekinah.

Na área de saúde a cidade apresenta 13 estabelecimentos públicos, sendo um hospital central e os outros postos de saúde distribuídos entre o centro e seus distritos. Mesmo quando a cidade não tem a estrutura para algum atendimento é comum fornecerem algum carro que leve pacientes para consultas e exames em cidades vizinhas.

A arquitetura da cidade é mesclada com diferentes temporalidades, desde casas de estilo colonial a outras habitações como prédios e casas com construções mais recentes. Mesmo com um relativo crescimento nos últimos anos as casas ainda prevalecem no cenário arquitetônico do município. Os prédios – construídos mais recentemente em sua maior parte – raramente ultrapassam três andares.

As ruas da cidade ainda são em boa parte preservadas com suas pedras de paralelepípedo, mas em outras partes suas estradas já são asfaltadas. Entretanto alguns trechos estão deteriorados apresentando grandes e numerosos buracos. Ainda há regiões onde as estradas são de terra, fazendo com que em época de chuvas muito fortes os ônibus escolares não consigam buscar os/as alunos/as.

Algumas pessoas têm como hábito se cumprimentar enquanto andam pelas ruas. Muitas mulheres chegam a parar e iniciar conversas que às vezes são estendidas com a

chegada de outras mulheres. Também há alguns bares onde é comum a presença de homens em sua maioria ou totalidade. Um ponto que me chama a atenção é a formação de hábitos nestes espaços. Comecei a recordar de momentos da minha trajetória na cidade e nesses primeiros dias em que estive de volta para a pesquisa. Muitas delas/es são as mesmas pessoas, ocupando os mesmos locais, geralmente nos mesmos horários – com algumas exceções. Desde as mulheres que regularmente vão ao mercadinho fazer suas compras até os homens que passam as manhãs em algum bar ou praça, seja bebendo, jogando e/ou conversando. Relações marcadas e organizadas pelo gênero.

Venho então pensando sobre as possibilidades de engendramento corporais nesse contexto. Quais masculinidades são produzidas em uma cidade onde os espaços são mais reduzidos – quando parece haver uma ideia mais engessada das possibilidades de (r)existência? Buscando me afastar de qualquer proposição essencialista acredito que um fator a ser considerado é que uma cidade como essa acaba fazendo com que seus/suas moradores/as circulem por espaços mais concentrados e se conheçam. Podemos pensar então que a cidade escolhida se torna um espaço favorável para perceber a força discursiva e disciplinar que instituições como igrejas, famílias e escolas mantêm (FERRARI; BARBOSA, 2014).

No artigo, que tem como foco homossexualidades masculinas de uma cidade pequena, Anderson Ferrari e José Barbosa (2014) defendem que é comum perceber um desencontro entre prática e discurso. Era comum não haver debates sobre a questão, ainda que houvesse conhecimento de relações entre homens. Isso dificultava o entendimento sobre os sujeitos que não se encontravam em conformidade com a heterossexualidade. Com isso, por mais que as práticas sexuais e/ou amorosas, antigamente vistas como “proibidas”, fossem realizadas ainda havia ausência de posicionamentos políticos voltados para ressignificação de saberes e a diminuição de preconceitos e violências. A manutenção de um discurso heteronormativo como o “natural” e desejável era (re)construído. Podemos fazer a mesma relação com a questão de gênero. A não discussão sobre tais temas pode produzir um estranhamento cada vez maior de sujeitos que não coadunam com uma ideia binária e/ou heteronormativa. Uma suposta “coerência” em que normas são definidas para homens e mulheres. Isso pode levar a uma condição de abjeção e, por conseguinte a (re)produção de violências físicas e simbólicas.

Podemos refletir como saberes também são resultados de processos reiterativos, históricos e agem sobre a constituição dos sujeitos, os posicionam em suas relações e também nas marcas causadas em nossa cultura. Apesar da Organização Mundial de Saúde

(OMS) ter retirado a homossexualidade da lista internacional de doenças no ano de 1990, muitas pessoas ainda enxergam os homossexuais como anormais, a partir de um viés patológico. Com a população trans¹⁷ a busca por reparação é ainda mais recente. A retirada da transexualidade da lista de transtornos mentais pela OMS ocorreu somente no ano de 2018. O efeito dessa produção histórica de saberes se torna ainda mais sintomático quando é anunciado que o Brasil é o país que mais mata LGBTTTI+s¹⁸ no mundo. Segundo pesquisa realizada pelo Grupo Gay da Bahia somente no ano de 2017 foram 445 mortes de pessoas LGBTTTI+s. O número representa um aumento de 30% em relação a 2016. Dessa forma proponho o seguinte questionamento: quais outras ações vêm sendo pensadas e efetivadas para ressignificação desses saberes?

A configuração do município vem se distanciando de uma ideia engessada do que uma cidade pequena representa no imaginário de muitas pessoas. Apesar de não possuir algumas “opções de cidades cosmopolitas” – como, por exemplo, cinemas, redes de restaurante *fast food*, *shopping centers* e teatros com grandes produções – é possível ver a presença da tecnologia, especialmente com mais jovens. Há sempre pessoas em seus celulares, seja nas ruas ou na escola onde realizei as observações. Podemos pensar que há uma questão paradoxal. Ao mesmo tempo em que a cidade não “tem nada”, ela tem a possibilidade de se conectar com o mundo para além da sua dimensão geográfica. A internet possibilita o alcance a diferentes informações, conteúdos e sujeitos. Possibilita a cidade se abrir para o mundo, assim como o mundo chegar até a cidade. Acesso a diferentes conteúdos, pessoas, relações, saberes. Algo muito improvável há poucos anos atrás.

Mesmo não havendo opções culturais e de entretenimento sendo oferecidas todas as semanas, ainda é comum ver muitos jovens ocupando espaços do município. Alguns/as deles/as se concentram na praça central, onde conversas são trocadas. Também é possível ver muitos/as sentados/as nas escadarias que são parte do acesso à igreja matriz do município. Há aqueles meninos que andam de bicicleta pelas ruas durante as tardes e grupos – pequenos ou não – que andam pelas ruas voltando de alguma atividade ou simplesmente de forma descompromissada. Também pude perceber grupos de meninos sentados pelas quadras e em mesas de lanchonetes à noite e no fim de semana ou encostados na entrada de casas. Muitos momentos sem haver

¹⁷ Travestis, Transgêneros e Transexuais.

¹⁸ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/17/opinion/1526578355_596099.html (Acesso em: 01/05/2019)

trocas de palavras, apenas observando, “vendo a banda passar¹⁹”. Ainda é comum o deslocamento para a cidade vizinha – ou outras ao redor e mais distantes – como forma de buscar festas e outras atividades. Consegui notar – com poucas exceções dentro dos momentos que presenciei – que esses grupos também são bem divididos e organizados por gênero.

A escola e sua infraestrutura: um projeto da modernidade

A instituição escolar tem sido objeto de debates em diversos contextos. A sua importância, seus sucessos, caminhos, fracassos e futuro são alguns dos temas que subjagam essas discussões. Para Alfredo Veiga-Neto (2003), entretanto, se torna necessário entender como ela se tornou o que é. Pensar como ela se implica com a sociedade e como podemos compreender as mudanças no social a partir dela. Buscando ordenar e civilizar as pessoas, a escola teve um grande papel na transformação das pessoas “selvagens” em “civilizadas”. Isso não garante a ela a exclusividade de agente transformador da modernidade.

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (1999) mostra que esse modelo disciplinar presente na escola não surge repentinamente. Ele é resultado de processos históricos e saberes que nos organizam em relações de poder. Modelo que busca individualizar os sujeitos ao máximo, tornando-os/as dóceis, úteis com seus corpos disciplinados e homogêneos. Para ser disciplinado/a é preciso aprender a se relacionar não só consigo, mas também com os espaços, instituições, com o tempo, com amigos/as, família, professores/as, autoridades, entre outros.

A escola selecionada para o trabalho de campo – a *Abbey College* – é de âmbito municipal. Durante o semestre em que a pesquisa ocorreu ela possuía 691 alunos/as e suas aulas eram divididas em três turnos. De 07h00min²⁰ às 11h45min ocorriam as aulas do Ensino Fundamental (anos finais) - 6º ao 9º ano -, onde havia 200 alunos/as matriculados/as. Na parte da tarde e noite havia dois horários diferentes, em cada turno, para a entrada e saída de alunos/as. No horário vespertino as aulas iam de 12h30min às 17h00min para as turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais) - 1º ao 5º ano. Essas

¹⁹ O termo “ver a banda passar” significa observar algo passageiro, descompromissadamente. A expressão, famosa através da música “A Banda” de Chico Buarque, também diz do período da Ditadura Militar. Em um contexto onde a repressão e a censura eram fortemente exercidas, a música fala da possibilidade de um “respiro”. É como se ao ver a banda passar a tristeza e os problemas pudessem ser amenizados, deixados de lado temporariamente.

²⁰ Até o dia 06/04/2018 as aulas iniciavam às 07:15. A partir do dia 09/04/2018 o 1º horário passou para 07:00.

turmas apresentavam um total de 282 alunos/as. Também aconteciam nesse período as aulas da Educação Infantil, que possuía 98 alunos/as. Entretanto os horários dessas turmas iam de 12h45min às 16h45min. Já no horário noturno sucediam as turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) - com 96 alunos/as - de 18h00min às 22h00min; e a turma do Projeto de Alfabetização, com 15 alunos/as, de 18:30min às 21:30min.

Com longa trajetória na cidade, a escola teve sua fundação realizada no ano de 1958, onde funcionava o curso do antigo ginásio. A santa padroeira da cidade dá o nome para a instituição. Nesse período o Estado era responsável pela administração da unidade. A partir de 1988 a escola passa a ser de responsabilidade administrativa do município e seu nome passa por uma pequena mudança, mas o nome da santa continua preservado.

O edifício escolar está localizado no centro do município. Seu prédio é em um terreno acima do nível da rua e o seu acesso era feito por uma rampa. Há partes gramadas onde palmeiras estavam plantadas e grandes vasos com plantas estavam servindo como decoração. Os muros da entrada dispunham de heras. Por um momento essa vegetação me remeteu ao filme e a chegada de Ned a sua escola, mas diferenças em relação à infraestrutura da escola não se delongaram a aparecer.

No topo da rampa havia um grande portão de entrada. Adentrando o portão se encontrava a secretaria, localizada ao lado esquerdo. No lado direito constavam três salas: a da Orientação Educacional, a da Direção e a dos Professores. Logo no final de um corredor ficava o refeitório com dois grandes bebedouros e copos plásticos disponíveis. As salas de aula se dividiam em dois andares. Apresentavam-se dois acessos para o segundo andar: através de uma rampa pelo pátio e por uma escada pelo refeitório.

A *Abbey College* contava com vinte salas de aula, sendo que no período da manhã apenas oito eram utilizadas. Ela também dispunha de uma sala de vídeo e um laboratório de informática. Porém, os/as alunos/as não tinham aulas de informática em seus horários. O laboratório era utilizado somente quando professores/as realizavam alguma atividade em que o uso de computadores e da internet fosse necessário. Suas salas eram limpas, mas apresentavam precariedade e improvisos.

As carteiras e cadeiras nem sempre mantinham uniformidade de sala para sala - às vezes até mesmo dentro da mesma sala. Algumas tinham pedaços descolados e muitas estavam pichadas e/ou com marcas de estilete. Algumas paredes também traziam mensagens escritas a caneta. Os escritos apresentavam desde contas matemáticas e símbolos como “CV” (talvez uma referência ao comando vermelho) até declarações de

amor (expressadas com o nome da pessoa seguida de um coração). Também havia mensagens como “*fé em Deus*”, “*eu Matheus sou gay assumido*”, “*eu Rafael sou gay*” e respostas como “*quem escreveu isso é filé (sic) da puta*” – fazendo referência a uma mensagem que foi rabiscada, mas que ainda era possível ver que fazia menção a possível sexualidade de um menino, dizendo que ele era gay.

Algumas turmas não possuíam livros suficientes para todos/as os/as alunos/as. Era comum ver alguns/mas estudantes carregando livros para outras salas e auxiliando os/as professores/as com seus materiais nas mudanças de horário. Em conversa com uma das orientadoras educacionais ela me disse que a chegada de novos livros já havia sido providenciada para sanar esse problema.

Havia dois banheiros – um feminino e um masculino – e um terceiro para pessoas com deficiência. Além disso ainda apresentava um banheiro para os/as professores/as e outro para os/as demais funcionários/as. Também tinha dois banheiros coletivos - um masculino e um feminino -, entretanto somente o feminino ficava aberto no período da manhã. Segundo os/as inspetores/as, devido a alguns problemas o banheiro masculino acabou sendo fechado e só era aberto durante a parte da tarde. Há a suspeita de vendas de drogas, especialmente durante o turno da noite. Com a decisão de manter o banheiro coletivo fechado durante esse turno os meninos acabavam utilizando o banheiro para pessoas com deficiência.

O centro da escola possui um pátio onde os/as estudantes passavam os recreios, horários vagos e formavam as filas de entrada e retorno do intervalo. Os recreios eram sempre tomados por muita energia. A começar pelo sinal que o anunciava. Uma campainha forte, estridente sempre tocava – nas trocas de horário também – deixando muitos/as alunos/as prontos/as para sair correndo em direção ao refeitório – mesmo com monitores/as e professores/as chamando atenção. Outros/as estudantes acabavam ficando direto pelo pátio – com seus lanches trazidos de casa ou não. Diferentes interações ocorriam nesses momentos, como por exemplo, jogos com bolinhas de papel, demonstrações de truques de mágica, meninos roubando lanches de algumas meninas e sendo perseguidos por elas, grupos de conversa – ou simplesmente estudantes agrupados – e músicas. Percebia de uma forma geral – mais uma vez – que os grupos eram divididos por gênero. O número de grupos mistos era consideravelmente pequeno e mais comum nos dois últimos anos do Ensino Fundamental – 8º e 9º anos.

A arquitetura estabelecida entre o pátio e as salas de aula dava a impressão de uma grande varanda que proporcionava acesso às suas salas. Havia muros baixos onde pessoas

se encostavam e sentavam em diferentes momentos do dia. Ali eles/as lanchavam, conversavam, brincavam, brigavam, pulavam, corriam, davam risadas, gritavam, ouviam músicas em seus celulares, se abraçavam, mexiam com pessoas que estavam passando. Ali eles/as iam criando laços e se (re)constituindo enquanto sujeitos.

As aulas de Educação Física eram realizadas em uma quadra próxima da escola, fazendo com que os/as alunos/as tivessem que sair do prédio nos dias de aula. Era uma caminhada muito curta – que não tomava nem cinco minutos. Assim que desciam a rampa da escola eles/as atravessavam a rua, caminhavam poucos metros e já se encontravam no espaço. A quadra ficava ao lado do campo do parque de eventos. Era coberta com telhas de alumínio e cercada com telas de arame. Algumas partes da tela estavam com grandes aberturas, provavelmente provocadas por cortes e/ou pela tentativa de se abrir aquela fenda com as mãos. Também havia uma arquibancada e dois vestiários. Os dois espaços mostravam um aspecto antigo e uma falta de cuidado com seu cheiro forte e a ausência de papel higiênico e toalha para secagem das mãos.

A escola é muito limpa e organizada, mas era possível notar que sua pintura não estava totalmente feita – algumas paredes apresentavam partes descascadas – e que alguns “improvisos” haviam sido realizados. Antigos quadros brancos – alguns até bem desgastados – se encontravam pendurados e eram utilizados como murais onde se prendiam trabalhos escolares, o quadro de horário de aulas, calendário de provas e outras informações. Muitas carteiras eram antigas, com uma aparência bem gasta e pedaços de madeira soltos.

Em uma das salas a porta de um armário era mantida fechada por uma cadeira que estava escorada. Outros armários das salas de aula e os armários da Sala dos/as Professores/as, Secretaria, Orientação Educacional e Direção também mostravam um desgaste do tempo através de suas cores desgastadas, algumas partes enferrujadas e amassadas.

O refeitório também apresentava um aspecto improvisado com suas mesas e cadeiras que pareciam já ter feito parte das salas de aula e agora eram utilizadas para as refeições. Algumas partes estavam quebradas, outras tinham a tinta já descascada. Apenas uma das mesas era diferente. Ela era longa e com um tampo de pedra de granito, mas também apresentava um aspecto antigo com desgastes. Durante as refeições muitos/as alunos/as repetiam a alimentação oferecida. Inspectores/as e professores/as comentavam comigo que alguns/mas alunos/as não tinham muito do que comer em suas casas.

O chão apesar de sempre bem varrido - e lavado todas as segundas-feiras - não

tinha essa aparência. Apresentava um tom escuro de sujeiras que vinham se acumulando com o tempo. Acúmulos que demandavam algum procedimento mais pesado, como o uso de algum produto mais forte ou lavadores com jatos potentes. Mesmo assim era possível ver o empenho das pessoas que trabalham com a limpeza da escola, eles/as estavam a todo o momento varrendo o local, verificando os banheiros, latas de lixo e salas ao término das aulas do dia.

A mobilidade de muitos/as alunos/as até a escola não era tão simples e rápida como a minha. Alguns/mas também moravam próximos da instituição, outros/as em bairros que uma caminhada de 10 a 15 minutos já os/as levava até o seu destino. Entretanto muitos/as alunos/as vinham de áreas mais afastadas, como regiões rurais e distritos vizinhos – alguns/mas moravam em uma região a 25 km de distância da escola. O município viabiliza transporte escolar para os/as alunos/as. Entretanto muitos ônibus²¹ ainda não se ajustaram ao novo horário de início das aulas. Isso fez com que muitos/as estudantes chegassem atrasados/as para o desjejum e conseqüentemente para suas aulas. Além do café da manhã os/as alunos/as também tinham o almoço oferecido.

A mudança de horário foi uma solução encontrada para aumentar a duração de algumas aulas. Por dia os/as alunos/as tinham seis horários. Cada horário tinha a duração de 40 minutos quando a entrada era às 07h15min. Com a mudança para 07h00min os três primeiros horários passaram a ter 45 minutos cada. Os três últimos continuaram com a mesma duração. Na maioria das vezes as turmas cumpriam dois horários seguidos da mesma matéria.

Em conversa com o diretor Paulo, perguntei sobre as comemorações realizadas na instituição. São celebradas: a festa junina, encerramento de fim de ano – quando é realizada uma cantata²² de Natal – e formatura para as turmas de EJA e 9º ano. Ele ainda me disse que no ano anterior a escola realizou o *Halloween* como forma de inserir a cultura estadunidense. A festa não foi bem recebida pelo pai de um dos alunos. Ele que era pastor de uma das igrejas da cidade acusou a escola de estar realizando uma festa do demônio. O caso tomou certa proporção, fazendo com que outros/as responsáveis também manifestassem suas insatisfações, seja indo à secretaria da escola ou através de postagens na rede social *Facebook*. Desde então a escola decidiu não realizar mais a festividade.

Podemos perceber assim como a escola também realiza ações pedagógicas para

²¹ A direção notificou a Secretaria de Educação e Transportes, mas os ônibus continuavam chegando atrasados.

²² O termo é usado para se referir a uma modalidade musical em que as apresentações comumente trazem elementos religiosos.

além do currículo que toma as salas de aulas através dos/as professores/as e livros. Os saberes transmitidos não se restringem aos problemas de matemáticas, as regras gramaticais da língua portuguesa, as formas geométricas, etc. Ela também ensina sobre hábitos e costumes, a nossa cultura, modos de ser e estar em sociedade – a partir dessas celebrações.

Primeiras impressões

Para o primeiro momento das observações optei por me manter nos espaços externos, como pátio, corredores, refeitório e portão da escola. Fui muito bem recebido nos encontros com a secretária de educação e ela me informou que já havia algum interesse dentro da rede municipal para se falar de temáticas como diversidade. Meu objetivo nesse primeiro momento era observar o funcionamento desses outros espaços, entender como a minha presença seria recebida por alunos/as e funcionários/as e assim começar a me apresentar para os/as professores/as e ver se eles/as se sentiriam à vontade para que eu pudesse acompanhar algumas aulas.

Como cheguei mais cedo no primeiro dia, a presença de alunos/as ainda não era tão significativa. Sou recebido pelo inspetor André, me apresento e pergunto a ele se algum/a dos/as diretores/as se encontra na escola. É possível perceber que o inspetor é bem querido pelos/as estudantes. Noto que ele é abordado pelos que já se encontram na escola. Trocam brincadeiras e conversas na porta de entrada.

A secretária de educação havia me passado o nome do/as diretor/as e dito que algum/a deles/as estaria me aguardando nesse dia. Somente o diretor Paulo se encontra. Sou levado até sua sala, mas para minha surpresa esse era seu 2º dia na função de diretor²³ e ele não havia sido avisado sobre a minha presença na escola. No entanto isso não foi problema. Dessa forma eu me apresentei, expliquei que havia conversado com a secretária de educação, e que havia acordado com ela sobre as observações que envolvem a minha pesquisa.

Saímos de sua sala e logo fui sendo apresentado aos/às funcionários/as que ali já se encontravam. Também foi me dado um pequeno *tour*, em que ele me mostrou os principais locais como sala dos/as professores/as, direção, refeitório e banheiro dos/as funcionários/as. Todos/as foram muito receptivos/as e acolhedores/as. Mostravam-se solícitos/as e diziam que eu poderia procurá-los/as caso fosse necessário.

²³ Os/as diretores/as são nomeados/as por indicação.

Paulo então me disse que a escola oferecia as refeições e o transporte para os/as alunos/as. Já era possível ver alguns/mas estudantes no refeitório realizando a primeira refeição. Com o passar do tempo outros/as alunos/as chegavam à escola, mas nem todos/as se direcionavam para o refeitório. À medida que iam chegando eles/as ocupavam diferentes espaços. Alguns/mas ficavam na grade da rampa que dava acesso ao prédio, outros/as logo na entrada do portão e alguns/mas no pátio onde as filas de entrada eram organizadas.

Fui circulando pela escola a fim de perceber como eles/as iam preenchendo e se distribuindo por esses diferentes espaços. Nesse primeiro momento percebi muitas meninas conversando e sentadas no muro que fica próximo ao portão, na mureta que separava o pátio da entrada das salas e em alguns cantos em pequenos grupos. Via muitos meninos correndo, trocando chutes e socos como se estivessem “brincando”. A divisão de meninos e meninas também pôde ser percebida em outros momentos das observações como, por exemplo, nas aulas de Educação Física, atividades em dupla, trio ou grupos em sala de aula, durante o recreio, no refeitório. A divisão era bem marcada, com pequenos grupos mistos.

A minha presença era motivo de curiosidade para muitos/as alunos/as, especialmente as meninas. Em vários momentos alguém se aproximava e me perguntava quem eu era e o que estava fazendo ali. Perguntas do tipo “*Você é professor novo?*” e “*Você vai trabalhar aqui?*” eram recorrentes nos meus primeiros dias. Dizia que estava fazendo um trabalho da universidade. Isso pareceu sanar a curiosidade. Percebi que assim que se distanciavam de mim e encontravam seus grupos, as alunas já repassavam a informação para suas amigas em meio a risadas e olhares lançados de volta para mim.

A formação de filas se dava em dois momentos do dia. Logo na entrada da escola, quando o sinal para a primeira aula tocava e assim que se ouvia o alarme anunciando o fim do recreio. Nesses dois momentos as filas eram divididas por “sexo” e turma. A organização era feita da seguinte maneira: meninos da turma 601 ficavam de um lado e meninas da mesma turma se posicionavam paralelamente. O mesmo era arranjado com as outras turmas deste horário²⁴. Algo mais comum, talvez, em escolas de cidades pequenas.

Alguns/mas alunos/as chegaram atrasados/as. As filas já estavam formadas, prestes a entrar para suas respectivas salas. Um aluno passou pelo corredor em direção a

²⁴ Para as turmas da tarde o procedimento é o mesmo, já com as turmas da noite os/as alunos/as se encaminham diretamente para suas salas.

fila emitindo um barulho em alto e bom som – algo como ÉÉÉÉÉÁÁÁÁ. Alguns/mas alunos/as já sabiam o significado daquele barulho. Era uma forma estabelecida entre alguns de se comunicarem. Outros meninos começaram a emitir o mesmo som, até que o diretor chamou a atenção de todos/as. O diretor Paulo se mostrava uma pessoa carinhosa e calma. Entretanto em alguns momentos como, por exemplo, o da fila ele acabava assumindo outra postura. Uma forma mais áspera e séria acabava surgindo como forma de “controlar” os/as alunos/as, disciplinar seus corpos. Muitos meninos não cediam imediatamente e marcavam isso contundentemente, seja com comentários, trocas de olhares e/ou risadas.

Nos primeiros dias de observação percebi que a maioria dos/as alunos/as não utilizava o uniforme escolar. Apenas alguns/mas usavam uma blusa com a logo da escola. Apesar de limpa e bem cuidada a blusa parecia ser mais antiga. Perguntei então ao diretor Paulo se havia uniforme para todos/as os/as alunos/as. Ele me disse que os novos uniformes seriam distribuídos nos dias seguintes. No dia 05 de abril as novas blusas de uniforme foram entregues. A escola também tinha alguns cadernos e outros materiais como lápis e canetas para os/as alunos/as. Porém, eles só eram entregues se os/as alunos/as precisassem e/ou não pudessem comprá-los.

De uma maneira geral percebo que os/as alunos/as estão vestidos/as de maneira simples. Estavam asseados/as e bem arrumados/as. Alguns/mas usavam calçados mais antigos e com um aspecto mais desgastado, mas a maioria tinha as roupas com aparências novas e/ou bem conservadas. Os símbolos que traziam em suas vestimentas, acessórios, cortes de cabelo marcam muitas vezes o gênero de uma forma binária.

Meninas apresentavam seus cabelos longos arrumados de diferentes formas. Os cabelos de muitas passavam do comprimento do ombro. Penteados que variavam entre rabos de cavalo, tranças e coques. Muitas mochilas eram coloridas e chamativas com cores que iam do lilás ao rosa. Desenhos como flores, corações, unicórnios, *emojis*²⁵ e aplicações de flor também tomavam conta do acessório escolar. Uma aluna possuía um grande pompom rosa de pelúcia preso a sua mochila.

Os meninos tinham o corte de cabelo curto. Mesmo assim era possível perceber a vaidade e atenção aos detalhes em alguns penteados. Havia os que acrescentavam alguns desenhos como cruzeiros ou formas geométricas. Também via alguns alunos que pareciam usar algum produto como gel ou creme como fixadores e modeladores. Três meninos também possuíam parte dos seus cabelos descoloridos. Suas calças não eram tão justas

²⁵ Imagens utilizadas em mensagens de texto e redes sociais.

quanto as das meninas, muitas vezes eram até bem largas. Suas roupas e mochilas apresentavam tons mais neutros e escuros. Muitos usavam moletoms e cobriam suas cabeças com seus capuzes. Outros chegavam com boné ou gorro como acessório. Alguns usavam correntes douradas como uma peça a mais.

Seus movimentos corporais chamavam minha atenção também. Via muitas meninas sentadas de pernas cruzadas. Elas se abraçavam e trocavam beijos nas bochechas como forma de cumprimentos. Andavam de mãos dadas pelos corredores e pátio. Seus corpos se encostavam em diferentes momentos e isso não era problema. Os meninos andavam em grupos, mas afastados. Cumprimentavam-se com apertos de mão e toques coreografados onde as mãos se estalavam ao toque. Quando paravam em algum lugar para conversar era comum vê-los de braços cruzados e pernas afastadas. Quando se sentavam também.

Busco com essas informações não essencializar aquilo que é considerado e construído socialmente como o “masculino” e o “feminino”. Entretanto, acredito que elas já são um indicador de uma das formas que o gênero vêm sendo construído por esses sujeitos. Questiono-me sobre tais afirmativas - o “ser homem” e o “ser mulher” -, muitas vezes tratadas por um senso comum. Venho entendendo como parte de um longo processo onde ações são naturalizadas e assim vão sendo repetidas. Ações que vão sendo performadas e sendo entendidas de um modo “natural”. Como se o sentar-se de pernas abertas fosse “coisa de menino”, assim como o brigar como forma de “brincadeira”. Tenho me perguntado quais resultados essa naturalização pode produzir. Resultados que não acredito possuírem uma “matemática exata”. Entretanto tenho percebido como os questionamentos e contestação das certezas universais como questionáveis vêm se tornando práticas profícuas para o meu processo de desconstrução e (re)construção.

Pensando sobre a “construção” do gênero me aproximo das contribuições de Judith Butler (2003, p. 194-195). Para ela atos, gestos e desejos, que estão ligados a fabricação dos corpos, podem ser compreendidos como performativos, pois os mesmos

[...] produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendido em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é

fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público [...]. Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros, nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso.

É claro que essa “fabricação” não se dá de uma única forma. Temos aqueles/as que escapam dessas expectativas. Suas “performances” tomam outro curso, criam outras narrativas e assim outras possibilidades. Carlos, aluno do 6º ano, era um dos meninos que eu percebia se distanciar em alguns momentos de uma ideia de masculinidade (re)produzida na escola. No meu primeiro dia percebi que ele estava brincando de adoleta²⁶ com uma monitora. Alguns elementos como seu jeito de andar, falar, sua voz e seus trejeitos são interpretados por algumas pessoas – monitores, e colegas – como “femininas”.

Patrícia, uma das inspetoras estava conversando um dia comigo e me disse “*O Carlos ele é meio estranhinho (sic), ele é diferente. Eu acho que é porque ele não se decidiu ainda.*”. Perguntei então o que ela achava que ele não tinha se decidido. “*Ah, se gosta de homem ou de mulher. Ele é muito novo.*”. Questiono então se não há a possibilidade dele se interessar pelos dois. “*Acho que não, você olha pra ele e dá pra ver que tem alguma coisa diferente.*”.

Mesmo sem classificar Carlos enquanto gay, isso não era necessário. Há um saber constituído em Patrícia que o posiciona nessa relação. Saber marcado pela cultura heteronormativa e binária. Dessa forma, o aluno é enquadrado como o “estranhinho”, o “diferente”, algo que não pode ser nomeado. Discursivamente ela o posicionou, o classificou e ficou marcado o que ela quis dizer. Havia na fala da monitora a busca por uma coerência da parte de Carlos. Uma vez que ele apresentava traços “femininos” já se esperava que ele estivesse em dúvida sobre sua sexualidade. Pessoas que não se conformam aos padrões de gênero comumente têm suas condições enquanto sujeitos questionadas. “Em sendo a ‘identidade’ assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’ (...)” (BUTLER, 2003, p. 38).

A fala da monitora ainda fez com que duas questões me atravessassem.

²⁶ Brincadeira onde os participantes batem a mão do outro participante enquanto cantam a música que dá nome a brincadeira.

Primeiramente como há habitualmente processos de invisibilização/negação da bissexualidade enquanto válida e uma possibilidade de explorar os desejos. Também fiquei pensando como os desejos que não estão em consonância com a heterossexualidade têm sua legitimidade questionada. São tratados como indecisão, uma fase, um momento de experimentação. Mas a heterossexualidade não precisa ser questionada, é tomada por muitos/as como natural, como dada, esperada e desejada. Como promessa de certezas, da felicidade, do amor, da moral, do afastamento do pecado e do impuro – pois também há todo um projeto de vida vinculado a esse modo de viver a sexualidade. “A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível” (LOURO, 2000a, p. 68).

Em um momento um grupo de meninas começou a imitar o seu jeito de andar, seguido de risadas. Carlos não percebeu as interações e gozações. Havia meninas que corriam pelo pátio, xingavam, brigavam – às vezes em interações mais agressivas com meninos mesmo. Também ouvia comentários de monitores e alunos do tipo, “*menina não deve se portar assim*” e “*correr e gritar desse jeito é coisa de menino*”. Podemos pensar então que há alguma naturalidade quando dizem que há práticas específicas para meninos e meninas em nossa sociedade? A heterossexualidade e os padrões engessados de masculinidade e feminilidade são tão garantidos assim?

As formas como enxergamos as sexualidades e os gêneros são resultados de negociações e construções; nada é automático ou possui uma essência. São saberes que vamos adquirindo a partir de discursos médicos, religiosos, familiares e/ou escolares, entre outros. Discursos que também vão nos educando e usualmente não são problematizados. Levando a crença e perpetuação de verdades absolutas, cristalizadas. Conduzindo a legitimação de determinados sujeitos em detrimento de outros. Deborah Britzman tensiona a suposta naturalidade que aprendemos a atribuir a heterossexualidade - assim como qualquer outra - quando afirma que:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada (1996, p. 74 – grifos da autora).

Duas professoras do corpo docente são conhecidas minhas. Uma delas é amiga da minha família e outra foi minha professora no período em que estudei na cidade. Elas se

aproximaram para me cumprimentar e perguntaram o motivo da minha presença na instituição. Expliquei que estou cursando o mestrado e que realizaria algumas observações para minha pesquisa. Ambas disseram que poderia acompanhar suas aulas se precisasse. Agradei, disse que aceitava e que combinaria com elas posteriormente. Fiquei feliz com a recepção, mas para essa primeira semana decidi que concentraria as observações fora de sala de aula.

Dessa maneira optei por observar o que acontecia nesses espaços enquanto as aulas estavam ocorrendo. Já no primeiro dia uma das turmas do 6º ano estava de horário vago. Com pequenas exceções os grupos se espalharam pelo pátio, divididos entre meninos e meninas. Os meninos levavam alguns saquinhos de suco em pó e garrafas pet para fazer a bebida durante esse momento em que não haveria aula. Eles se sentaram em um canto mais escondido, jogaram futebol com uma bolinha de papel improvisada e alguns se entretinham com jogos em seus celulares.

Com o passar dos primeiros dias percebi que os horários vagos eram comuns de acontecer. Comentários dos/as funcionários/as e alunos/as confirmaram minhas suspeitas. Durante esses momentos – e dependendo da turma – havia maior interação entre meninos e meninas. Mesmo assim ainda percebia uma forte divisão, tanto dos/as alunos/as quanto de suas formas de interagir.

Muitas das interações entre os meninos envolviam xingamentos e palavrões. Um deles gritou “*Filho da puta!*” repetidas vezes enquanto jogava com seu celular. Os gritos eram uma forma de expressar seu descontentamento com os erros que cometia no jogo. Um chamou a atenção do colega por considerar seu aperto de mão muito fraco. “*Aperta igual homem ô viado.*” ele disse. Outro, ao ver um colega voltando do banheiro e subindo a rampa, bravejou de forma bem enfática: “*Ê Pedro Rodrigues, seu merda. Seu viado.*”. Os dois trocaram olhares e risadas, mostrando que aquela era uma forma “natural” de “brincarem” um com o outro. Isso ficou ainda mais evidente nos momentos em que o/as inspetores/as chamaram suas atenções e eles disseram que aquilo não era nada sério. Um dos alunos chegou a dizer “*Ué, mas a gente só tá brincando. Não pode nem mais brincar agora?*”. Talvez há um tempo atrás isso não teria chamado minha atenção, ou não da maneira como eu pensei nesse momento. Entretanto descolar da ideia de que essas ações são “naturais”, aquilo que “meninos fazem” já vinha sendo praticado.

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem,

circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". (...) Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a "lógica" que as rege. (LOURO, 2003 , p. 60-61)

Há muitos meninos negros e meninas negras no corpo discente da escola. Em um primeiro momento até pensei que eram a maioria numérica, mas depois consegui perceber que estavam em número similar. Além de uma organização por gênero nos ambientes, também havia certa divisão por raça. É comum ver alguns grupos de meninos negros – não todos – circulando juntos. Durante o momento da fila, muitos desses meninos ainda ficavam um pouco afastados de sua formação, fazendo com que os/as diretor/as²⁷ e inspetores/as chamassem suas atenções.

Havia também alguns/mas alunos/as repetentes – especialmente meninos. Alguns chegavam a destoar do restante da sala que tinha alunos menores e com feições ainda infantis. Notava alunos do 6º ano que tinham 16, 15 ou 14 anos. Já no 7º ano havia um menino com 16 anos. Em uma conversa com uma professora ela me disse que ele repetiu o 6º ano três vezes. Muitas vezes esses alunos maiores acabavam cercando meninos pequenos em sala de aula, corredores e/ou pátio.

Durante o recreio uma menina saiu de sala de aula e logo foi abordada por um menino. Ela carregava uma variedade de lanches como refrigerante, biscoito e pirulitos. O menino que a parou insistiu que queria um dos pirulitos. Ela disse que não, mas suas risadas pareciam fazer com que o menino interpretasse aquilo como parte de uma brincadeira, um jogo que escondia e/ou dificultava o sim. Assim em uma corrida que tomou conta do pátio ele começou a correr atrás dela até que conseguiu pegar o doce. Tudo parecia ter um tom de “brincadeira” para ele, e para a menina também que o seguia rindo e correndo atrás do seu pirulito, agora já tomado.

Durante todo o intervalo era muito comum ver os/as alunos/as agitados/as e entretidos/as. Gritavam, corriam, pulavam, empurravam uns/umas aos/às outros/as, brigavam e brincavam. Era um terreno que se enchia de vida. Como se o corpo que é a escola estivesse tendo suas artérias e veias preenchidas pelo sangue. Sangue que eram os/as alunos/as com toda a sua energia.

²⁷ Havia um diretor e duas diretoras na Abbey College. Um/a para cada turno – manhã, tarde e noite.

Venho percebendo a complexidade do espaço escolar e das relações sociais que ali se estabelecem. Relações que também podem estar atravessadas por outras instituições e dispositivos como família, a mídia, religião, a saúde, e até nós mesmos que muitas vezes estamos imersos/as em questões tão naturalizadas. Venho também sendo atravessado pela principal questão dessa pesquisa **“Como vêm se constituindo, nos jogos das relações de saber-poder, as masculinidades no contexto de uma escola em uma cidade pequena do interior do Estado do Rio de Janeiro?”**.

Connell (1995) destaca a estrutura complexa do gênero e chama a atenção de dois aspectos para pensarmos sobre as (re)construções das masculinidades. Primeiramente as masculinidades são produzidas de diferentes maneiras no mesmo contexto social, então por mais que haja uma forma hegemônica de masculinidade outras possibilidades se encontram agrupadas ao seu redor. A pesquisadora ainda diz que “qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória.” (Ibdem, p. 189), uma vez que é possível encontrar atributos “femininos” em homens e vice-versa.

Penso que a hegemonia pode ser pensada de forma líquida, fluída. Não é algo que se possui, mas sim algo que se exerce. Algo que está em constante processo de disputa e mudança, em diferentes contextos. Zygmunt Bauman (1999) defende que nos tornamos seres desassossegados/as, em movimentação contínua. Vivemos em uma sociedade marcada pelo aumento no trânsito de saberes e sujeitos pelo corpo social. Movimento que é constante, seja ele no aspecto físico e/ou simbólico. Também creio ser importante ter cautela para não pensar as relações entre homens e mulheres de forma maniqueísta. O machismo, sexismo, a LGTTTI+fobia e a misoginia são questões que atravessam as relações sociais, mas há disputas em campo que tornam as relações mais complexas.

Capítulo 2 - Ser Homen(s) – ou estar Homen(s)? Resultado(s) das relações de poder-saber

Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem
Se correr, o bicho pega
Se ficar, o bicho come
Porque eu sou é homem
Porque eu sou é homem
Menina, eu sou é homem
Menina, eu sou é homem

Quando eu estava pra nascer
De vez em quando eu ouvia
Eu ouvia a mãe dizer
Ai, meu Deus, como eu queria
Que esse cabra fosse homem
Cabra macho pra danar

Ah! Mamãe, aqui estou eu
Mamãe, aqui estou eu
Sou homem com H
E como sou

(Homem Com H, Ney Matogrosso, 1981)

O excerto que dá início a este capítulo é da canção *Homem Com H*. Sua autoria é de Antônio Barros e teve projeção através da interpretação do cantor Ney Matogrosso. Podemos entender que ela brinca e faz uma crítica ao modo essencialista de enxergar o “ser homem” que atravessa nossa sociedade. Também fala da construção social sobre o gênero e o constante se afirmar homem - “Porque eu sou é homem / Menina, eu sou é homem”. “Nascer homem” não é suficiente, é preciso lembrar a todo momento, “agir como homem” - aquilo que é reconhecido e valorizado socialmente. O caráter político e o jogo irônico da canção fica ainda mais evidente quando analisamos o famoso cantor que deu início a sua carreira no grupo *Secos e Molhados*. Suas vestimentas, voz e performances se distanciam daquilo que é legitimado como masculino em diversos contextos. Uma forma de resistência e transgressão de padrões de masculinidade. Entendo

e defendo o “ser homem” como produto de diferentes processos históricos, culturais e sociais. Sujeito que também é resultado de relações de saber-poder. Pessoa que está em constante (re)construção.

Para Elisabeth Badinter (1993) a pluralidade sobre a categoria homem passou a ser mais considerada a partir dos estudos sobre as masculinidades nos anos de 1990 – movimento também conhecido como *men’s studies*. Os marcadores sociais, como por exemplo, classe, raça, religião, geração, nacionalidade, entre outros, tornaram-se elementos que possibilitavam diferenciar esses sujeitos. Passou-se assim a assumir um distanciamento do homem enquanto sujeito universal e assumir a sua diversidade, assim como a plasticidade humana. Dessa maneira se tornou possível descolar de argumentos essencialistas que buscavam limitar os sujeitos e suas vivências.

Podemos pensar nas diversidades de ações, valores e signos que atravessam o corpo social. O filme *Handsome Devil* ilustra essa pluralidade com os alunos e professores presentes em suas cenas. Temos o professor responsável pelo time de rúgbi com uma postura mais agressiva com seus alunos, o professor de literatura inglesa que tenta através de suas aulas estabelecer um processo que se distancie dessa masculinidade tóxica em que as questões são resolvidas através de lutas, brigas, etc. Também temos Ned, o aluno que sofre constantes perseguições por não se interessar pelas atividades “masculinas” e sim por leituras, a música de David Bowie e a arte burlesca de Dita Von Teese. Em contrapartida o filme também traz Weasel, um aluno que constantemente persegue Ned por ser quem ele é. Não tratando essas ações como efeito de uma substância, podemos inferir que Weasel é produto – a partir de diferentes saberes e processos – dessa masculinidade que considera justificável reproduzir violências – físicas e/ou simbólicas – contra aqueles que estejam em dissidência com a heteronormatividade.

Para Richard Miskolci (2012), passamos por investimentos no decorrer de nossas vidas para que nos tornemos heterossexuais. Isso comumente tem ligação com nos relacionarmos com pessoas do sexo oposto, mas também pode se referir a adoção do modelo da heterossexualidade em diferentes âmbitos, sejam eles profissionais, pessoais, a constituição de famílias e/ou a construção de relacionamentos com pessoas do mesmo gênero. Isso seria a heteronormatividade, esse projeto que busca nos construir enquanto sujeitos e nossas relações. Segundo Judith Butler (2003) o sexo, assim como o gênero, não é natural, mas sim algo construído historicamente e culturalmente. Questionando a neutralidade assumida por diferentes saberes como, por exemplo, da biologia ela

questiona o antagonismo criado entre gênero e sexo, uma vez que o sexo não antecede os significados culturais que adquire.

Weasel ao não reconhecer Ned como alguém que está em consonância com esse modelo aciona saberes como forma de construí-lo, mas assim também se constrói uma relação de poder. Em uma das cenas da película ao retornar para o quarto Ned encontra Conor e os meninos que fazem parte do time de rúgbi tendo uma conversa sobre treinamentos e a pressão daquela composição do “time dos sonhos” por ser o último ano deles na escola, que já não vence partidas há um bom tempo. Ao ver Ned entrando, Weasel pergunta se ele é o colega de quarto de Conor. Mantendo a necessidade de provocação para estabelecer a diferença entre eles, Weasel rasga um pôster preso na parede. Ao tentar impedi-lo, Weasel o ameaça e diz que se ele, o homossexual, o tocar será estupro e diz a Conor que se ele continuar naquele quarto ele pegará AIDS e passará a todos do time. Todos estão nessas relações de poder, sendo constituídos e subjetivados por diferentes saberes e (re)produzindo normas, saberes. Seja com o dito de Weasel ou o não dito de seus colegas. Entretanto, Ned não se intimida perante a ele e sua tentativa de impor que nem mesmo dentro do seu quarto ele possa ter um espaço que o faça esquecer – ou abandonar por alguns instantes – do rúgbi – atravessado na escola constantemente.

Enquanto que uma ação violenta age apenas sobre um corpo, age diretamente sobre uma coisa, submetendo-a e a destruindo, o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário. Se na violência há dois polos antagônicos – um sujeito que a pratica e um objeto que a sofre, cuja única alternativa é a resistência ou a fuga –, no poder não há propriamente dois polos, já que os dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos num mesmo jogo. E para que isso seja possível, o saber entra como elemento condutor do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos. (VEIGA-NETO, 2007b, p. 119)

Dessa forma, busquei exercitar durante as minhas observações – e durante minha escrita, momento em que revisito minhas anotações – olhares que não universalizem e enxerguem esses sujeitos de forma maniqueísta. Somos resultado de relações, carregamos nossos saberes, os distribuímos – assim como somos atravessados e afetados por outros – de diversas e particulares maneiras, trazendo uma dinamicidade para o nosso processo de (re)constituição. Assim, esse capítulo está dividido em três seções. Na primeira parte busco trabalhar a escola enquanto um local de encontros de muitos sujeitos que, a partir

de suas relações de saber-poder, estão em constante (re)construção e disputa. No segundo tópico problematizo os grupos generificados formados e a produção de saberes que se dá nessas interações. Na última parte eu discuto sobre a escola enquanto espaço que além das tradicionais disciplinas também ensina sobre gênero, mas corriqueiramente de uma única forma - heteronormativa e binária.

A escola como local de encontros, disputas e relação de poder entre os gêneros

A *Abbey College* é um local que proporciona uma riqueza e multiplicidade de interações. Seus/suas alunos/as se encontram diariamente em diferentes contextos em que relações vão sendo (re)construídas. Relações marcadas por diferentes saberes, posições de sujeitos, hierarquias, transgressões, afeto e preocupações. A escola se torna um local de encontros em que homens e mulheres são (re)construídos, não só por meio de repressão ou censura, mas também através de relações de poder que marcam práticas, modos de ser e estar não só nessa instituição, bem como no mundo (LOURO, 2003). Vamos sendo (re)constituídos, nos (re)constituindo, adquirindo saberes e assim eles podem acabar sendo levados adiante, naturalizados, não questionados.

Logo no primeiro dia na escola percebi como os investimentos sobre os corpos – lidos como masculinos ou femininos – são corporificados, concatenando suas performances da forma “mais natural” possível. Roupas, acessórios, cortes de cabelo, trejeitos, entre outros signos, denunciam esse processo longo e diário de produção do “ser homem” e do “ser mulher”. Judith Butler (2000, 2003) entende essa performance como uma série de ações que são reiteradas se tornando naturalizadas. Podendo, portanto serem ressignificadas, repensadas, (re)construídas. Assim aquilo que aprendemos a ler como “ações masculinas” não são “encontradas” exclusivamente em “corpos masculinos”.

Comecei a perceber então que alguns/mas discentes se movimentavam e participavam de brincadeiras que divergiam das atividades que outros/as alunos/as participavam. Brincadeiras que alguns/mas considerariam como não naturais ou como não coerentes para seus respectivos gêneros. Uma das turmas do sexto ano foi liberada para horário vago, pois a professora havia faltado. Vejo os grupinhos se formando. Meninos se sentam em cantos dos corredores com seus celulares enquanto jogam e conversam. Já as meninas em seus pequenos grupos andam de braços dados ou sentam na pequena mureta que divide o corredor e o pátio.

Carlos e Heitor, dois alunos da turma, estão separados em um canto com a monitora Nádia. Eles e ela brincam de adoleta até que os dois meninos se cansam do jogo e partem para uma disputa onde uma corrida é iniciada. Ela então chama a atenção dos dois para que parem de correr no espaço. Eles continuam correndo como se não tivessem a escutado. Ela então comenta comigo: *“O Heitor corre demais, tive que chamar a atenção dele. Eu acho que isso tem a ver com a criação, os pais são mais velhos e permitem muita coisa.”*. Assim que passam mais uma vez ela chama a atenção dos dois de forma mais incisiva. Carlos então a responde *“Aqui, você não manda em mim! Você não é o Paulo! Eu não tenho medo. Ele deu aula pros meus pais. Não vai acontecer nada.”*. Logo em seguida ele sai rindo e continua correndo. (Diário de campo, 21 de março de 2018).

Em sua réplica, Carlos se referia ao diretor da escola. A interação aparenta, em um primeiro momento, ter sido uma forma de brincadeira estabelecida entre ele e a monitora. Entretanto ela também revela o processo de construção de saberes nesse ambiente que possui suas hierarquias. Espaço que apresenta múltiplas e mutáveis relações de poder. Quando Carlos evoca o nome de Paulo ele marca posições nesse campo. Ele sabe que o diretor assume uma função dentro da instituição que está acima da monitora. Sabe que ele pode ligar para seus pais e tomar outras decisões que não cabem diretamente a ela. Ele se faz valer do saber para também construir o lugar de Nádia. Ele a posiciona como alguém que está em sala de aula para auxiliar a professora e os/as alunos/as, mas não para decidir o que ele pode ou não fazer no pátio. E assim ele também constrói o seu lugar, daquele que não se intimida quando sua atenção é chamada pela monitora. Também se constrói enquanto o menino que não se importa de jogar adoleta, atividade normalmente direcionada para meninas.

Ao analisar a construção das masculinidades Milena Ximenes Brito (2004) afirma que as interações entre sujeitos possibilitam a constituição do mundo em significados. As identidades sociais são fundamentais para que tal processo ocorra. Dessa forma, depositam-se expectativas tanto para homens quanto para mulheres, uma vez que a partir disso há contribuições para construção dessas identidades. Podemos pensar nas atribuições que o senso comum muitas vezes incita, como, por exemplo, homens possuem mais habilidades para atividades que necessitem de força física, esportes e racionalidade. Enquanto mulheres são comumente vistas como pessoas dotadas de sensibilidade, instinto materno, melhor desempenho em atividades manuais, entre outros. Saberes que, apesar de entendidos por alguns/mas como inerentes a esses corpos, agem sobre a constituição

das pessoas, e atribuem significados às relações. Brito (2004) ainda defende que esse processo não ocorre sem embates e nega a ideia de uma essência masculina, uma vez que há outros atravessamentos, como, por exemplo, raça, classe, entre outros que nos constituem de forma particular enquanto sujeitos.

Outro dia Nádia veio conversar comigo sobre Heitor após a aula de Educação Física. Enquanto subimos da quadra em direção à escola ela comenta: "*O Heitor só respeita quando é homem. Quando são mulheres, eu ou alguma professora, ele diz que a gente não vai obrigar. Uma vez eu tive que ameaçar ligar pro (sic) pai dele. Aí ele falou que ia parar e ficou com medo.*". Nesse momento ela também me conta que o Professor Ricardo – responsável por lecionar a disciplina para a turma de Heitor – está chamando sua atenção. Nesse momento posso vê-lo conversando em um canto com o aluno que o escuta atentamente. Ele pede que ele não saia correndo na frente de todos/as e que deve esperar a turma para que possam voltar para a escola. (Diário de campo, 06 de abril de 2018).

Poder e saber se apresentam de forma indissociável. Ambos estão intrinsicamente ligados. Segundo Michel Foucault (1998, p. 80) “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”. Assim como Carlos recorre àquilo que ele já tem construído para se defender da interpelação por parte de Nádia, ela também usa de seus saberes para poder estabelecer uma relação de poder entre ela e Heitor. Uma vez que ele comumente responde melhor os homens, ela decide sinalizar que ligará para seu pai, para que dessa forma ele o obedeça.

Entretanto, é intrigante perceber como há uma questão de gênero que conduz em parte essas ações. É preciso tomar cuidado para não tratar o machismo como uma substância inerente ao corpo masculino, uma vez que mulheres também estão suscetíveis a reproduzi-lo. Também é importante ter consciência que há muitas ações naturalizadas e veladas que não são lidas como tal. Há aqueles/as que lêem comportamentos como simples brincadeiras, piadas inocentes, coisas que “homens fazem porque são assim”. Assumo aqui o machismo como práticas que são realizadas a partir de saberes construídos sobre a posição de uma mulher – ou aquilo ligado ao feminino – e que delineia relações de poder. Dessa forma, homens que performam masculinidades dissidentes e que comumente são lidas como femininas – através de suas roupas, gestuais, entre outros elementos – também podem sofrer – e reproduzir – machismo. Segundo Marina Castañeda (2006, p. 16):

O machismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado, a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importantes. Assim, o machismo engloba uma série de definições sobre o que significa ser homem e ser mulher, bem como toda uma forma de vida baseada nele.

A escola é esse micro território onde relações de poder se estabelecem, coexistem e (re)produzem certas normas e valores. Para Michel Foucault (1998), o poder não é algo central, mas uma rede complexa, sempre em tensionamento e atividade. O poder não seria algo que alguém possui e que está concentrado, ele seria uma estratégia, uma prática social que se exerce em muitas direções por toda a sociedade. De maneira que ele está implicado na sua constituição assim como na construção dos seus sujeitos. Pensar em relações de poder a partir dessa perspectiva implica pensar na construção de nossas subjetividades, feitas a partir de discursos e práticas, envolvendo conflitos, negociações, avanços e recuos. Essa construção do sujeito pode ser pensada de maneira particular, não universal, feita constantemente, sendo assim, instável e incompleta.

Momentos de disputa eram recorrentes por parte dos sujeitos que transitavam por esse espaço. Uma prática que percebi como comum era o furto de lanches de algumas meninas por parte de meninos. Durante um recreio os/s alunos/as interagem como de costume. Avisto Patrícia, uma aluna com uma merenda que trouxe de casa em suas mãos. Um de seus colegas se aproxima e abruptamente coloca sua mão dentro de sua embalagem de biscoito. Ela tenta se desvencilhar, mas ele é mais rápido. Toma o pacote dela e sai em disparada. Ela o persegue e é possível ver olhares de cumplicidade e risadas sendo trocadas por ambos. (Diário de campo, 21 de março de 2018).

No dia seguinte o mesmo aluno observava a colega mais uma vez no decorrer do intervalo. Estávamos eu e uma inspetora conversando. Ele se aproxima e comenta com a funcionária: “*Se ela der mole eu vou pegar o pirulito dela.*”. Assim que percebe uma oportunidade ele investe contra a menina, toma seu pirulito e passa a correr. Mais uma vez a cena se repete, como se um filme tivesse recuado alguns momentos para que aquela ação fosse revista. Além da reação do/a discentes envolvido/a eu também observo a inspetora. Risadas são dadas, mas logo a atenção se dispersa e o menino e a menina não são mais o foco da atenção. Pergunto a ela se essas abordagens acontecem frequentemente. “*Às vezes sim, o Pedrinho é muito doido.*” Ela responde rindo, se referindo ao aluno. (Diário de campo, 21 de março de 2018).

Quando dei início as observações todas as turmas realizavam as aulas de Educação Física às sextas-feiras. Isso fazia com que a quadra fosse ocupada por três turmas – algo cerca de 80 alunos – e três professores em alguns horários, o que levava a uma super-ocupação desse espaço. Presenciei alunos/as que viam isso como uma oportunidade para não terem que participar das aulas, alunos/as que cobravam a chance de poder usar a quadra e não ter que alternar seu uso com outras atividades²⁸ e muitas conversas entre discentes e funcionários/as.

Uma dessas conversas era entre Patrícia e uma amiga. Sempre as via muito animadas. Agitadas, se revezavam entre arquibancada e quadra enquanto andavam de braços dados, cantando e dançando. Nesse dia elas ficaram mais próximas de mim na arquibancada e começaram a me incluir em sua discussão. Perguntaram qual era o meu nome, o que eu estava fazendo na escola, quanto tempo eu ia ficar ali, entre outras coisas – questões comumente direcionadas a mim durante as primeiras semanas. Elas começaram então a observar os meninos que estavam jogando futebol e falar sobre seus *crushes*²⁹. Patrícia menciona três meninos que ela gosta, um deles é Pedro – o menino que roubou seu lanche dias atrás. Após outros assuntos pergunto a ela se ele é o menino que havia tirado o biscoito e pirulito de suas mãos no recreio. Ao me confirmar, questiono se aquilo não a incomoda. Ela responde que com ele não. Pedro passa perto delas, as provocando. Elas correm atrás dele, mas logo retornam para onde estou. “*Eu sempre bato nele no fim da escola.*”, Patrícia me diz.

Os saberes que construímos atuam como nossas lentes. Permitem que enxerguemos o nosso cotidiano de diferentes maneiras e até mesmo que ações sejam naturalizadas. Patrícia vem se construindo enquanto sujeito em suas interações com seu colega. Ela também parece vir construindo Pedro como uma figura masculina que tem suas ações legitimadas a partir de suas interações. Um menino que também está edificando seus saberes, suas subjetividades e que está construindo relações sociais. Perceber que isso é uma prática comum e que não há um questionamento sobre a mesma, mostra como os saberes sobre os gêneros vêm construindo relações dentro desse espaço. O gênero enquanto saber vem nos organizando socialmente, vamos fabricando posições que permitem homens fazerem determinadas coisas – e outras não – e o mesmo para as mulheres. Segundo Joan Scott (1995, p. 86):

²⁸ Apesar de ter visto brincadeiras mistas, normalmente os/as alunos/as eram divididos por gênero. Também era comum que as atividades reforçassem habilidades estereotipadas como, por exemplo, meninos jogavam futebol e meninas jogavam queimada.

²⁹ *Crush* – ou *crushes* no plural – é uma gíria comumente utilizada para se referir a paqueras.

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional.

Para a historiadora estadunidense o gênero está intimamente ligado às relações de poder. Ela atribui sentido histórico as palavras, ideias e coisas. A gramática acarreta no uso de regras formais que engendram significados sobre aquilo que é masculino ou feminino. É a linguagem produzindo os sujeitos a partir de diferenças percebidas entre os sexos. Nessa perspectiva o gênero é entendido como uma forma de classificar fenômenos, em que questões características são apontadas como inerentes aos corpos lidos como masculinos ou femininos. Como contraponto, as feministas americanas defendiam que o gênero – e suas classificações – decorre de processos sociais, rejeitando dessa forma o determinismo biológico.

Michel Foucault (1998) rejeita a hipótese que as sociedades industriais modernas foram fundadoras de uma repressão sexual mais intensa. A pedagogia do século XVII e a medicina do século XIX fizeram com que a confissão se transformasse, levando a perda da exclusividade dada à religião. A confissão, que é responsável pela produção do discurso verdadeiro sobre o sexo, se difundiu em diferentes relações, como, por exemplo, “crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos” (FOUCAULT, 1998, p.61). Dessa forma o sexo enquanto saber passou a nos enquadrar e organizar nossas relações. Condutas são definidas como naturais – ou não –, possibilitando que muitos vejam as ações de Pedro como “coisas de menino”. Perguntava-me o que aconteceria se fosse o contrário. Como Patrícia seria vista se ela tomasse a iniciativa de roubar o lanche do colega?

Sucos de pozinho, bolinhas de gude, celulares e seus jogos: as reconfigurações do Clube do Bolinha



A primeira recordação que me vem à mente sobre o termo “Clube do Bolinha” é dos quadrinhos de Luluzinha e Bolinha. Recordo que nas passagens da revistinha, os meninos se reuniam em uma casinha feita de madeira, onde na porta havia uma mensagem em que se lia “MENINA NÃO ENTRA!”. A HQ³⁰ também trazia outra instituição, o “Clube da Luluzinha”. Nesse espaço só era permitida a entrada de meninas. Tem se tornado custoso para mim escrever sobre esses termos, revisitar meu diário de campo e não pensar e revisitar minha própria trajetória. Às vezes as memórias não vêm com dados tão cognoscíveis como dia e local correto, mas consigo me lembrar de interações com tias/os, primas/os, amigos/as em que havia essa demarcação sobre hoje é só para meninas, ou hoje é só para meninos. Momentos em que eu não podia participar de atividades por não ser do gênero “correspondente”.

As despedidas de solteiro/a são bons exemplos para pensarmos que alguns espaços são permitidos para uns/umas e negados para outros/as. Comumente vemos uma divisão em que homens, ou o “Clube do Bolinha”, se reúnem em um espaço para atividades que marcam a passagem do homem solteiro para o homem casado e o mesmo acontece com as mulheres, ou o “Clube da Luluzinha”. Rituais que trazem elementos

³⁰ Abreviação para história em quadrinho.

marcados por uma construção do gênero. O que homens podem, ou devem, fazer e mulheres também. Imagino que nos dias de hoje já haja mudanças nessas comemorações, uma vez que as mulheres vêm conquistando cada vez mais espaço no corpo social. Entretanto penso que ainda há saberes construídos sobre o gênero e aquilo que os sujeitos estão autorizados a fazer - ou não - de uma forma naturalizada.

Para Joan Scott (2005) as identidades, seja no âmbito político ou social, são inevitáveis. Ela ainda destaca a interconexão entre esses dois contextos e a visibilidade que a diversidade de grupos toma em cenários políticos específicos. Quando há a exclusão legitimada por essas diferenças, onde certos grupos são favorecidos em detrimento de outros é que “a tensão entre indivíduos e grupos emerge. Indivíduos (...) descobrem-se totalmente determinados por um único elemento: a identidade religiosa, étnica, racial ou de gênero.” (*Ibidem*, p. 18). Segundo a pesquisadora, a atribuição do status de minoria a certos grupos se dá através de eventos que determinam que algumas características são a razão e a racionalização de um tratamento desigual.

Podemos nos propor a algumas reflexões, como por exemplo: quais diferenças têm marcado o nosso contexto? Como elas têm nos constituído? Quais hierarquias se estabelecem nessas relações? Em uma das cenas do filme *Handsome Devil*, o time de rúgbi vence um jogo e o pai de Conor convida todos os meninos para tomar uma bebida no bar. Os meninos estão conversando e de repente o pai de Conor chega com uma bandeja cheia de copos de cerveja e os oferece para que eles se sirvam. Conor diz que está bem com sua água, mas seu pai não se dá por vencido. “*Fique perto, não vou machucá-lo. Não se pode brindar à vitória sem bebida de homem.*”. Ele então acaba bebendo a contragosto e um pouco depois discute com seu pai, ambos já embriagados, no estacionamento.

Assistir a jogos juntos e comemorar vitórias juntos, tudo isso regado a cerveja, é uma rede de sociabilidade, um Clube do Bolinha, que ultrapassa fronteiras geográficas. As masculinidades vão se (re)construindo no interior do gênero, na relação de “iguais” a partir de alguns ritos de passagem, como tomar cerveja e ver jogos junto com os pais e seus colegas. Rituais que vão se naturalizando onde a participação ratifica essa masculinidade como a “natural” e reforça normas sociais enquanto o não se envolver em tais práticas pode levar a rejeição.

Através de símbolos como cortes de cabelo, roupas, maquiagem – ou o não uso dela –, acessórios, entre outros, vamos sendo ensinados sobre o que significa ser homem

ou mulher. Posições são atribuídas a esses sujeitos. Diferentes instâncias agem sobre a construção da identidade masculina e feminina, participam da constituição do sujeito e de suas subjetividades. Busco dialogar com Rosa Maria Bueno Fischer (2002) quando a autora discute sobre esses dois termos. O sujeito é aquele que ao mesmo tempo em se encontra submetido ao outro, ou a si mesmo, também está se conhecendo, construindo verdades para si mesmo e está imerso em diferentes práticas e espaços institucionais. Já a subjetividade está ligada as práticas que esse sujeito realiza, estabelecendo “um jogo de verdade em que é fundamental a ‘relação consigo’” (*Ibidem*, p. 153). Entendo que a escola não é a única forma de se educar e que estamos em um complexo jogo de constante subjetivação e nos constituindo enquanto sujeitos através de diferentes dispositivos pedagógicos.

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. (LARROSA, 1994, p. 54)

Os “Clubes do Bolinha” não estão presentes apenas nos gibis, produções que também podemos considerar como dispositivos pedagógicos. Eles estão em nossas relações e nossos saberes, produzem sujeitos e subjetividades e nos posicionam nos âmbitos que percorremos. Durante o horário vago de uma turma de sexto ano e uma do oitavo, boa parte dos meninos se dirigiu para um canto mais reservado do corredor. Essa passagem apresentava um recuo onde eles se sentaram, começaram a interagir. Alguns mexiam em seus celulares, com jogos ou assistindo vídeos. Outros se encostavam às paredes, ou sentavam no chão, e ficavam conversando. De repente, um de seus colegas veio se aproximando. Ele carregava uma garrafa pet com suco de pozinho já feito e alguns copos para os outros amigos.

Em um determinado momento começou a tocar funk no celular de um dos meninos. Uma confraternização estava organizada. Os meninos começaram a dançar com passos bem característicos. Seus movimentos não apresentavam tanta flexibilidade. Eram mais duros, pequenos e discretos. O quadril era uma área quase imóvel. Roberto, um dos alunos, se aproximou deles e começou a dançar. Ao contrário de seus colegas

ele não se importou de trazer mais balanço para os seus movimentos. Rebolava, ria e interagiu com os meninos. Em um momento Pedro, um dos colegas, disse para ele, “*Parece uma menininha, vem cá que eu vou te dar um beijinho.*”. Ele se aproximou de Roberto enquanto disse e deu um estalinho no ar, quase encostando no rosto do menino. Roberto se afastou na mesma hora e os dois se encararam rindo.

Ele continuou a desafiar Pedro que começou a correr atrás dele. Durante a corrida eles trocavam chutes e socos. Em um momento Roberto chutou tão forte e tão alto que ele quase acertou o rosto do colega. A interação entre os dois era marcada por risadas e sorrisos estampados, o que mostra que para eles aquilo se tratava de uma brincadeira. Ao retornarem para o grupo de colegas Pedro falou, “*O baile funk aqui tá fraco hoje, daqui a pouco começa a porradaria (sic) de verdade.*”. Mais meninos se integraram e começaram a dançar. Eles aproveitavam o piso de ardósia escorregadio para realizar as coreografias. Em um dado momento “elegeram” um amigo para apanhar. Quatro meninos o cercaram. Socos, chutes e o xingamento “*vai tomar no cu*” eram trocados a toda hora. Isso tudo era feito entre risadas e um clima de “brincadeira”. Uma aluna começou a gritar com o menino que estava sendo o alvo “*Viu, viu? Se fudeu (sic)! Se fudeuuuu (sic).*”. O menino respondeu energicamente “*Cala tua boca, mulher não se mete aqui!*”. Assim que percebeu que havia um movimento entre o grupo uma das inspetoras separou os meninos e os levou para a Sala da Orientação Educacional. (Diário de campo, 12 de Abril de 2018).

Gêneros e sexualidades podem ser entendidos como saberes e se há uma relação entre saber e poder, pode se dizer que eles estão ligados às relações de poder, dando sentido para essas relações que são constituídas de forma social, histórica e cultural. Podemos entender então que tais relações podem se transformar em cada sociedade e/ou época e que elas produzem os discursos de gênero e sexualidade, que são muitas vezes julgados como verdades absolutas. Assim, a partir de diferentes processos de enquadramento de gêneros e sexualidades somos organizados/as socialmente e culturalmente. Processos que legitimam e deslegitimam posições dos sujeitos. Talvez seja mais interessante ter outro olhar ao invés de tratar o masculino e o feminino como substâncias que devem habitar os corpos de “forma coerente” de acordo com suas diferenças anatômicas. Podemos refletir

[...] sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e

controla o prazer cotidiano — tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas, também, de incitação, de intensificação, em suma, as "técnicas polimorfas do poder". (FOUCAULT, 1998, p. 15)

Há o saber construído sobre o corpo masculino e como ele deve se movimentar em diferentes situações como, por exemplo, na dança que presenciei, e nas interações trocadas entre os/as participantes. Pedro usou de seus saberes para estabelecer uma relação de poder entre ele e Roberto, pois o enquadrou enquanto menininha e indicou que iria beijá-lo. Através dessa “brincadeira” parecia haver um entendimento sobre o corpo do outro, que consenso não era necessário e que as coisas são facilmente resolvidas através da troca de golpes e murros. Entretanto, Roberto também se fez valer de sua posição quando disse para colega que aquilo não era assunto de mulher. Ao fazer isso ele construiu um lugar para si e também construiu um lugar para ela. Homens podem se envolver em brigas com outros homens. Mulheres não.

Raewyn Connell (1995) chama atenção para as relações de poder envolvidas na configuração dos gêneros. Para ela a masculinidade seria a organização de práticas relacionadas à posição dos homens na estrutura das relações de gênero, sendo que não há uma única forma de configuração dessas ordens. A autora mostra que tem sido comum se falar de masculinidades no plural, negando a ideia do gênero como essência, o considerando como produção social e destacando as relações de poder para se pensar e “contestar a predominância dos homens no estado, nas profissões liberais e na administração e terminar a violência contra as mulheres.” (*Ibidem*, p. 200). Indo além penso que contestar tais relações não findaria apenas a violência contra as mulheres, mas possivelmente propiciaria um investimento em uma mudança social contra a violência que atinge todos que vivenciam “as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante.” (*Ibidem*, p 189).

Outra atividade comum durante horários vagos ou intervalos era ver alunos brincando com bolinhas de gude pelo pátio. Um dia Roberto, um dos alunos, estava jogando com um grupo de meninos. Todos lançavam suas bolinhas com força durante suas respectivas rodadas, mas Roberto realizou o lançamento de forma mais brando em um momento. “*Joga igual homem, ô porra. Você é muito ruim de mira.*” disse um dos colegas o provocando. Roberto nesse momento pressionou o colega sobre a parede, com uma das mãos apertando seu pescoço com força. Quando ele percebeu que algumas inspetoras se aproximavam ele soltou o colega e abriu um longo sorriso (Diário de

Campo, 21 de Março de 2018). Ele saiu correndo em direção aos colegas e começaram a lutar. Assim os saberes que construímos vão produzindo/ sendo transformados em enquadramentos. Eu sei o que eu posso fazer – e o que não posso – na presença de quem, como devo tratar determinadas pessoas, o que é feminino ou masculino, etc..

Para Anderson Ferrari o enquadramento é uma forte característica de nossa sociedade. Segundo ele “estamos “acostumados” a enquadrar todos, definindo-lhes lugares, identidades, ações, o que deve o que não deve ser feito, o “certo” e o “errado”” (*Ibidem*, 2009, p. 121). Podemos pensar que isso se dá desde o momento em que “é revelado o nosso sexo”. A partir desse anúncio se dá início a diferentes investimentos para que um “menino” ou uma “menina” sejam construídos/as, comumente realizados dentro de uma lógica heteronormativa.

Ferrari se apoia em Foucault fazendo relação do enquadramento com a hipótese repressiva que é defendida por Foucault (1988). Seria uma forma de poder que não pode “prescindir da vida e do corpo. O corpo se torna objeto e objetivo do poder, como algo que deve ser investido, corrigido, formado e disciplinado.” (FERRARI, 2009, p. 121). Em um longo processo vamos sendo enquadrados por diferentes instituições como família, escola, religião, entre outras. “Enquadrar quer dizer por no quadro, dar contorno, desenvolver tipos de práticas que diminuem a fluidez para ser diferente do que está estabelecido.” (*Ibidem*, p. 122).

Não há um processo unilateral ou neutralidade, todos/as estão dentro do mesmo jogo, com seus conhecimentos sobre gênero, sexualidade e identidade. A identidade é marcada pela diferença, que por sua vez é sustentada pela exclusão: se você é homem, você não pode ser mulher, e vice-versa (WOODWARD, 2009). Gênero e sexualidade vão se estabelecendo como organizadores sociais, culturais, de nossas relações e vamos sendo enquadrados/enquadrando nessas relações com o(s)/a(s) outro(s)/a(s). Acionando diferentes saberes, o/a outro/a busca classificar e com o passar do tempo entramos nesse jogo, pouco a pouco entramos em um processo de negociação e vamos nos organizando para ser aquilo que dizem (ou o contrário), mas sempre vamos dialogando com o social e nos constituindo. É importante dizer que à medida que Roberto é construído por seus/suas colegas, eles/as também estão se constituindo a partir dos seus saberes.

"Imagina se eu não vejo! É pendurado o cartaz com um pênis desenhado." – Escola: espaço onde se aprende sobre Matemática, Português, Ciências, ..., e gênero

A escola é um local em que muitas coisas acontecem. Encontros, reencontros, brincadeiras, confraternizações, assim como o aprendizado de diversos saberes. É uma das instituições que nos educam e agem sobre a nossa constituição enquanto sujeitos. Venho problematizando e refletindo sobre o ensino de gênero e sexualidade nas escolas. Apesar de diferentes pessoas dizerem que não deve haver abertura para se falar sobre tais temáticas, considero importante termos um olhar de inquietação e dúvida para esse debate. O que minhas observações e os olhares que venho (re)construindo permitiram foi perceber que gênero e sexualidade são temas que atravessam o cotidiano escolar, como toda a nossa sociedade. Entretanto, se dá comumente por uma lógica heteronormativa e binária, que não legitima expressões divergentes dessa lógica. Com isso, muitos discursos são naturalizados, tratados como brincadeira e às vezes ações inesperadas não são discutidas, por falta de um saber lidar com aquilo que o/a aluno/a traz para o ambiente escolar quando suas dúvidas saem do tradicional currículo.

Uma das turmas do sétimo ano se encontrava em horário vago e todos/as estavam quietos/as em seus respectivos grupos, conversando. Nada demais acontecia. Estava conversando com um das monitoras quando uma professora a chamou até a porta de sua sala. Ela explicou que um dos alunos havia desenhado um pênis no cartaz para uma atividade que a sala realizava. "*Imagina se eu não vejo! É pendurado o cartaz com um pênis desenhado.*" ela nos disse, visivelmente constrangida e sem saber muito bem o que fazer com a situação e o aluno. Ele que já estava próximo da porta ria e encarava aquilo sem problemas e a professora sem graça, que em alguns momentos chegava a rir da situação. "*Imagina se eu penduro isso, menino. Meu Deus, ainda bem que eu vi a tempo.*" ela disse para o aluno enquanto os dois trocavam risadas, ele mais a vontade, ela nem tanto (Diário de campo, 27 de março de 2018).

No momento me questioneei o por que não usar aquilo para um momento de problematização e discussão. Michel Foucault (1998) atribuiu ao Ocidente a criação de uma ciência sexual que fabrica discursos de verdade sobre a sexualidade. Relações de poder-saber são estabelecidas, onde algumas práticas são legitimadas e outras deslegitimadas. Ele recorreu a discursos médicos que classificavam sujeitos e práticas sexuais como desviantes e dotados de alguma anomalia, fazendo com que fossem vistos como patológicos.

Durante uma fala realizada na Universidade de Tóquio, Michel Foucault (1994)

expõe o motivo de pesquisar uma história da sexualidade. Ele então chama atenção para como Freud e a psicanálise tiveram como ponto de partida o interesse pelo desconhecimento do sujeito sobre seus desejos, sobre sua sexualidade. Foucault então destaca que era possível perceber, nas sociedades ocidentais do século XIX, dois movimentos importantes. Ao mesmo tempo que havia esse desconhecimento pelo sujeito de seu próprio desejo, também ocorria um supersaber cultural, social, científico, teórico, da sexualidade.

[...] isto é, um saber de qualquer forma excessivo, um saber ampliado, um saber ao mesmo tempo intenso e extenso da sexualidade, não no plano individual, mas no plano cultural, no plano social, em formas teóricas ou simplificadas. Creio que a cultura ocidental foi surpreendida por uma espécie de desenvolvimento, de hiperdesenvolvimento do discurso da sexualidade, da teoria da sexualidade, da ciência sobre a sexualidade, do saber sobre a sexualidade. (FOUCAULT, 1994, p.58).

Quando a professora opta por esconder e não falar sobre aquilo ela reforça aspectos culturais que atravessam nossas relações. Não falar sobre questões como, por exemplo, outras sexualidades, nossos corpos e expressões de gênero leva a um maior estigma sobre sujeitos e questões que estão em dissidência com uma norma que não é natural, mas produto de diferentes processos históricos. Cria-se a ilusão de que algumas são naturais enquanto outras precisam ser tratadas, medicalizadas, curadas, trazidas para o “lado correto”. Por outro lado, o aluno ter usado o pênis também diz de algo. Nos faz pensar sobre uma sociedade falocêntrica em que meninos comumente associam relações de poder ao falo. Nos possibilita refletir sobre o lugar que homens frequentemente ocupam em nossa sociedade assim como o que é permitido para alguns/mas e não para outros/as. Fiquei me perguntando quais seriam os desdobramentos se o pênis tivesse sido desenhado por uma menina.

Podemos também pensar que a ação da professora é um desdobramento de diferentes processos culturais, históricos, sociais e de relações de poder-saber em que foi ensinado que a sexualidade dizia do âmbito privado. Segundo Michel Foucault (1988), durante muito tempo teríamos convivido com um regime vitoriano que buscava tratar nossa sexualidade de forma muda, contida e hipócrita. Anteriormente, durante o princípio do século XVII, prevalecia certa franqueza. As palavras eram proferidas sem tanta interrupção e disfarce, transgressões eram realizadas de forma mais visível, os corpos eram ostentados e exibidos. Entretanto, o regime vitoriano traz algumas mudanças - que nos sujeitaríamos até hoje.

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. (FOUCAULT, 1988, p. 8-9)

Após a professora explicar o que havia acontecido, a inspetora notou que havia um menino sentado chorando em um canto da sala. Ela perguntou a docente o que tinha acontecido. Ela então explicou *“Ele estava fazendo bagunça. Eu disse que ia tirar ponto. Quando ele apronta com o Rafael e é chamado a atenção fica cheio de graça. Assim que ele chega em casa ele fala com a mãe. Ela acredita e até chama o conselho tutelar. Comigo não é assim que ele vai fazer!”*. Saímos eu e a inspetora da porta da sala e ela comentou, *“Eu acho que é tudo família, sabe? Ela é a base de tudo. Isso que vai determinar quem a gente é no final.”*. Pergunto sua opinião sobre a escola que frequentamos, a religião que pertencemos e a mídia que consumimos. *“Ah eu acho que influenciam, mas não adianta, a família é a base, ela que vai formar a gente mesmo.”* ela me respondeu (Diário de campo, 27 de março de 2018). Fiquei refletindo o por que colocar essa certeza – a família como responsável por quem nós somos/nos tornamos – como inquestionável. Creio que há diferentes experiências, diferentes relações familiares, mas também somos afetados/as e atravessados/as por tantas outras relações e circunstâncias. Não seríamos mais complexos/as do que algo que a família “produz”?

Em outro momento, durante uma aula de Educação Física, um professor chegou com seus/suas alunos/as na quadra. Ele começou a explicar a dinâmica da aula e pediu que todos/as sentassem no chão. Um aluno disse que preferia não sentar. *“Tá com medo de sujar a calcinha?”*, “brincou” o professor. O comentário foi seguido de risadas por boa parte dos/as discentes. O professor em seguida perguntou o que eles/as gostavam de fazer enquanto atividades. *“Queimada!”*, diz uma menina. *“Pelada!”*, diz um menino. O professor então sorriu e comentou ainda fazendo “piada” *“Pelada né...”*. Fica claro no momento que ele fazia uma alusão a mulheres sem roupa. Ele ainda complementou antes de começar as atividades, *“Na próxima aula quero que as meninas venham de leggings e os meninos de short.”* (Diário de campo, 06 de abril de 2018).

Proponho a seguinte problematização a partir desses dois momentos: a família se

torna tão onipresente que acaba sendo a única instituição que nos formará, independente de qualquer outra? Acredito que o processo de (re)construção do sujeito e suas subjetividades se dá de forma mais complexa. Entender a escola como instância que contribui na elaboração dos enquadramentos e das subjetividades de seus/suas alunos/as e funcionários/as, torna-se importante para que os olhares para as práticas pedagógicas estejam mais atentos, não só com aquilo que está mais visível aos nossos olhos, mas também sobre aquilo que é naturalizado, visto como “essência”, geralmente atribuído às características biológicas. Como vai nos lembrar a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2003, p. 21):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Também é possível identificar as mídias, ao lado da escola, da família e das religiões, como ferramentas pedagógicas uma vez que produzem e transmitem significados e sentidos. Esses estão ligados a modos de ser, pensar, estar, se relacionar com a vida, nos educando e tendo participação ativa na constituição dos sujeitos e suas subjetividades (FISCHER, 2002). Pensando além da instituição escolar, a pesquisadora Ruth Sabath (2001) chama a atenção para a mídia como espaço de produção de saberes e conhecimentos. As representações de gênero e sexualidade na publicidade “produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder” (*Ibidem*, p. 9).

Esses trabalhos, porém não se limitam a publicidade e suas propagandas. Filmes, novelas, seriados, jornais, revistas e sites da internet também funcionam como mecanismos de representação, instituindo assim formas de ver e compreender o mundo em que vivemos da forma mais “natural” possível. Através de um cuidadoso e inacabado processo somos seduzidos por essas instâncias que inscrevem em nossos corpos marcas e normas a serem seguidas (LOURO, 2008b). Guacira Lopes Louro ainda reconhece a importância de outras instâncias como família, escola, igreja, instituições legais e médicas no processo constitutivo de gêneros e sexualidades, mas chama atenção para:

[...] como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e

o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema e a televisão, os shopping centers ou a música popular? Como esquecer as pesquisas de opinião e as de consumo? E, ainda, como escapar das câmeras e monitores de vídeo e das inúmeras máquinas que nos vigiam e nos atendem nos bancos, nos supermercados e nos postos de gasolina? Vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras. (*Ibidem*, p. 18)

Devemos então nos questionar constantemente daquilo que acreditamos, que ensinamos e porque pensamos de determinada maneira. O professor que faz o comentário como o da calcinha, ou a professora que não sabe como reagir quando o aluno desenha o pênis em um cartaz estão ensinando ações que devem ser legitimadas ou não. Assuntos que devem ser tratados no âmbito público ou privado. É importante também ter consciência que a formação do sujeito não é feita de forma linear, tão previsível. Ela pode ser pensada de maneira particular, não universal, feita constantemente, sendo assim, instável e incompleta.

Capítulo 3 - Disciplinar, classificar, controlar e construir: a missão escolar em comunicação com o projeto da modernidade

O presente capítulo surge a partir de alguns atravessamentos. Desde as observações na escola – e questionamentos que emergiram durante o trabalho de campo – até trechos do filme *Handsome Devil* que ainda ecoam em mim. Pude perceber em diferentes momentos a necessidade de impor – por parte de funcionários/as e alunos/as – controle ao corpo discente da Abbey College. Controle do sujeito que deve ser docilizado, classificado, disciplinarizado para a busca da maior produtividade desses corpos, que também está ligada a uma ideia de sucesso. Aquela de que quanto mais disciplinado for, mais sucesso será obtido (FOUCAULT, 1999). Fui capaz também nesse processo de evocar momentos da minha própria trajetória – seja no espaço escolar ou fora dele. Lembrar desses acontecimentos me fizeram pensar sobre meu próprio processo de constituição, como construímos saberes e também como podemos ressignificá-los. O José que escreve essa dissertação não é o mesmo de tempos atrás e também não será o mesmo de tempos futuros.

Em uma das primeiras cenas do longa-metragem vemos um grupo de alunos sentados no anfiteatro da escola. As cadeiras ordenadas como em uma tradicional sala de aula. O professor a frente do grupo e uma lousa que tem uma mensagem compõem o momento: “*Vamos conversar sobre sexo!!*”. A aula ainda é acompanhada por um padre que visivelmente desconfortável faz caras de incômodo com o conteúdo sendo aplicado.

Mesmo sendo uma cena curta é possível ver que a aula é focada em uma perspectiva que busca uma “coerência” ao falar de sexualidade e gênero. Uma única possibilidade, que é a heterossexualidade. Em um momento o professor mostra aos alunos como convidar uma dama para dançar e quais partes podem ser tocadas durante a interação. O professor ainda usa uma maquete anatômica para ensinar partes do corpo masculino cisgênero³¹ como testículos e pênis.

Lembro-me de um dos professores de Educação Física que tive em uma das escolas por onde passei. Através da sua fala ele cerceava alguns trejeitos, como modo de falar, andar, gesticular – não só de mim, mas também de outros colegas que faziam parte do meu grupo. Alguns desses colegas sofriam perseguições por outros motivos como, por exemplo, serem categorizados como *nerds*³² ou estarem obesos. Eu sempre fui – e ainda

³¹ O termo cisgênero é utilizado para se referir a pessoas que se identificam com o sexo designado no nascimento.

³² Termo utilizado muitas vezes para se referir a pessoas inteligentes, introvertidas e sem aptidões

sou – uma pessoa que fala muito com as mãos. Era alguém que apresentava gestos tidos como mais femininos. De qualquer maneira nós éramos vistos ali como um grupo não pertencente a turma dos meninos que jogavam futebol – a atividade mais comum das aulas – e que tinham uma postura mais “masculina”. Isso fazia com que em muitos momentos não fôssemos incluídos e considerados para diferentes atividades e/ou grupos.

Há muitas pessoas que acreditam que a heterossexualidade, assim como o “ser homem” e o “ser mulher” são intrínsecos a nós. Algo natural, uma substância que se encontra em nossos corpos. A nossa essência. Pensamentos que vão marcando nossas relações, determinando aquilo que deve e o que não deve ser feito. Enquadramentos que frequentemente não permitem um homem chorar porque é “coisa de mulherzinha”, reprimem o rapaz que não “pega a mulher” porque se ele não fizer nada sua sexualidade já é colocada sobre suspeita. Caçam daquele que não joga futebol supondo que essa pessoa já “apresenta algo errado”. Acontecimentos que além de reproduzirem violências, constroem os nossos corpos, os nossos olhares, os nossos desejos, as nossas subjetividades.

Concatenar as identidades é sempre um processo de negociação e enquadramento. Também diz respeito à construção das diferenças. Marcamos assim o que é o “certo” e o “errado”, o “aceitável” e o “inaceitável” (FERRARI, 2009). Sujeitos vão sendo posicionados no corpo social e às vezes tendo suas ações questionadas. Um exemplo são os homens com performances dissidentes, que se afastam de uma ideia de masculinidade cultuada socialmente. A partir do momento em que eles não condizem com a masculinidade hegemônica³³ eles passam por questionamentos e um novo enquadramento, o da homossexualidade. Embora seja recorrente a relação entre o enquadramento com a homossexualidade e a expulsão do gênero masculino, isso não afasta essas pessoas do gênero. Eles continuam sendo homens.

Dessa maneira, prefiro pensar que os gêneros assim como as sexualidades são construídos a partir de rituais, símbolos, linguagens, etc. (LOURO, 2000b). Isso faz com que nos separemos dessa proposição “natural”. Provoca nossas lentes de forma que passamos a perceber as hierarquias naturalizadas, comumente pensadas como imutáveis, entre os sujeitos e suas relações. Faz com que nossos olhares se abram para a diversidade.

sociais. Durante minha época escolar era muito comum ouvir o termo CDF (cu-de-ferro).

³³ Para Raewyn Connell (2005) a masculinidade hegemônica seria uma configuração de prática de gênero que é legitimada em determinado contexto. Sendo assim, ela não é algo universal. Passa por reconfigurações em diferentes cenários, sejam eles sociais, culturais e/ou históricos.

Permite que nós abarquemos as pluralidades que estão neste mundo. Enxergando além de um campo que muitos nos fazem acreditar que o universal, o correto, o desejado/desejável é ser binário e heterossexual. Entretanto essas caixas podem ser limitadoras/limitadas. Caixas que vão nos constituindo, formando nosso olhar, nossos saberes e marcando as nossas relações.

Recordo assim das minhas escolas como prisões em muitos momentos. Espaços que comumente enclausuram as pessoas e tentam limitar seus corpos com base em um modelo de educação que é o da modernidade, o da disciplina. Ambientes em que estamos sujeitos a uma ideia de respeito, obediência, sujeição, diferentes normas e tentativas de controle..., mas também há práticas de resistência das mais diversas. Desse modo consegui me sentir – e venho me sentindo – próximo em muitos momentos de Ned, Conor, os alunos da *Abbey College* e de tantas outras possíveis instituições. Espaços que podem muitas vezes nos remeter a essa ideia de um lugar que nos encarcera e limita nossas possibilidades.

Anderson Ferrari e Wesley Dinali problematizam a construção do sujeito dentro desse modelo educacional (2012). Para eles a instituição escolar age como uma máquina, um instrumento que controla e organiza os corpos. Ela busca não só construir o sujeito disciplinar, mas também a própria Modernidade, garantindo assim a sua manutenção e preservação. Tudo isso buscando maior produtividade desses corpos, processo que não se encerra, é instável, incompleto e está em constante arranjo. Venho desta maneira me perguntando: se podemos dizer que o poder disciplinar é produtivo, então podemos considerar que a disciplina também pode produzir masculinidades?

Segundo Michel Foucault (1999, p. 143):

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Foucault (1999) chamava a atenção para semelhanças entre a escola da modernidade e a prisão. Meios de confinamento onde se extrai o máximo de utilidade dos corpos ali presentes. Podemos fazer algumas relações com, por exemplo, o uso de uniformes, cadeados, grades, horários organizando o dia e atividades, horários das refeições, pessoas vigiando, controlando e direcionando - para que possamos lograr o sucesso que esse projeto da modernidade nos promete. Com suas distinções podemos perceber que em muitos momentos o modelo estrutural da prisão se aproxima fortemente da escola. Estratégias são estabelecidas e vão nos organizando e instituindo formas de disciplinar. Formas de ser, estar e agir em determinados contextos.

Não busco atribuir total responsabilidade a escola, tratá-la como a origem dessas questões e muito menos que essa instituição seja homogênea com suas práticas e saberes. Assumo que há diferentes contextos e possibilidades que diversificam de acordo com as instâncias culturais, sociais e econômicas. Entretanto, é preciso considerar que mesmo com “a ampla variedade de práticas e saberes escolares, dos diferentes tipos de escola, dos seus distintos perfis e objetivos frente aos estratos sociais ao qual ela se destina, é fácil compreender que todas elas partilham de pressupostos, metas e lógicas comuns.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 38).

A marcação da disciplina na *Abbey College* se mostrou presente em diferentes momentos. Inspectores/as, monitores/as e professores/as usavam a Orientação Educacional³⁴ como forma de controlar estudantes “problemas”. Professores/as e monitoras³⁵ ainda utilizavam o cotidiário³⁶ como ferramenta para registro das ocorrências em sala de aula e também como forma – consciente ou não – de administrar e regular os discentes. Alunos/as usavam de xingamentos para disciplinar seus colegas. Entretanto, o primeiro momento que marcou minha atenção foi o som da campanha.

Era o dia 21 de março de 2018, uma quarta feira de temperatura amena nessa pequena cidade montanhesca. Também foi o dia que dei início as observações. Após ser recebido pelo diretor Paulo e ser apresentado a alguns/mas funcionários/as comecei a circular pela escola para começar a me habituar aquele espaço. Local que ainda era de

³⁴ No turno da manhã havia duas orientadoras educacionais que realizavam algumas atividades como, por exemplo, providenciar impressões e materiais para os professores e professoras. Elas também recebiam os/as alunos/as que monitores/as e professores/as enviavam por questões como indisciplina, ou até mesmo alunos/as que não estavam se sentindo bem. Elas ainda realizavam ligações para marcar reuniões – que podiam contar com a participação da direção ou não – com os/as responsáveis quando havia reincidência por parte dos/as estudantes ou quando a questão já era mais grave.

³⁵ Todas as monitoras se identificavam como mulheres.

³⁶ Os cotidários são cadernos de brochura onde os/as professores fazem anotações de casos de indisciplina ou observações sobre alunos/as que vêm faltando. A discussão sobre essa ferramenta disciplinatória será retomada mais a frente.

certa forma estranho e novo para mim – mesmo tendo-o frequentado durante algumas festividades locais enquanto era criança ou adolescente.

Uma estrondosa campainha tomou conta dos corredores da *Abbey College*. Perguntei ao inspetor André se já era o sinal para início das aulas. Ele então me explicou que de manhã o sinal era batido em dois momentos: primeiro para que os/as alunos se dirigissem ao refeitório para o desjejum. Assim que se passavam 10 minutos o sinal tocava novamente para que eles/as formassem as filas de entrada para a sala.

Logo percebi que os/as estudantes já se dirigiam para o salão de refeições e tomavam seus respectivos cafés. Filas eram formadas. Eles/as pegavam suas bebidas e comidas e então se direcionavam para as mesas. Após terminarem, alguns/mas voltavam para reabastecer seus vasilhames e comer mais. A inspetora Patrícia comentou comigo que muitos/as deles/as não tinham tanto do que comer em casa e a refeição na escola acabava sendo a principal fonte de alimento. Acho importante considerarmos essa informação junto com a organização. Fiquei me perguntando em muitos momentos se essa fragilidade do ambiente familiar e da questão social poderia contribuir para uma maior disciplinarização nos diferentes momentos da rotina escolar.

Assim que o segundo sinal foi soado os/as alunos/as começaram a se dirigir para o pátio, se enfileiraram e aguardaram a ordem para se direcionarem para suas respectivas salas. As filas de todas as turmas eram divididas por gênero. Meninos de um lado, meninas de outro. Mais uma vez notava grupos formados e organizados. Pequenas ilhas que estavam posicionadas estrategicamente. Movimentos, vestimentas, trejeitos tão marcados e naturalizados que produziam e marcavam o ser homem e ser mulher.

Algumas situações corriqueiras me faziam lembrar também da minha trajetória escolar. Lembrava-me de casos como meninos implicando com algumas meninas. Meninas muitas vezes respondendo com feições de insatisfação e virando os olhos como sinal de desaprovação. Meninas às vezes também implicando com os meninos. Percebo que as garotas ficavam abraçadas e se tocavam mais livremente em diversos momentos. Um tipo de toque que não se via entre os meninos – a não ser em algumas situações da Educação Física. Eles normalmente se cumprimentavam com apertos de mão que podiam ser desde o mais simples a alguns coreografados onde diversos toques eram performados. Às vezes um simples aceno de cabeça já marcava o cumprimento.

Estes acontecimentos me remeteram a pesquisa de Helena Altmann (1998). Durante suas observações em uma escola da cidade de Belo Horizonte ela pôde perceber

que certas aproximações e toques eram tratados como tabu. O fato de alguém se aproximar de um colega do outro sexo poderia ser entendido como paixão. Se dois meninos se tocassem isso era interpretado como homossexualidade. Já meninas tinham mais aceitação, fazendo com que seus toques fossem mais variados como, por exemplo, através de beijos e abraços, toques nos cabelos umas das outras. Ela ainda pôde perceber que meninos muitas vezes camuflavam seus toques através dos jogos e esportes.

O diretor Paulo veio em direção aos/às alunos/as. Ele deu bom dia, mas muitos/as não responderam. Mesmo com a ajuda dos/as outros/as funcionários/as – que antes da chegada de alguém da direção sempre pediam aos/às discentes que formassem as filas – alguns/mas estudantes não se organizavam nas suas respectivas fileiras. Esses alunos – poucas eram meninas – se reuniam em pequenas rodas de conversa, outros se encostavam na mureta que cerca o pátio. Isso fazia com que Paulo adotasse outra postura. Seu tom de voz fazia-se mais sério. Em alguns momentos gritos eram utilizados para que pudesse ser escutado. Em outras ocasiões ele teve que ir ao centro do pátio e se posicionar no meio dos/as alunos/as para pedir que os meninos se organizassem.

Nesse dia ele disse mais firme: *“Não estou gostando da posição de alguns alunos. Respeito é bom e eu não quero que ninguém seja desrespeitado, principalmente eu. O tempo que eu ficar esperando vai ser descontado do intervalo de vocês amanhã.”*. Há uma avaliação sobre o comportamento dos/as alunos/as assim como uma concepção de respeito que envolve hierarquia, onde uns/umas devem ser mais respeitados/as do que outros/as pela posição que ocupam. Instaura-se um processo de sujeição desses corpos, na busca de regular e homogeneizar seus gestos e comportamentos.

É circunscrito um investimento para produzir um/a discente que entenda que aquilo não será repetido, que essa ordem deve ser internalizada, naturalizada. Seus corpos e suas ações devem tornar-se dóceis, disciplinados e úteis (FOUCAULT, 1999). Para isso é preciso que esses sujeitos aprendam a se relacionar consigo, com aqueles que estão hierarquicamente acima, com o espaço, com os horários, com as atividades, entre outros. Para controlar e produzir um comportamento e um sujeito que ele considere adequado o diretor acaba recorrendo à punição. A punição seria *“toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.”* (*Ibidem*, p. 123). Ao punir, as condutas se tornam penalizáveis, regulam as ações dos sujeitos, fazem com que se encontrem presos em uma lógica punível-punidora. Para que se sintam conscientes de hierarquias, ações aceitáveis e desejáveis, sentindo o erro que cometeram, tornem-se sujeitos adequados.

Seria essa forma – assumida pelo diretor – mais dura de disciplinar uma maneira de performar aquilo que se entende por masculinidade e conseguir assim o controle e respeito desse grupo de alunos/as? Podemos também pensar que essa ação instaura um processo pedagógico que naturaliza o “ser homem” mostrando que é necessário encarnar uma postura mais “masculina” – séria, ameaçadora – para que seja ouvido?

Mesmo que a escola não seja o único lugar da disciplina, ainda a percebemos como um espaço em que ela é trabalhada fortemente. Muitas vezes associando disciplina a ideia de respeito. Exigindo obediência desses/as alunos/as. “Disciplina passa por respeito, tanto é assim que é recorrente a fala, acusando os/as alunos/as de falta de respeito. Como nossa sociedade é herdeira da disciplina, nós estamos “acostumados” a pedir respeito (...)” (ALMEIDA, 2010, p. 36). Isso também ficou evidente nos momentos que a escola recorre a instituições como a polícia³⁷, buscando o investimento na constituição desse corpo dócil, disciplinado e com a ideia de formar sujeitos que são capazes de se controlar.

Foucault (1999) chama a atenção para a descoberta do corpo – no decorrer da época clássica – enquanto objeto e alvo de poder, seja do ponto de vista individual ou coletivo. Ele ainda diz que seria possível encontrar com facilidade marcas desse interesse. Poderíamos então pensar no corpo que é modelado, manipulado, treinado, medido, ordenado. Aquele corpo que acata, que se torna apto ou cujas forças se ampliam. Aquele corpo que tem utilizado o máximo de sua rentabilidade.

A direção quase sempre estava presente durante a formação das filas – seja na entrada ou no retorno do recreio. Mesmo quando Paulo ou as outras diretoras não estavam os/as inspetores/as o/as procuravam. Talvez por uma ideia de que dentro de uma hierarquia escolar essa figura deveria ser a mais temida. Em uma aula de uma das turmas de 7º ano que observei isso ficou mais claro que era uma ideia – talvez não de todos/as – por parte de uma professora. Voltando um dia do recreio a professora Lúcia – que lecionava matemática – entrou para sala com seus/suas alunos/as e esperou que todos/as estivessem sentados/as para poder conversar com eles/as. De forma séria ela disse aos/às alunos/as: *“Aquele que está lá fora é o diretor de vocês e vocês devem respeito a ele. Vocês devem mais respeito a ele do que qualquer outra pessoa.”*. Os alunos e alunas ficaram em silêncio e a aula continuou.

Novamente a ideia de respeito é marcada e ligada a uma hierarquia dentro desse espaço. A imagem do/a diretor/a sendo construída como a de um/a vigilante, um/a observador/a. Aquele/a que enxerga e sabe de tudo sem precisar ser visto. O/a diretor/a

³⁷ Esses casos são discutidos mais à frente.

assim compõe a figura do panóptico, um modelo arquitetônico criado por Jeremy Bentham. A construção – em formato de anel com celas, janelas, iluminação estratégica e uma torre no centro onde um vigia é posicionado – tem como objetivo permitir que aquele/a posicionado/a na torre central consiga ver tudo que acontece nas celas sem que seja visto (FOUCAULT, 1999). O/a diretor/a assim não precisa estar na sala para saber o que se passa. Ele/a tem os/as professores/as, os/as monitores/as, os/as inspetores/as, os cadernos de ocorrência, os saberes construídos sobre sua posição que induzem no corpo do/a discente uma consciência das posições nesse local e garantem o funcionamento imediato de relações hierárquicas do poder.

Volto então meu olhar para os processos disciplinares que presenciei nesse período do trabalho de campo. Pude perceber durante os quase quatro meses de trabalho de campo muito carinho, afeto, preocupação e zelo com o corpo discente da *Abbey College*, mas também cerceamento, controle (ou a tentativa dele), técnicas disciplinares para organização e melhor produtividade desses/as estudantes. A escola é esse espaço complexo e diversificado onde há várias construções e sujeitos. Diversas formas que estão se afetando umas às outras, estão dialogando, negociando, se (re)construindo. Também não teria como não mencionar as resistências e buscas por liberdade nesse processo.

Dessa forma, esse capítulo está dividido em sete partes. A primeira parte foi essa apresentada que é introdutória sobre questões disciplinares e a escola enquanto projeto da modernidade. Logo em seguida trato dos métodos de docilização que buscam a fabricação de homens para a sociedade. Como terceiro tópico, problematizo a instituição policial e o regimento escolar como saberes que posicionam os sujeitos em diferentes relações. Posteriormente trago como momentos disciplinares algumas falas que marcavam uma ideia de “aluno/a bom” e “aluno/a ruim”. Na quinta parte discuto como a utilização de xingamentos como “viado” (sic) podem gerar um modelo de masculinidade que se distancia e rejeita/menospreza o “feminino”. Logo em seguida trago os cotidianos como forma de produzir a “masculinidade desejável” e “a não desejável”. Como sétimo e último tópico desta parte, trabalho com a possibilidade das resistências nesse espaço.

Técnicas de docilização e a formação de homens para a sociedade

"*Que tipo de homem você é? Postura aqui dentro viu?! Eu sou a professora aqui e você me respeita. Agora vê, você fica dando uma de engraçadinho acobertando o colega. Vê se age como homem de verdade!!*". (Diário de campo, 05 de abril de 2018).

Para Michel Foucault (2006b) importava estudar os discursos a partir de uma perspectiva histórica. Com isso ele buscava compreender como nos tornamos aquilo que somos, como nossa sociedade se tornou isso que é. Não podemos separar esse processo dos acontecimentos discursivos, que vem sendo produzidos há muito tempo. "Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes." (FOUCAULT, 2006b, p. 258). Partindo dessa análise de Foucault, podemos inferir que somos o que vem sendo dito em diferentes espaços temporais. Ditos que vêm se reconfigurando, se transformando. Podemos pensar que a fala que marca o início dessa seção é resultado de um processo de anos, práticas discursivas que investem em técnicas de docilização, que vêm (re)construindo um ser homem.

Algo interessante que o estar na escola me mostrou é que a contingência pode atravessar a pesquisa a qualquer momento. Acontecimentos que eu não havia imaginado foram como clamores chamando minha atenção. Momentos que não podiam ser ignorados. O excerto destacado acima é da aula de uma das turmas de 6º ano da *Abbey College*. Contudo, eu não estava em sala. Nesse instante eu me encontrava no pátio da escola. Assim, pude perceber no decorrer do trabalho de campo que muitos acontecimentos não se davam durante a minha presença em sala de aula. Como alguns/mas professores/as lecionavam com a porta aberta eu conseguia escutar – e algumas vezes ver – muito do que acontecia no decorrer de suas aulas.

O pátio e os corredores da escola eram espaços muito ocupados. Inclusive durante as aulas. Alunos/as constantemente saíam, seja para ir ao banheiro, tomar água ou buscar algum material na secretaria. Alguns/mas saíam mais do que uma vez dentro do mesmo horário. Saídas demoradas que se repetiam durante a semana. Em alguns momentos eu ficava me perguntando: até onde ia a necessidade de controlar e até onde o liberar alguns/mas alunos/as – mais de uma vez dentro do mesmo horário – também era uma forma de lidar com eles/as – principalmente os meninos que eram os que mais circulavam?

A aula mencionada era de “Formação Humana³⁸” e já se encontrava perto do seu término. Era por volta de 09h40min da manhã. Logo em seguida começaria o recreio. Pude perceber que com a reação da professora um clima se instaurou. Rodrigo – o aluno – por um momento a encarou. Ela, mantendo a seriedade mandou que todos/as se sentassem e aguardassem o final da aula. Rodrigo então se sentou em sua carteira. Pude vê-lo corado e com os olhos marejados. Continuei próximo da sala até o sinal bater.

Assim que a campainha tocou para o intervalo os/as alunos/as saíram da sala correndo em direção ao refeitório. Logo em seguida a professora saiu da sala de aula em direção a sala dos professores, não falando mais sobre o ocorrido naquele momento. No entanto, Rodrigo e um grupo de colegas se mantiveram no corredor, bem perto da porta da sala. Alguns colegas começaram a implicar com ele. “*Aê, tomou hein!! Levou uma feia da professora.*”, diz um deles. Outro amigo começou a ridicularizar seus olhos vermelhos. “*Tu tava (sic) chorando lá dentro cara? Vai ficar igual mulherzinha.*”, disse o colega seguido de risadas. Rodrigo respondeu “*Th muleque (sic) sai fora, tu acha mesmo que eu tô (sic) ligando pro que ela falou?*”. Logo em seguida ele deu uma risada, demonstrando não se importar. Talvez Rodrigo naquele momento não quisesse demonstrar que havia ficado chateado com receio de ser alvo de gozações de seus amigos. Se posicionar de forma séria e indiferente ao ocorrido era uma forma de atestar sua masculinidade.

Os amigos de Rodrigo poderiam ter se posicionado de outra maneira. Buscado entender o que havia acontecido com ele, o aconselhado sobre sua postura em sala, dizer que podiam ir procurar a Professora, Direção e/ou Orientação Educacional para conversarem sobre o ocorrido. Entretanto, outra dinâmica se estabeleceu. Ele foi alvo de gozações e “piadas”, algo sintomático de uma sociedade machista que atravessa os sujeitos e suas relações. Nesse momento o gênero de Rodrigo foi produzido no interior do gênero, na relação com outros meninos. Ali foi aprendido e marcado em práticas discursivas o que é “ser homem” na concepção desse grupo: alguém que não pode chorar, que deve ser durão, bruto, rígido – mesmo em situações em que é repreendido por alguém. Ideia que busca a homogeneização e manutenção desse grupo, de que todos os homens devem ser iguais. Se você ultrapassar a fronteira do seu gênero, pode ter sua masculinidade e sexualidade questionadas. Pode ser “expulso do gênero”.

O sistema patriarcal não atinge apenas as mulheres. Muitos homens ainda são constituídos em meio a contextos opressivos, tendo as muitas possibilidades de se

³⁸ A disciplina é ministrada do 6º ao 9º ano e 6 professoras são responsáveis. História, Artes, Matemática, Geografia, Letras e Ciências Sociais são as formações das docentes.

expressar reduzidas. Passamos por diferentes processos nos quais se ensinam o que é “ser homem” e em um processo de relação o que significa “ser mulher”. Segundo Sócrates Nolasco (1993) a educação dos homens ainda é muito baseada na negação da sensibilidade masculina. Isso fez com que a dinâmica subjetiva sempre fosse considerada inerente às mulheres, levando a ideia de uma objetividade como uma essência dos homens.

Outra coisa que pude perceber enquanto fazia as observações no pátio é que muitos/as alunos/as – especialmente os meninos – eram levados para a Sala da Orientação Educacional. Os motivos eram dos mais variados: passando pela indisciplina – que ia desde responderem os/as professores/as, brigas físicas, desobedecerem a normas –, atrasos, reuniões com responsáveis e casos de estudantes que não estavam se sentindo bem. A Orientação Educacional era praticamente uma última medida, quando já não havia mais o que se fazer com o/a estudante. Assim procurei as orientadoras Renata e Fernanda e as perguntei se elas se incomodariam com a minha presença na sala durante os momentos em que os/as alunos/as fossem levados. Ambas foram receptivas e disseram que não havia problema algum.

Assim esse ambiente se tornou mais um local de observação. Logo nos primeiros dias pude constatar que aquela tinha sido uma decisão importante. Naquele espaço se concentravam muitas “confusões”, uma vez que todos “os/as alunos/as problemas” eram direcionados/as para lá. Estava sentado na sala quando de repente notei o professor Ricardo, que leciona a disciplina Educação Física, se aproximando. Junto dele vinha o aluno Pietro – um aluno do 6º ano –, com lágrimas nos olhos e um semblante que parecia uma mistura de raiva e mágoa.

Ricardo estava muito nervoso e começou a falar em um tom de voz bem alto "*Aqui ó!! Esse muleque (sic) tava gritando lá na quadra comigo 'Passa pelada porra!'*". Pietro se defendeu "*Eu não fiz nada disso.*". Ricardo então começou a gritar "*Você seja homem de verdade!!! Vira homem e admite isso agora!!!!*". Pietro insistiu que ele não disse nada. As orientadoras olhavam e pareciam um pouco assustadas com a abordagem do professor que logo em seguida voltou para a quadra onde o restante dos/as alunos/as ficou com outro professor de Educação Física. O professor ensinou o aluno – e as outras pessoas presentes – o que ele acreditava “ser homem de verdade” e como ele deveria se portar na relação que ambos têm, ali ele mandava, o aluno somente escutava e obedecia. Nesse momento “ser homem” seria admitir “o erro”.

Fernanda e Renata pediram que Pietro se sentasse para ouvir sua versão. Essa era

uma prática comum, a de ouvir os dois lados. Parecia que não só como uma maneira de dar voz a esses/as alunos/as, mas também por acreditarem que algumas versões tinham a percepção já estigmatizada de certos/as discentes. “*Tem muito professor que exagera em alguns pontos, aí não dá pra considerar tudo que é falado também.*” Renata me disse uma vez. O aluno então narrou que ele estava na arquibancada com outros colegas e que eles estavam apenas conversando. Ele também disse que foi outro colega quem gritou aquilo para Ricardo. Elas perguntam quem foi e se elas poderiam chamá-lo. Pietro diz que sim e assim vão buscar o colega na quadra. Quando chegou para dar sua versão ele disse que não gritou com o professor. Assim se estabeleceu uma rede de investigação. O investimento na construção de um sujeito obediente, que respeita.

Algo parecido acontece no filme *Handsome Devil*. Pascal, o treinador de rúgbi, em uma das práticas do time se mostra insatisfeito com o desempenho de um dos alunos. Ele se direciona ao aluno (que ele se refere como número 9), lhe parabeniza e pede que ele faça o seu anúncio. O aluno visivelmente confuso diz que não tem nada para anunciar. Pascal então “brinca” e diz que é possível perceber que ele tem algo em sua mente e que provavelmente é o fato de ele e seu namorado estarem noivos. O que incomoda o treinador é a maneira como o aluno está segurando um grande saco que os alunos devem derrubar como parte da prática. Ele então manda que o aluno o segure novamente e demonstra a “maneira correta” de derrubar o equipamento. Sua investida é tão forte que o aluno cai no chão com cara de dor.

Pascal então pergunta se ele tem medo de ser atingido e diz que ele deve procurar a escola de ópera. O treinador assim deixa bem claro os predicados que seus atletas devem ter. O desempenho “masculino” que precisam exercer para que estejam no time. Se o aluno não consegue ser um “homem de verdade”, ele nem precisa permanecer na equipe. Para ridicularizá-lo mais ainda, ele tenta posicioná-lo em uma atividade que para muitos se aproxima do feminino: as aulas de ópera. Ricardo e Pascal não só educam nesses momentos. Essas falas também se tornam técnicas de docilização. Produzem uma ideia de homem que deve ser aceita – e exaltada – e outra que deve ser negada – humilhada, diminuída, provocada.

Podemos refletir a partir dessas ações – tanto da professora, quanto dos colegas e do próprio Rodrigo –: o que vemos, legitimamos e assim estamos (re)construindo discursivamente como um homem de verdade? Quais técnicas disciplinares são utilizadas para docilizar os corpos e qual o resultado dessas ações? Colocar em suspeita a masculinidade de um aluno e exigir que ele “seja homem/ seja homem de verdade” causa

o que na (re)constituição dessas relações e subjetividades? Além disso, também podemos refletir sobre os processos de (re)constituição do – e os discursos que agiram sobre o – professor Ricardo para que ele agisse de tal maneira com Pietro. Não acredito que suas ações partam de uma substância, da sua “essência masculina”, mas sim de uma série de aprendizados sobre como um homem deve se portar, agir, responder, falar, gesticular, etc. Ao presenciar tais ações e representações do “ser homem” pude perceber como a linguagem constrói sujeitos, seus corpos, suas subjetividades. Para compreender o efeito das práticas discursivas busco inspiração em Michel Foucault (2008a, p. 224) quando ele diz que o discurso é histórico, “constituído de acontecimentos reais e sucessivos, e que não se pode analisá-lo fora do tempo em que se desenvolveu”. Entendendo que há a possibilidade de diferentes práticas discursivas, Foucault não estabelecia um modelo uniforme para descrevê-las. Seu interesse era “mostrar como se formaram uma prática discursiva e um saber revolucionário que estão envolvidos em comportamentos e estratégias, que dão lugar a uma teoria da sociedade e que operam a interferência e a mútua transformação de uns e outros.” (*Ibidem*, p. 218).

Além disso, considero importante (re)pensarmos nas pressões sociais e culturais que atingem os meninos para que se comportem de forma “masculina”. Maneira de ser e estar em sociedade que habitualmente é colocada em oposição com aquilo que é considerado como “feminino”. Ideias engessadas como: meninos não podem chorar, abraçar e beijar seus amigos e/ou mostrar outras ações de afeto e carinho, pois são “coisas de mulher”. Investimentos feitos a partir de saberes médicos e biológicos que determinam que: aquele que nasce com um pênis é homem e quem nasce com uma vulva é mulher.

Judith Butler (2003) busca tensionar as categorias sexo e gênero, entendendo que o que atribui inteligibilidade a tais categorias é a matriz heterossexual. Tal matriz institui correspondências binárias que são apresentadas como coerentes. Dessa forma, naturalizam e buscam tal coerência dos sexos, desejos e as práticas sexuais em que a heterossexualidade é tomada como referência. Aqueles/as que não estão em conformidade com a matriz heterossexual comumente não são reconhecidos/as como sujeitos. Podemos pensar até onde essa matriz heterossexual também constitui e limita as formas de nos relacionarmos para além das práticas sexuais.

Se o gênero é construído, poderia sê-lo diferentemente, ou sua característica de construção implica alguma forma de determinismo social que exclui a possibilidade de agência ou transformação? (...) Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos

anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26)

Dessa forma, percebemos que o ser homem não está dado. A construção das subjetividades masculinas se dá de forma complexa e inacabada. Não há um forma única de ser homem, não há um modelo ideal e acabado. O processo de desconstrução e reconstrução ocorre de forma permanente. Podemos pensar nos rituais que atravessam as experiências cotidianas dos sujeitos e assim vão os (re)constituindo, marcando posições de sujeito e ecoando nas relações de gênero e sexualidade.

Polícia e regimento³⁹: as ameaças produzindo o ser homem

Outra forma de disciplinar esses corpos que pude perceber foi por meio da utilização de certas instituições de sequestro e documentos. Em alguns momentos discursos machistas e sexistas⁴⁰ também se manifestaram. Ditos que instituem saberes, constituem e disciplinam os sujeitos. Disciplinas podem ser entendidas como uma forma de alguns/mas exercerem poder sobre os/as outros/as, poder esse que não busca apenas reprimir ou impedir, mas também produz. Produz diferentes conhecimentos, entre outras coisas, mas também produz corpos docilizados que sabem assumir diferentes posturas dependendo da hierarquia entre esses sujeitos. A escola é uma máquina pedagógica. Uma instituição de sequestro que possui a mesma natureza de outras instituições como, por exemplo, a prisão, o hospital, entre outras (FOUCAULT, 1999).

As instituições de sequestro são aquelas que de forma compulsória retiram os sujeitos de seus ambientes – sejam eles familiar ou social – e os aprisionam, por um longo período, para produzir suas condutas, regular seus comportamentos, formatar aquilo que pensam, etc. (VEIGA-NETO, 2007b). Como Foucault (1999, p. 199) mesmo questiona: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”. Alguns acontecimentos mostraram que essa proximidade com a prisão ainda era presente em

³⁹ O regimento escolar é um documento importante que possui as normas que organizam o funcionamento da instituição. Entretanto, ele não é entregue aos/as alunos/as ou responsáveis. O documento fica disponível na instituição para aqueles/as que precisarem.

⁴⁰ Essas falas serão problematizadas mais a frente, nessa seção.

diferentes momentos.

Era uma 4ª feira por volta das 08h30min da manhã. Estava na sala da orientação nesse momento quando chegou a professora Elaine com dois alunos. A professora então relatou que Eduardo havia arrancado a borracha que cobria a lateral da carteira e ia usá-la para bater em Victor. Victor então explicou: “*Ele me chamou de filho da puta e disse que ia me bater. Aí quando ele veio em cima a professora entrou na frente dele.*”. A orientadora conversou com Eduardo: “*Você acha certo isso que você fez? Já tem idade pra responder perante a justiça. Não vai ser legal já ter registro na polícia. E tira esse capuz. Tá no regimento da escola que não pode.*”. (Diário de campo, 09 de maio de 2018).

Foi estabelecido um discurso de ameaça nesse momento. Assim que consideraram que a escola não tinha mais o que fazer a polícia e a justiça foram acionadas como forma de ensinar algo e reforçar a docilização sobre o corpo do aluno. Era a maneira de fazê-lo internalizar que aquilo era errado, que a conduta não deveria ser repetida e, por conseguinte, produzir um novo comportamento, um novo sujeito. Quando foi dito que ele já possuía idade para compreender a gravidade de sua ação ficou marcado que na concepção da orientadora havia um momento exato da vida para compreender determinadas coisas e que essas ações devem ser internalizadas não só no ambiente escolar. Elas se espalham de forma capilar pelas outras relações como, por exemplo, família, amigos/as, trabalho, etc. Elas criam relações de poder. Poder que “encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.” (FOUCAULT, 1979, p. 161).

Entretanto, podemos problematizar o contexto – familiar, social, cultural – em que Eduardo está inserido. Refletir acerca dos saberes sobre o “ser homem” que vem o constituindo e que fazem com que ele aja dessa maneira. Também podemos pensar na importância da discussão de gênero e sexualidade no ambiente escolar – e tantos outros âmbitos – para a desconstrução desse modelo de masculinidade e a construção de novas possibilidades para o “ser homem”. Uma pedagogia que não busque justificativas do tipo “meninos são assim mesmo, agitados e briguentos” – falas que vão posicionando e constituindo os sujeitos –, mas que problematizem modelos engessados de masculinidade, muitas vezes apoiados em diferenças biológicas e saberes que vão sendo transmitidos histórica e culturalmente.

Outro dia me encontrava na escola desde 06h45min e o dia tinha sido muito tranquilo até então. Era a minha primeira semana e havia decidido que só começaria as

observações em sala de aula na semana subsequente – dessa maneira me podia me familiarizar com horários, espaços e essas pessoas - professores/as, outros/as funcionários/as e estudantes - também poderiam se acostumar com minha presença. Por volta das 11h20min decidi então que iria para casa e pedi ao inspetor André que abrisse o portão para mim. Ele pegou a chave e me disse “*Nossa, vai dar problema ai agora.*”. Perguntei o que havia acontecido. “*Sumiu o celular de uma aluna que é filha de um policial, a polícia tá vindo ai.*” disse André. Decidi assim ficar mais um tempo. Voltei e observava a movimentação dos/as alunos/as. Alguns grupos de alunos/as já haviam sido liberados e começaram a sair para o corredor.

André e as outras inspetoras pediam que eles voltassem para as salas. Muitos/as perguntavam o que estava acontecendo, mas não havia maiores esclarecimentos nesse momento. “*Voltem para as salas e aguardem lá.*”, eles/as diziam. Ouvi um aluno comentando com seus/suas colegas “*A polícia tá vindo aí, sumiu o celular da Bruna.*”. Fiquei pelo corredor aguardando e tentando perceber a reação dos/as alunos/as. Muitas salas estavam com suas portas abertas enquanto a turma e seu/sua respectivo/a professor/a aguardavam. Percebi que havia certa agitação por boa parte do corpo discente – talvez por ser algo que fugisse da rotina. Lidar com pessoas pode ser algo previsível? Somos sujeitos em constante reconstrução, negociação, disputa, resistência, o que traz uma característica de imprevisibilidade para o ambiente escolar. Por mais que haja uma rotina com horários, atividades planejadas, disposições de alunos/as, professores/as, inspetores/as, monitores/as, etc., há sempre a possibilidade de algo sair do roteiro, seja pela doença de alguém, ou a visita da polícia.

A professora Lúcia – que já havia permitido que eu acompanhasse uma de suas aulas – me viu no corredor e perguntou se não queria entrar na sala. Ela estava em uma das turmas de 7º ano. “*Como você está fazendo as observações, pensei que poderia ser interessante.*”, ela disse. Agradei e me sentei na sua mesa, bem à frente da turma. Os/as alunos/as mais cientes do que estava acontecendo perguntavam se a polícia já havia chegado. “*Ainda não, vamos aguardar.*”, ela disse. Algumas alunas iniciaram uma conversa sobre amenidades comigo. Perguntaram meu nome, se morava ali e o que eu estava fazendo na escola⁴¹.

Um aluno em especial chamou minha atenção por sua conversa com a professora. Reginaldo estava narrando uma experiência que teve com alguns policiais. Ele é um

⁴¹ Quando me perguntavam o que fazia na escola eu não entrava em muitos detalhes. Dizia que eu era aluno da Universidade Federal de Juiz de Fora e que estava realizando uma atividade do meu curso.

menino negro que não aparenta ter mais de 14 anos. “Pô, Teve um dia que eu tava (sic) voltando pra casa da quadra com os meninos e uns policiais pararam a gente. A gente só tinha ido jogar bola.”. A professora conversava com ele “A polícia pode parar as pessoas quando passa das 22h00min.”. “Mas eram 21h30min fessora (sic).”, ele respondeu. “Olha Reginaldo, se a polícia vê algo que eles acham suspeito e precisam verificar eles podem fazer isso.”. Reginaldo não disse mais nada. Nesse momento a inspetora Bárbara veio até a porta da sala e disse que os/as alunos/as estavam liberados/as. (Diário de campo, 28 de março de 2018).

A fala da professora é de preocupação, ela quer ensinar seu aluno, mas reforça e legitima a autoridade da polícia. Ensina aos/às alunos/as que se alguém – sem exceções – for abordado/a é porque há algo estranho. Entretanto, vivemos em uma sociedade em que jovens negros são as maiores vítimas de homicídios no país⁴². Segundo estudo lançado em 2017 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. A pesquisa ainda aponta que pessoas negras, jovens, do sexo masculino e de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no país. Segundo relatório⁴³ da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens, 23.100 jovens negros – com idades de 15 a 29 anos – são assassinados todo ano. Um a cada 23 minutos.

Esses dados ilustram e são indicativos de uma sociedade racista que enxerga o jovem negro através da lente do estigma. Sujeito que se torna alvo de desconfiança só por estar na rua retornando de uma partida de futebol com alguns amigos. Pessoas que veem outros/as atravessarem a calçada por julgarem que eles os/as assaltarão. Pessoas que para existir e resistir precisam fugir em alguns momentos para que não sejam exterminados e o genocídio de seu grupo não aumente. Geovani Martins (2018) narra em um conto sobre a experiência de meninos negros e sobre o olhar estigmatizado que é construído sobre eles. Abaixo trago um trecho da narrativa que é parte do livro “O Sol na Cabeça⁴⁴”:

⁴² Segundo dados do Atlas da Violência 2017, em quase uma década o número de homicídios aumentou. No ano de 2007 aconteceram cerca de 48 mil homicídios, já em 2015 a taxa foi de 59.080 homicídios. <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas> (Acesso em: 01/05/2019).

⁴³ Segundo o Mapa da Violência, a taxa de homicídio entre jovens negros é quase quatro vezes a verificada entre brancos. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295> (Acesso em: 01/05/2019).

⁴⁴ O livro “O Sol na Cabeça” foi lançado pela Companhia das Letras em 2018. O conto também se encontra disponível no site da Revista Piauí em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/rolezim/> (Acesso em 01/05/2019).

“Quando nós tava quase passando pela fila que eles armaram como o menino do carapromuro, o filho da puta manda nós encostar também. Aí veio com um papo de quem tivesse sem dinheiro de passagem ia pra delegacia, quem tivesse com muito mais que o da passagem ia pra delegacia, quem tivesse sem identidade ia pra delegacia. Porra, meu sangue ferveu na hora, sem neurose. Pensei, tô fodido; até explicar pra coroa que focinho de porco não é tomada, ela já me engoliu a porrada. Não pensei duas vezes, larguei o chinelo lá mesmo e saí voado. O cana gritou na hora que ia aplicar. Passei mal, papo reto, fui correndo com o cu na mão, queriam olhar pra ver qual ia ser. Lembrei do meu irmão, de nós jogando golzinho na rua. Ele era sempre o mais rápido, era neurótica na corrida. Eutava correndo quase que nem ele, no desespero. Quase chorei de raiva. Eu sei que o Luiz não era X9, meu irmão nunca que ia xis no var ninguém, morreu foi de bucha, no lugar de um vacilão desses daí que o mundo tá cheio. Isso sempre me enche de ódio.”

Podemos pensar na utilização desses argumentos colocados pela professora como técnicas disciplinares e de docilização dos corpos. Refletir sobre o papel da escola que investe na construção de um sujeito para uma sociedade disciplinar. Para que eles/as possam se autogovernar e assim percorrer outros contextos com seus corpos docilizados. Esse é um processo contínuo, onde diversas ações são reiteradas e naturalizadas. Ensinamos a posição correta e errada de cada sujeito, assim como o que é correto e errado ser dito, ouvido, pensado, vestido, entre outras ações. Será assim possível organizar essas

peças em sociedade, cada uma tendo consciência de suas ações e de sua posição nas relações, realizando também um investimento sobre outras pessoas. Em determinado momento já se supõe que cada um possa se autogovernar, ser o juiz de si mesmo.

Até onde usar a força que instituições como a polícia e as próprias leis têm na nossa formação enquanto sujeitos? É possível que elas ajam de certa forma sobre a nossa própria governamentalidade? Podemos também pensar sobre a especificidade da constituição de um menino negro? Pessoas que muitas vezes são estigmatizadas pela questão racial, passam por cerceamentos e vigilâncias sobre seus corpos, pois em alguns contextos a cor de suas peles é vista como uma ameaça, algo que deva ser temido. E se Reginaldo fosse um menino branco, ele teria sido parado?

A partir dos argumentos da professora e da orientadora – que trazem o regimento escolar e a polícia como algo incontestável e que deva ser temido – a escola assume o papel de transformar “as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.” (FOUCAULT, 1999, p. 128). Nesses processos vemos que esse corpo e a maneira de educar são atravessados por processos históricos, culturais e por relações de poder. Corpos que estão em constante reconstrução. Feito regularmente com base em diferenças anatômicas, que vão sendo engendrados de forma austera por suas culturas (BUTLER, 2003). Corpo também pensado como algo que é manipulável, aquilo que se dociliza, que obedece e que responde. Corpo que passa a ser enxergado como objeto e alvo de poder (FOUCAULT, 1999).

Técnicas que vão penetrando e conduzindo nossos corpos, nossas ações. Vão (re)produzindo nossos olhares, nossos saberes. Fazendo assim com que meninos ajam de certa forma ao invés de outra. É interessante perceber o quanto alguns argumentos nesse processo disciplinar vão se tornando naturalizados. Ações que não passam por uma problematização (VEIGA-NETO, 2003). Vamos apenas aceitando e muitas vezes a (re)produzindo. Isso pode surgir das mais diferentes maneiras como, por exemplo, não nos questionarmos se a polícia ter parado um grupo de meninos tem a ver com algum estigma racial. Conferir toda e qualquer legitimidade para a voz de um oficial que tem como papel defender a população, mas que também se constitui nessa sociedade com saberes machistas, LGBTTTI+fóbicos, entre outras violências.

Nos primeiros dias que estive na escola percebi que muitos/as alunos/as não usavam uniforme. Em uma conversa com o diretor Paulo ele me disse que houve um atraso na confecção das vestimentas, mas que seriam entregues ainda nos dias seguintes. No dia 05 de abril os uniformes chegaram e foram entregues de sala em sala para os

alunos e alunas. Era por volta de 07h30min e eu me encontrava em uma das turmas de sétimo ano acompanhando uma aula de Português lecionada pela professora Patrícia. Paulo entrou na sala com os uniformes e começou a distribuí-los. Ele disse que a partir do dia seguinte todos deveriam estar devidamente uniformizados, caso contrário teriam que voltar para casa. A professora Patrícia então reforçou a mensagem “*Gente, ficou claro que tem que usar o uniforme já a partir de amanhã? Agora por lei a escola pode mandar vocês voltarem. Porque vocês já receberam seus uniformes.*”.

Seria diferente uma pessoa qualquer falar sobre a lei para os/as alunos/as. Aqui está marcada uma relação de poder entre os/as discentes e a docente responsável. Ela produz um saber que marca essa relação de poder. Para Foucault (1999) saber e poder são indissociáveis, eles não se encontram separados um do outro. Saberes são (re)produzidos a partir das relações de poder, assim como relações de poder são (re)produzidas a partir da construção de saberes.

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Podemos pensar a partir dessas ações que a escola enquanto instituição da modernidade não vem apenas trabalhando a partir de uma abordagem conteudista – que também é uma de suas marcas fortes. A instituição escolar vem agindo sobre a constituição e docilização dos corpos. Através de práticas discursivas e não discursivas ela age sobre esses sujeitos, os constituindo, docilizando, tornando mais úteis e produtivos para servir a um tipo de sociedade. Uma educação padronizada, que busca homogeneizar esses sujeitos, desenvolver um domínio total de si mesmo. Mas que ao mesmo tempo individualiza, possibilita que os desvios sejam mensurados, os níveis determinados, que as diferenças sejam úteis (FOUCAULT, 1999).

No dia 18 de maio – 28º dia de trabalho de campo – um grupo de seis meninos foi de bermuda para aula. Contudo a peça não é permitida pelo regimento da escola. Pude perceber durante a formação da fila de entrada que um deles comentou entre o grupo “*Pô cara, acho que isso vai dar ruim. Já vi a Bárbara falando com a diretora.*”. Os meninos foram então levados para a sala de orientação enquanto o restante dos/as alunos/as foi para suas respectivas salas de aula. Esse saber – não poder usar a bermuda – estava incorporado. Da mesma maneira, havia um saber naturalizado – por parte de Bárbara e

dos/as inspetores/as – de que algo “deveria ser feito”. Dessa forma todos/as eram vigiados/as e/ou vigiavam. Os alunos serem levados para a sala de orientação também instaurou/reforçou uma ação educativa nos outros sujeitos que ali estavam – alunos/as, outros/as funcionários/as, possíveis pais, mães e/ou responsáveis que se encontram na instituição. Produziu-se um saber sobre o tipo de aluno, o tipo de homem – nesse caso – que investem e também no tipo de homem que não é bem visto.

Chegando lá a orientadora Renata tinha o regimento em suas mãos e repassava com eles a regra de que meninos não podiam usar bermudas na escola. Assim como a professora Patrícia, Renata também representava uma figura de autoridade nesse contexto, o regimento representava a lei, algo que já estava posto. Breno, um dos alunos, não se mostrava satisfeito e perguntou por que elas não mudavam as regras. Breno problematizou o regimento, questionou o porquê de aquilo ser como estava. Ao problematizar o que estava posto, como algo que já chegava pronto, ele estava resistindo. Ele estava tentando abrir o diálogo para que uma saída fosse encontrada.

Anderson Ferrari (2003a) chama atenção para o papel da escola no processo de construção dos sujeitos, ação que é constante, inacabada. Ele ainda chama atenção para o modelo escolar herdado da modernidade com suas estruturas rígidas. Isso acaba fazendo com que o corpo docente – podemos estender a reflexão para a orientadora nesse caso – muitas vezes apresente resistências a mudanças pedagógicas em suas práticas e reflexões. Ao perceber que havia desinteresse dos/as alunos/as pelo que era proposto pelo Colégio de Aplicação João XXIII⁴⁵ foi decidido que deveria haver uma mudança de estratégia.

Como forma de reconfigurar esse cenário começou a se construir um currículo que “priorizasse a integração entre as disciplinas e a realidade dos alunos (...). Para isso se faz necessário repensar a prática pedagógica e as posturas dos professores e dos alunos diante do que está posto.” (FERRARI, 2003a, p. 14). Ele também defende que a liberdade e autonomia do corpo discente é recuperada e que se busca “através do diálogo, uma nova prática pedagógica e uma nova relação entre professores-alunos-saber-poder” (*Ibidem*).

Mesmo com o questionamento de Breno e tentando se mostrar flexível, Renata explicou que aquilo não dependia dela. Ela argumentou que a regra já estava posta. Ela então respondeu:

Olha, eu não vejo problema em algumas bermudas. A sua, por exemplo, eu acho que está ok. Porque ela é uma bermuda jeans, que tá na altura

⁴⁵ O Colégio de Aplicação João XVIII é uma Unidade Acadêmica da UFJF. Atualmente a instituição conta com cerca de 1320 alunos. Disponível em: <http://www.ufjf.br/joaouxiii/> (Acesso em: 01/05/2019).

do joelho. A do Renan é camuflada... aí eu já não acho que combina com o uniforme. Mas a questão é: isso aqui já chega pronto pra gente. E outra, se a gente liberasse as meninas vão acabar aparecendo com short curto. Aí vocês sabem que vai dar problema isso. Não é?

Os meninos se olharam e deram uma risada. Além do processo disciplinar onde o regimento era colocado como um documento que não deveria ser contestado havia outra ação pedagógica. A ideia que a utilização dos shorts por parte das meninas seria a causa de um possível problema. As meninas eram culpabilizadas pelo que poderia acontecer com elas por conta da utilização de uma possível vestimenta. Os meninos são lidos como alguém que não era possível controlar. Uma pessoa com um instinto animalesco, que se sentiam impulsionados a agir. Ficou marcada a ideia de que em seus corpos havia uma essência, algo irremediável. Ideias naturalizadas e que não precisam ser faladas, pois são saberes marcados em seus cotidianos, em suas interações e nos diversos processos educativos – em família, escola, mídia, religião, amigos, etc. – que passamos pelas nossas vidas.

Ao mesmo tempo em que a orientadora disciplinou os meninos ela também os ensina sobre questões de gênero. Educou-se corpos generificados de maneiras distintas, em que meninos e meninas têm atividades específicas. Ensinou-se a partir de um saber que vem sendo reproduzido e passado historicamente, culturalmente e a partir de relações de poder. Saber que é carregado de valores, que organiza essas diferenças e que é reforçado pelas regras do regimento. Educou-se sobre comportamentos de homens e mulheres em sociedade. Saberes sobre o controle de corpos eram marcados. Masculinidades assim eram produzidas nesses corpos.

Ana Maria Colling (2009) chama atenção para o papel de educadores e educadoras ao chamar certos temas para debate. A escola seria assim um lugar favorecido não só para a definição de normas sexuais. Joan Scott (1995) defende a importância da palavra gênero para que seja percebida a diferença entre sexualidade e as diferentes atividades atribuídas para homens e mulheres. A instituição escolar também tem potência para a desconstrução desses saberes que podem ser muito enrijecidos.

O processo de fazer homens e mulheres, a designação de seus papéis sociais, a hierarquização entre os dois sexos subordinando o gênero feminino ao masculino são construções, invenções históricas. Demonstrar sua construção é um trabalho pedagógico. A educação que mulheres e homens recebem e o comportamento que apresentam em sociedade são um fenômeno cultural que pode e deve ser mudado. (COLLING, p. 82, 2009)

Ações como essa nos mostram que o machismo e o sexismo – podemos também estender para outras questões de violência que tangem o gênero e a sexualidade – não são essências, algo que habita “naturalmente” o corpo masculino. São questões estruturais, saberes que vão sendo ensinados das mais diferentes maneiras e constituindo sujeitos e relações. Problemas que cabem à escola combater, problematizar, desconstruir e (re)construir algo novo. A escola prepara os/as alunos/as para a sociedade, para lidar com outras pessoas. Isso requer pensar que no corpo social não há somente o sujeito hétero, branco, cristão, cisgênero. Há uma pluralidade imensa. Também encontraremos o/a homossexual, as pessoas transexuais, intersexuais, pessoas negras, indígenas, e tantas outras. Também é preciso ficar claro que não existe somente um tipo de homossexual – ou qualquer outra identidade –, as identidades são múltiplas e atravessadas por diferentes questões.

“Se você continuar assim aí já vai virar pós-graduação.”: o que se espera – e se produz – do discente e do professor através da avaliação no espaço escolar

No primeiro mês busquei acompanhar as aulas de todas as turmas. Pensando nessa prática como uma forma de não categorizar os anos de forma tão engessada. Busquei evitar determinismos como alunos/as de anos mais recentes são mais imaturos/as – portanto mais agitados/as – e estudantes de anos mais tardios são mais maduros/as e, portanto, mais calmos/as. Pude assim perceber em muitos momentos a marcação de hierarquias de posições nesses espaços. Falas e posicionamentos que deixavam claro uma assimetria entre professor/a e alunos/as.

Procurei a professora Roberta e perguntei se podia acompanhar sua aula. Ela que leciona português estava se dirigindo para uma das salas de 8º ano e foi muito receptiva. Disse que não havia problema algum. “*A turma é muito boa, são meninos e meninas muito educados.*”, ela complementa. No decorrer da aula a turma aparentou ser bem tranquila e a aula seguiu sem problemas. Em um momento um aluno se levantou e saiu da sala sem pedir permissão. Roberta olhou sem entender e fez uma cara de incômodo com aquilo. Assim que ele voltou, ela chamou sua atenção “*Achei que você já estava lá na faculdade. Espera só um pouquinho que daqui a pouco você vai estar lá, viu?*”. (Diário de campo, 02 de abril de 2018).

Alfredo Veiga-Neto (2003) chama atenção para como a disciplina estabeleceu um elo entre a instituição escolar e a sociedade moderna. Para ele “ambas estão implicadas

num tipo de poder - poder disciplinar - do qual depende a nossa "capacidade" de nos autogovernarmos mais e melhor." (*Idem*, p. 107). Ele ainda defende que boa parte das práticas escolares funciona positivamente para a aprendizagem de seus/suas alunos/as. O que fica claro é que antes de ser uma máquina de ensinar conteúdos a instituição escolar da modernidade vem funcionando como grande produtora de novas formas de vida. Desse modo torna-se importante e necessário pensar quais são essas formas de vida, qual sociedade será formada.

O desempenho nas provas também era uma forma – em algumas aulas – de posicionar e marcar esses/as alunos/as. Em alguns momentos docentes discutiam as notas dos/as alunos/as durante a entrega dos resultados. O que me chamou a atenção em alguns momentos é que certos comentários expunham esses/as alunos/as a situações vulneráveis. "*Nossa Senhora hein Carlos Eduardo. Que nota é essa? Vai fazer o 7º ano de novo desse jeito menino. Se você continuar assim vai ai já vai virar pós-graduação.*", diz Elaine – a professora de ciências (Diário de campo, 02 de abril de 2018). Michel Foucault (1999, p. 216) defende que o exame é uma forma de constituir o sujeito "como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber". O exame então se torna um mecanismo disciplinar que se dá de diferentes maneiras: testes escolares, entrevistas, interrogatórios, consultas médicas.

Em uma aula de matemática – também de uma turma de 7º ano – a professora deu início a entrega dos resultados. Lucia, a docente, chamou a atenção de um dos alunos pelo desempenho aquém do desejado:

"Pedro do céu!! Só Jesus na causa do jeito que tá indo. Aqui... vamos estudar, hein? Vê se você aproveita que tá chegando o feriado e dá uma atenção pra isso. Desse jeito não dá. Começa a estudar na 4ª e vai até 5ª no início da tarde. 5ª à tarde e 6ª não precisa. No sábado você já pode voltar pros estudos." (Diário de campo, 26 de março de 2018).

A professora nesse momento teve preocupação com Pedro e quis ajudá-lo para que ele pudesse obter outro desempenho em suas notas. Ela organizou a vida do aluno em função de um desempenho que deveria ser desejado e alcançado. Ao ponto que faz isso ela também construiu um lugar para si. O lugar da professora, que cabe a ela organizar a vida do aluno. Constrói-se/reforça-se uma relação de poder. Uma das coisas que me chamou a atenção na entrega das notas é que Lúcia demonstrou duas abordagens com seus/suas alunos/as. Uma delas foi a ação sobre Pedro de entregar sua prova e chamar sua atenção. Outra foi o tratamento dado àqueles/as que obtiveram melhores

resultados. Nessa mesma aula a professora teve dois alunos – um menino e uma menina – com bons desempenhos, mas ainda assim com alguns erros. Ela então os chama individualmente até sua mesa. Ele e ela se dirigem até ela que os espera em silêncio.

Assim que ele e ela estão ao seu lado ela o/a parabeniza e revisa os erros cometidos. "*Paula, você só não gabaritou a prova por uma questão. Parabéns!*". "*Maycon, você só não gabaritou por duas questões. Tá vendo pessoal que não estudou? Precisa se dedicar.*". A professora mostrou logo em seguida as questões que eles erraram e explicou a ele/a o conteúdo novamente de forma breve. Assim que termina a distribuição a professora deu início a nova matéria. A professora ao marcar em sala os “alunos bons” também marcou os “alunos ruins”. Segundo Alex Branco Fraga (2000) as práticas curriculares produzem sujeitos, produzem “bons moços” e “moços ruins”. Pessoas que estão em concordância ou não com aquilo que a escola, religião e família aceitam como condutas. Também podemos fazer uma relação com os processos disciplinares que se estabelecem no ambiente escolar, que vão cerceando e moldando os corpos.

São essas ações que mostram um projeto escolar do século XVIII e que se estende até os dias de hoje em muitos contextos. Uma organização que fez da escola “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 1999, p. 126). Máquina que funciona cotidianamente, que controla e organiza os corpos, que captura e então fabrica sujeitos para a sociedade. Aparelho que determina o que é bom e o que é ruim, o que é aceitável e o que não é, o que deve ser estudado e o que não.

Em uma aula de geografia a professora Amanda chamava a atenção da turma porque alguns/mas alunos/as não vinham obtendo boas notas. "*Tem aluno que tá precisando estudar aqui viu.*", ela diz. Logo em seguida ela direcionou sua fala para Marcelo, um aluno do 6º ano. O garoto tinha uma estatura baixa, era moreno, e apresentava um semblante espantado. "*Marcelo, você tem que estudar pra ontem. Sua nota foi a mais baixa. Quem não tem facilidade tem que estudar. Você tá desenhando muito na aula. Quer ser desenhista? Ótimo! Mas tá na escola tem que estudar.*". (Diário de campo, 14 de junho de 2018).

O discurso da avaliação (re)construía as subjetividades desses sujeitos – tanto da docente quanto do aluno. Ela disciplinava corpos e comportamentos. Eram instituídos saberes que cabiam naquele local e saberes que não faziam parte, que deveriam ser deixados para outro momento. O desenho não seria uma forma de aproximar o aluno da

disciplina, despertar seu interesse? Entretanto, é importante chamar atenção para que esses discursos não têm origem na escola e não estão restritos a ela. Eles “se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades.” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 100).

Em alguns momentos disciplinares também podia perceber contradições na fala dos/as docentes. Estava no corredor quando uma das portas do 6º ano foi aberta. Elaine, a professora de ciências, apareceu e chamou uma inspetora. *"Leva lá ó. Tá fazendo graça aqui me respondendo. Não tô aqui pra isso. Eu exijo respeito."*, ela disse. *"Tô mesmo ué."*, Reginaldo respondeu com os olhos cheios de lágrima. Quando ele chegou à sala da orientação perguntei o que havia acontecido. *"Ela ficou gritando comigo. Mandou eu calar a boca. Dizendo que eu tava (sic) sendo mal educado, mas eu só fui pegar minha caneta que o Otávio tinha tomado."*, ele me relatou. Elaine depois chegou e deu sua versão para as orientadoras *"Eu o mandei calar a boca sim. Mas eu não vejo o calar a boca como um problema. Cala-te boca. É só uma expressão."* ela se defendeu. Ela ainda disse nesse momento que Reginaldo devia mais respeito a ela, pois além de ser sua professora ela era bem mais velha que ele.

Um ponto interessante que une essas passagens é que elas mostram um padrão entre alguns/mas docentes. Eles/as chamam a atenção do aluno – seja pela nota ou não – na frente de seus/suas colegas. Dessa forma eles/as marcam suas posições nesse espaço e se constituem. Estabelecem-se hierarquias. Podemos também ver que a contradição na fala da segunda professora que exigia respeito, mas mandava seu aluno calar a boca. Engendrando um processo unilateral, onde ela exigia que fosse respeitada, mas era permitido que ela – pela sua posição – mandasse o aluno calar a boca. Dessa forma se estabeleceu um processo cultural e social, onde eram construídos corpos e relações de poder e saber que atravessavam o âmbito escolar.

As ações descritas até o momento nos permitem inferir que o poder é exercido em múltiplas direções. Isso nos possibilita desprender de uma ideia dicotômica onde homens são dominadores e mulheres são dominadas. Os sujeitos não são apenas homens ou mulheres. Eles apresentam outros diversos atravessamentos como raça, classe, etnia, idade, nacionalidade, religiões, etc. (LOURO, 2003). Não nego o machismo e a misoginia, questões muito problemáticas que geram violências tanto físicas quanto simbólicas. Contudo, é preciso ter um olhar para como esses saberes atravessam as relações e constituem os sujeitos. Podemos então pensar que é o processo social:

[...] que faz do corpo sujeito e objeto, que constrói, inscreve e o (re)configura. Refletir a partir dessa perspectiva parece colocar em circulação uma crítica às ideias e práticas que organizam a escola; e ainda evidencia novas formas de pensar e agir nesse espaço. Mais do que isso, permite examinar, também, como se constrói cada sujeito envolvido nesse processo – corpos e acontecimentos em relação. (ALMEIDA, 2010, p. 33)

Situação semelhante também acontece com Ned no filme. Em uma de suas primeiras aulas Dan Sherry – o professor de literatura – conversa com a turma sobre o fraco desempenho em um texto que ele havia pedido como trabalho de classe. Os textos até tinham boa qualidade, mas os alunos não se colocaram em suas escritas. Não se mostraram para que o professor pudesse conhecê-los como ele havia pedido. “*Um, porém se destacou.*”, ele diz. Ele se refere a obra de Ned e pede que ele se levante para lê-la. O aluno muito relutante agradece, mas diz que prefere não ler. O professor deixa claro que aquilo não é uma opção. Ned então se levanta e assim que começa a ler o professor pega uma pequena caixa de som e começa a tocar a música que Ned havia escolhido para copiar a letra e assim realizar a atividade.

Ned percebe o que está acontecendo e constrangido para por um momento. Ele encara o professor que ordena que ele continue. A música ainda toca. Ned então volta a ler seu texto enquanto a sala já consciente do que havia acontecido rompe em risadas e gozações. O professor parece incomodado com a reação desencadeada. Ele então desliga o som, pede a Ned que se sente e dá um sermão na turma. “*Porque acham que a lição não é para vocês?*”, ele pergunta sério. A turma o observa com seus olhares intimidados.

O recado dado pelo professor – como ele mesmo diz – não é só para Ned. A forma como ele o ridiculariza e marca sua posição age também sobre os outros alunos. Dan poderia ter chamado Ned separadamente e conversado sobre o plágio. A ação do professor de literatura também mostra a importância do constante questionamento sobre aquilo que entendemos como violência - seja ela física e/ou simbólica. Por mais que ele buscasse através de suas aulas (re)construir aquilo que seus alunos entendiam como masculinidade isso não o priva - e a nós mesmos/as - a possibilidade de naturalizar tais ações. Os/as professores/as da *Abbey College* poderiam ter conversado com os/as alunos/as separadamente sobre suas notas ou sobre pedir para sair de sala. Eles/as assim estabeleciam ações disciplinares, formas de controle e vigilância sobre os/as outros/as. Seus/suas colegas a partir daí também vão internalizar o que é considerado como indisciplina – e como disciplina em um processo de relação. Isso ainda marcava o papel de professor/a, como aquele/a que deveria controlar, vigiar e disciplinar.

Lembrei-me de alguns momentos da minha própria trajetória escolar durante esses acontecimentos. Recordo que havia certa apreensão e ansiedade sobre as possíveis notas que eu e meus/minhas colegas receberíamos. Apreensões que sofriam suas variações de pessoa para pessoa, assim como de conteúdo para conteúdo – talvez até de professor/a para professor/a. Durante o Ensino Médio tive um professor de matemática que era motivo de medo por boa parte dos/as estudantes - de diferentes idades. Sua fama corria a escola, muitos/as diziam o quanto ele era um professor que não tinha pena dos/as alunos/as e era irônico durante suas aulas. A minha trajetória, o trabalho de campo, e o filme *Handsome Devil* apresentam encontros nesse ponto. Mostram que há uma cultura dentro da escola onde alguns/mas professores/as aprenderam que é preciso gerar medo nos/as alunos/as como forma de garantir uma hierarquia em suas relações. Acho importante não tratar as relações e pessoas de forma maniqueísta, mas consigo me lembrar de poucos momentos em que esse professor de matemática tratava a turma com menos severidade. Era sempre uma aula muito dura e pouco desejada.

Fico assim pensando nos efeitos que tais ações podem ter para a constituição da autoestima desses/as alunos/as. O que causa em seus domínios intelectual e pessoal? Também me atravessam questionamentos sobre as abordagens realizadas pelos/as docentes em suas práticas em sala de aula. Interpelar e expor pessoas de forma tão notória seria a melhor maneira de alcançar esses/as alunos/as? Essa forma disciplinar que foi aprendida ainda deveria ser uma prática nos dias de hoje? Também me questiono sobre esses/as professores/as: todos/as já foram alunos/as em algum momento da vida. Já devem ter sentido medo em algum momento dessa trajetória, mas em algum momento assumiram esse papel do/a professor/a que em meio a cuidados e carinhos, precisa disciplinar, ser mais severo/a, etc.

“A gente mora perto e sempre vai sozinho e ele nunca tentou nada”: é preciso tentar, é preciso fazer algo. Falar grosso, agarrar a menina... é preciso “virar homem”

As observações e conversas que tive na *Abbey College* me fizeram perceber que não posso tratar os processos disciplinares de forma unilateral – onde apenas funcionários/as exercem esse poder sobre alunos. Em muitos momentos os/as próprios/as alunos/as também investiam certas ações sobre seus/suas colegas. Eles/as também incorporam desde cedo o papel do/a disciplinador/a nessa sociedade de controle. Controle que vai “das disciplinas fechadas, espécie de “quarentena” social, até o mecanismo

indefinidamente generalizável do “panoptismo”.” (FOUCAULT, 1999, p. 239). A disciplina proporciona assim que as relações de poder se distribuam, fazendo com que todos/as possam exercer a posição do/a disciplinador/a.

Uma dessas formas era através da utilização da expressão “*viado*” (sic) como xingamento para a marcação e enquadramento de algum amigo. Xingar um amigo de “*viado*” (sic) não estava necessariamente ligado ao entendimento sobre a sua sexualidade. Desafiar e colocar o gênero em xeque através de perguntas como “*Você não é homem?*” também eram práticas comuns. Entretanto, categorizar alguém dessa maneira era feito a partir de saberes sobre sexualidade e masculinidade. Algo que reforçava posições e disciplinava corpos. Uma maneira de trazer essas pessoas que atravessavam a fronteira para seus devidos lugares. Mostrar que o lado de lá não é o correto. Que esse lado é do outro, das meninas, portanto deve-se voltar para o dos meninos. Iniciava-se uma ação pedagógica que se espalha, age sobre os diferentes corpos que se encontravam nesse contexto.

O 9º ano da escola – só havia uma turma – era sempre elogiado por todos/as. Professores/as gostavam dos/as alunos/as. A direção e orientação raramente recebiam reclamações. Entretanto, como havia decidido que iria acompanhar as aulas de todas as turmas no primeiro mês, perguntei a professora Roberta na chegada à escola se podia assistir uma das aulas da turma. “*Claro que pode, hoje eu estou lá nos dois últimos horários.*”, ela disse (Diário de campo, 11 de abril de 2018) . Combinamos então que naquele dia estaria lá.

Assim que o sinal anuncia o fim do recreio me direciono para a porta da sala – que fica no 2º piso – e aguardo a professora na porta. Ela logo chega, me apresenta para a turma e diz que hoje eu ficarei com eles/as durante a aula. Os/as alunos/as me cumprimentam e voltam logo para suas conversas. Sento-me em uma carteira logo na frente e aguardo o início da aula. A professora explica então que teria que aplicar a prova para uma aluna que ainda não a tinha feito. Ela também aproveitaria o momento para corrigir o restante das provas. Assim, ela pede a colaboração de todos/as, caso contrário ela terá que passar matéria nova.

Os/as alunos/as acabam ficando mais livres e se dividem em três grupos nesse momento. Três meninas e um menino se reúnem mais ao fundo da sala para conversar. Outro grupo maior, com sete alunos, faz um círculo e decide jogar adedanha⁴⁶. O terceiro

⁴⁶ Jogo também conhecido como *stop*, que consiste em utilizar uma folha de papel e estabelecer temas como, por exemplo, nome, cor, lugar, comida, entre outros. Dessa forma os/as participantes devem

grupo é composto de quatro meninas que aproximam suas carteiras e dão início a uma conversa. O tempo assim vai passando. Em alguns momentos a professora precisa chamar a atenção dos/as alunos/as por estarem falando muito alto. Caio – um dos alunos – diz que não quer mais jogar adedanha e pergunta a professora se ela não pode emprestar sua caneta piloto para que ele desenhe no quadro. Ele está sempre na companhia de meninas e apresenta trejeitos mais delicados. Tem uma estatura média, corpo esguio e cabeça raspada.

Assim que ele começa a desenhar percebo que ele tem um bom traço, também reconhecido por seus/suas colegas. Seus/suas amigos/as nessa hora já pararam de jogar e um grupo se forma ao seu redor, o observam enquanto as linhas vão tomando a forma de um castelo. Uma das alunas elogia o desenho que agora já ocupa boa parte do quadro. Caio desenha bem. Está tão concentrado que até parece que não há pessoas a sua volta.

Um menino troca olhares de cumplicidade com seus/suas outros/as colegas que riem. Ele então corre os dedos pelas costas de Caio fazendo com que ele se assuste. O cóccix foi o primeiro lugar que os dedos encostaram. Uma aluna logo diz sobre Caio "*Ele é viado (sic), cara.*". "*Talvez ele corte pros dois lados*" diz outra. Outra colega passa levemente as longas unhas nas suas costas como se estivesse as arranhando. Ele se assusta novamente e ri sem graça, com o rosto ruborizado. Ela então de repente diz "*Ah, ele sempre vai embora comigo. A gente mora perto e sempre vai sozinho e ele nunca tentou nada.*". Caio ri visivelmente constrangido, mas não fala nada. O que cabe a meninos e meninas em uma relação? A amizade é vista por muitos como algo improvável, pois se o menino se aproxima ele só pode estar pensando em dar em cima da menina. Como Caio nunca “tentou nada”, sua sexualidade e sua masculinidade são postas em dúvida. Algo a ser questionado, na frente de todos/as. A sala vira um tribunal, onde Caio está sendo julgado, categorizado e enquadrado a partir de diferentes saberes. Inclusive um saber que as pessoas assumem: só porque a outra pessoa não corresponde a um “padrão hegemônico” isso já lhes dá direito e o dever se tornarem a polícia do gênero e da sexualidade, desvendar a “verdade” que Caio carrega.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina. A disciplina

fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1999, p. 119)

O corpo de Caio parece estar tão disciplinado que a única reação possível nesse momento é o não enfrentamento. Ele não reage, seu corpo parece de certa forma atrofiado. Dá risadas sem graça, a boca nem se abre direito. O que acontece com aqueles/as que são expostos/as diariamente a um mecanismo de controle tão intenso? Como esses sujeitos que passam por esses esquadrinhamentos e enquadramentos – não só o ser “viado” (sic), mas também entender isso como algo ruim, aquilo que não deveria ser – acabam se enxergando?

Caio não confirma em nenhum momento as suspeitas e suposições que seus colegas fazem sobre sua sexualidade. A ação de seus/suas colegas mostra como relacionamos normas de gênero a sexualidade, como buscamos “coerência” entre essas duas categorias. O que faz com que um menino que demonstra interesse por coisas ditas como femininas seja classificado como homossexual? Para Niall Richardson (2009) o homem efeminado se torna – variando de contexto para contexto – uma fonte de medo ou de gozação. (Re)produz-se a rejeição daquilo que é entendido como próprio do feminino no masculino, um sentimento não necessariamente de homofobia, mas de efeminofobia.

A efeminofobia também é uma ação misógina, que inferioriza qualquer homem que se aproxime do “feminino”, e, por conseguinte a própria construção do “feminino”. Termos como “mulherzinha” e “bichinha” mostram bem isso. Richardson ainda diz que isso não atinge apenas pessoas que se identificam como heterossexuais. Também alcança a cultura homossexual. Isso é claramente mostrado em casos de homens que rejeitam outros homens enquanto parceiros sexuais por serem entendidos como muito efeminados. O homem efeminado desafia a naturalidade do gênero, a heteronormatividade. Desconstrói as ideias essencialistas de gênero, dos padrões de masculinidade e feminilidade. Afinal, se muitos acreditam que o “ser homem” é tão garantido por que toda uma preocupação e constante vigilância?

Esses jogos de enquadramento nem sempre tinham relação com sujeitos que comumente não correspondiam às normas de gênero. O simples e isolado cruzamento de uma fronteira já era o suficiente para posicionar os colegas, mesmo que

momentaneamente. A sala de orientação às vezes recebia muitos casos ao mesmo tempo, fazendo com que os/as alunos/as tivessem que esperar sentados do lado de fora. Enquanto as orientadoras conversavam com um grupo de alunos, três meninos as aguardavam no corredor. Um deles era Reginaldo. Aluno do 6º ano, estatura baixa, moreno e com cabelos curtos. Muito brincalhão e comunicativo.

Enquanto esperavam e conversavam, Reginaldo começou a ensaiar passos de dança. Imitava Michael Jackson, performando seu famoso passo *moonwalk*. Um dos colegas enquanto olhava, disse "*É Reginaldo, vira homem. Tá igual os viados dando ré ae.*". Entretanto ele parecia não se importar. Continuava dançando e rindo. Reginaldo às vezes cruzava algumas fronteiras e sempre parecia se divertir. Perguntei a Fábio – o aluno que fez o comentário – se ele não gostava de dançar. "*Ah fessor, dançar desse jeito não.*", ele respondeu. Perguntei então o que o incomodava na forma com que Reginaldo dançava. "*Pô, se eu dançar assim vão ficar falando que eu sou viado. Homem não dança assim, rebolando, dando ré igual ele tá dando.*". "*Qual o jeito certo de homem dançar?*", o interpelei. Confuso com meu questionamento, ele pareceu não saber formular o que seria a "forma correta" de um homem dançar. (Diário de campo, 18 de maio de 2018).

O controle do corpo – ou a sua tentativa – era trabalhado em diferentes momentos, seja nas roupas, cabelos, falas, acessórios e até mesmo nas expressões corporais. Também fica marcado na fala de Fábio que esse processo de constituição é sempre feito em diálogo com o outro. A dança se mostrava então uma possibilidade para que algumas fronteiras fossem cruzadas. As fronteiras marcam nossos limites, até onde podemos chegar, quais lugares nos são de direito. Caso eu queira ultrapassar essa fronteira eu preciso da permissão de alguém autorizado/a. Ou então pulá-la sem me importar, dançar, me vestir e agir como quiser.

Dessa maneira alguns/mas alunos/as acabavam usando as fronteiras para se posicionar e marcar saberes. Outro momento em que isso aconteceu foi um dia durante a volta do recreio. O pátio já estava praticamente vazio. Poucos/as alunos/as remanescentes. Thiago, um aluno do 6º ano começa a dançar. Suas pernas e braços se mexeram vigorosamente. Rebolados e caras animadas fazem parte de sua performance. Um grupo de colegas começa então a cantar "*Vai lacraia, vai lacraia. Vai lacraia, vai lacraia.*" (Diário de campo, 15 de maio de 2018). Os alunos fazem clara referência a figura da dançarina que fez sucesso nos anos 2000 ao lado do Mc Serginho com hits como "Vai Lacraia" e "Éguinha Pocotó". Thiago é um menino negro, alto e bem magro – características que levam a associação com a dançarina. Há nesses comentários e interações uma

demarcação do que é dançar, se mover como a dançarina – relacionalmente não como um “homem de verdade”.

Cheri Jo Pascoe (2007) percebe durante sua pesquisa de campo apresentações de dança como uma forma de demarcar questões de gênero e sexualidade. Ela ainda destaca que outros atravessamentos como classe social, raça, corpos e práticas institucionais também puderam ser percebidos nessas apresentações, interpretando-as como ações que agiam sobre a constituição desses meninos adolescentes. Através do posicionamento desses sujeitos e suas performances, ela pôde constatar o processo de constituição da subjetividade masculina através da “transformação de corpos, asserção do privilégio racial e suporte da heterossexualidade.” (*Ibidem*, p. 3 – tradução minha).

Questionar o gênero da pessoa também era uma maneira de fazer com que meninos participassem de algumas atividades. Durante o recreio era comum aparecer alguma brincadeira que não fazia parte do cotidiano. Acontecimentos que vão contra uma ordem. Manifestações que se fazem presentes discursivamente e não discursivamente.

Porém se se isola a instância do acontecimento enunciativo, com respeito à língua ou ao pensamento, não é para tratá-la, a ela mesma, como se fosse independente, solitária, soberana. Ao contrário, é para captar como tais enunciados, enquanto acontecimentos e em sua especificidade tão estranha, podem articular-se com acontecimentos que não são de natureza discursiva, mas que podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política, etc. Fazer aparecer em sua pureza o espaço onde se dispersam os acontecimentos discursivos não é tentar estabelecê-lo como uma ruptura que nada poderia superar, não é encerrá-lo nele mesmo, nem, com ainda mais razão, abri-lo a uma transcendência; ao contrário, é tomar a liberdade de descrever entre ele e os outros sistemas, exteriores com respeito a ele, um jogo de relações. Essas relações devem estabelecer-se no campo dos acontecimentos, sem passar pela forma geral da língua nem pela consciência singular dos sujeitos falantes. (FOUCAULT, 1994, apud CASTRO, 2009, p. 26)

Um grupo de alunos/as tentava interpelar diferentes meninos para fazer um experimento de mágica. Muitos meninos ignoravam o grupo ou então diziam que não se interessavam. Uma menina que fazia parte do grupo começou então uma estratégia para chamar a atenção dos colegas. “*Aqui, tu é viado? Você não é homem, cara? Faz pra provar que você é homem.*” (Diário de campo, 9 de maio de 2018). Por mais que esse não fosse sempre um argumento que convencesse os meninos a participarem ele sempre chamava a atenção dos mesmos. O “*viado*” (sic) se constitui dessa maneira como um terceiro gênero, uma espécie de não lugar. Você não é homem, nem é mulher. É “*viado*” (sic) outra coisa, um abjeto, aquele que deixa de ser humano, determinado, passa a ser

deslocado de um caminho “natural” (BUTLER, 2003).

O desafio de meninas também era constante nesses espaços. Por mais que haja questões estruturais como machismo e sexismo, podemos pensar que as relações nem sempre são tão assimétricas. Um menino estava voltando do banheiro e ao subir a rampa ele brinca com uma menina que está conversando com suas colegas. “*Volta pra sala, tá na hora de estudar.*”, ele diz rindo. “*Eu falei contigo? Volta aqui pra você ver.*”. Ele ri e continua subindo. “*Grande merda você. Volta aqui se você for homem ô seu viado.*” ela grita com ele. Ele dá meia volta e desce a rampa rindo. Assim que ele chega perto ela começa a chutá-lo e socá-lo fortemente. Ele continua rindo, parece que é uma maneira de irritá-la mais. Logo ele sai correndo e sobe a rampa em direção à sala.

O uso da palavra viado enquanto xingamento e de expressões do tipo “Você não é homem?! Vira homem!!” podem ser entendidos como uma forma de disciplinar esses corpos. Ações que eram sempre direcionadas para os meninos, nunca para as meninas. Formas de disciplinar esses corpos, seja na relação com as meninas ou com outros meninos. Nas observações ficou claro que nem sempre os/as alunos/as se referiam a sexualidade de seus colegas. Pude assim perceber que valores são atribuídos a essas categorias. Colocar alguém na posição de viado e questionar a sua posição no gênero masculino se tornava então um mecanismo onde meninos tinham seus corpos disciplinados. Para Pascoe (2007, p. 54 – tradução minha) ser categorizado enquanto o viado (*sic*) tem a ver não somente com a sexualidade, mas também com falhar com as “(...) noções de masculinidade, proeza heterossexual, e força ou revelar fraqueza ou feminilidade (...)”.

Cotidários e a produção das masculinidades

Durante as minhas observações em sala de aula percebi que todas as salas tinham um pequeno caderno de brochura. Eles eram chamados de cotidários. Possuíam capa laranja com identificação no canto inferior direito. Na identificação vinha escrito Cotidário, 2018 (o ano vigente), e o número da sua sala. Toda manhã os/as inspetores/as os entregavam para os/as professores/as em suas respectivas salas e os recolhiam no final do dia. Em uma conversa com uma das professoras ela me disse que ele era utilizado para fazer anotações gerais sobre a turma como forma de manter um registro. Ali eram anotados casos de indisciplina, ausência quando havia alguma atividade que valesse nota como, por exemplo, provas, testes ou trabalhos.

Durante alguns momentos comecei a folheá-los e por mais que houvesse o nome de meninas escrito, me chamava a atenção que eles geralmente estavam ligados a ausência em uma atividade. O nome de meninos era muito mais constante e além de estarem relacionados a ausência também havia muitos casos relacionados a suas “indisciplinas”. Acontecimentos como desinteresse, conversas, falar palavrão, interromper a aula com “assuntos e comentários inapropriados”, dormir em sala, entre outros. Pude perceber então que além de manter um registro, os cotidiários também produziam os sujeitos, produziam verdades. Os cotidiários se tornam assim uma ferramenta que confessa o que “realmente aconteceu”. A confissão segundo Foucault (1999, p. 37-38):

[...] constitui uma prova tão forte que não há nenhuma necessidade de acrescentar outras, nem de entrar na difícil e duvidosa combinação dos indícios; a confissão, desde que feita na forma correta, quase desobriga o acusador do cuidado de fornecer outras provas (em todo caso, as mais difíceis).

Pensando então que havia algo a ser problematizado nesses cadernos fui até a orientação para conversar com uma das orientadoras sobre a possibilidade de utilizar o conteúdo anotado para minha pesquisa. Expliquei que, assim como os dados das observações, manteria o anonimato não utilizando nomes originais das pessoas, da escola e da cidade. Ela me disse que não via problema, mas que nesse caso eu deveria conversar com a direção. Wescley Dinali (2011) em sua pesquisa de mestrado defende que o que muitos/as chamavam de indisciplinas podem ser entendidas como práticas de resistência contra as relações de poder estabelecidas a partir dos processos pedagógicos. Assim, podemos pensar que quanto mais tenta se controlar, mais resistências são produzidas.

Procurei então o diretor Paulo, expliquei minhas intenções e reafirmei sobre a não utilização dos nomes originais. Ele também disse que não via problema, mas como era um documento da escola ele pediu que eu procurasse a secretaria de educação e solicitasse uma autorização por escrito. Como o prédio ficava do outro lado da rua decidi ir procurar a secretária de educação e formalizar o pedido de acesso aos dados. Ela estava em uma reunião, mas fui informado que já deveria estar terminando. Decidi então aguardar e ela apareceu logo depois. Aguardei por volta de 10 minutos.

Expliquei-lhe sobre o porquê analisar o cotidiários e reiterei meu compromisso em manter total sigilo sobre os nomes originais – tanto das pessoas quanto da escola. Ela disse que não havia problema e pediu que eu conversasse com sua secretária para que

uma autorização fosse redigida. Ela também perguntou se eu poderia voltar no dia seguinte para buscá-la assinada, pois ela estava de saída. Fui até a sala da sua assistente que me perguntou o que era necessário ter escrito na carta. Logo acabamos de escrevê-la e ela já a deixou separada para pegar a assinatura mais tarde (Diário de campo, 11 de julho de 2018). No dia seguinte passei pela secretária para buscá-la e segui em direção a escola. Entreguei as autorizações para o diretor Paulo que agradeceu e disse que eu podia fazer as cópias necessárias.

Decidi então tirar fotos de todos os cadernos e páginas para avaliá-los depois com mais calma. As anotações das ocorrências nem sempre seguiam um único padrão. Era comum encontrar a data, a descrição do caso e a assinatura do docente. Às vezes os/as professores/as também acrescentavam outras informações como, por exemplo, o nome da cidade, a disciplina, e a assinatura dos/as alunos/as envolvidos/as – essas informações podiam ser todas encontradas em um mesmo registro ou de forma fragmentada. (Diário de campo, 12 de julho de 2018)

Os cadernos das turmas dos 6º e 7º anos eram os mais preenchidos. As turmas do 8º ano também tinham algumas anotações, mas muito menos. Já o caderno da turma do 9º ano quase não possuía registros. Apenas cinco páginas se encontravam preenchidas, sendo que três delas apenas pela metade. Os casos se resumiam basicamente a ausência de alunos/as em atividades avaliativas. Havia um caso sobre o uso de cola para “pregar uma brincadeira” em Caio. Ele é o aluno que estava desenhando no quadro em uma das aulas e que seus colegas demonstraram uma intensa curiosidade sobre a sua sexualidade – mencionado na seção anterior.

Ocorrência 1 (9º ano): “Na presente data, colocaram cola na cadeira do aluno Caio que ao sentar-se sujou a sua calça.”

Comecei então a análise a partir de um recorte. Uma vez que minha pesquisa tem como interesse a constituição das masculinidades nesse espaço busquei dar preferência aos relatos que produziam essas masculinidades. Quais tipos de masculinidade estão descritas nesses cadernos? Podemos pensar também que esses cadernos – enquanto mecanismos disciplinares – produzem verdades sobre essas masculinidades que se encontram ali.

Ana Lúcia Silva Ratto (2004) desenvolveu em sua tese de doutorado uma investigação a partir de livros de ocorrência de uma escola pública de Curitiba. Ela pôde perceber que os livros de ocorrência funcionavam como narrativas. Narrativas que

definem aquilo que é o real. Sendo assim esses registros seriam feitos em meio “às relações com os regimes de verdade que socialmente condicionam nossas maneiras de ver e definir a realidade, direcionando e constituindo nossa leitura e ação no mundo.” (*Ibidem*, p. 93). Podemos então pensar que se o cotidiano traz que um menino é “indisciplinado”, que ele “não quer fazer nada”, que ele tem “comportamentos inadequados”, ele também está produzindo esse sujeito. Está sendo produzida uma ideia de masculinidade. Saberes que reforçam posições desses sujeitos na sociedade. Uma naturalização do que é “ser homem” podia ser percebido em falas de alguns/mas funcionários/as e até mesmo de alunos/as.

Estava observando a aula de português do 6º ano e Gisele – uma aluna que já havia terminado sua atividade – começou a conversar comigo. Reginaldo e ela estavam implicando um com o outro um pouco antes. Ele de repente virou pra ela e falou “*Vou te dar um soco, hein! Que vai ser: hospital ou cemitério?*”. Ela riu sem dar muita confiança. Perguntei se isso ocorre frequentemente. “*Às vezes sim, tio. Meninos né. Eles são idiotas assim.*” (Diário de campo, 07 de junho de 2018). Podemos pensar o que leva a essa naturalização do que é o “ser homem”: seria a forma de registrar as “indisciplinas” dos meninos uma maneira? Será que ao observar aquilo que a professora ou o professor considerava como inadequado a aluna também assimilava como algo inerente do homem? Quais jogos de verdade se estabelecem nessas relações?

Era comum perceber o nome do mesmo aluno no cotidiano em diferentes registros. Um ponto interessante é que o/a professor/a escrevia sobre o(s)/a(s) aluno(s)/a(s) no cotidiano. A partir disso também se produzia um sujeito, se produziam subjetividades. Processo que estava ligado a uma relação de poder, que permitia ao/à professora dizer a “verdade” sobre o ocorrido. O/a aluno/a não se colocava no caderno, não se produzia. Ele/a se tornava um mero espectador que se via sendo construído/a. Relato a seguir casos dos alunos Thiago e Reginaldo que tinham algumas anotações nos cotidianos de suas respectivas turmas:

Ocorrência 2 (6º ano): “O aluno Thiago foi encaminhado a direção por faltar com respeito e quando foi pedido para sair saiu jogando beijos a todos com deboche.”

Ocorrência 3 (6º ano): “O aluno Thiago jogou bolinhas de papel no colega e falou palavrão em aula.”

Ocorrência 4 (6º ano): “O aluno Thiago constantemente interrompe a aula com assuntos e comentários inapropriados.”

Ocorrência 5 (6º ano): “O aluno Thiago brinca o tempo todo e atrapalha a turma. Hoje falou algo indecente para o Diego. Pedi que repetisse e se negou.”

Ocorrência 6 (6º ano): “Ressalto que o aluno Reginaldo, logo nas primeiras aulas do ano letivo, está tendo comportamento inadequado em sala de aula. O aluno demonstra desinteresse pelo estudo, conversas paralelas durante a aula e brincadeiras fora de hora. Quando advertido pelo professor apresenta resistência e tem uma fala de tom áspero.”

Ocorrência 7 (6º ano): “O aluno Reginaldo não para de falar um minuto, ele não consegue se comportar, perturba todos que estão ao seu lado.” (Ocorrência 10 – 6º ano)

Ocorrência 8 (6º ano): “O aluno Reginaldo foi encaminhado para direção/orientação pois o aluno Eduardo reclamou que o mesmo “tacou” – atirou nele uma ponta de caneta (metal).” (Ocorrência 11 – 6º ano)

Ocorrência 9 (6º ano): “O aluno Reginaldo e a aluna Gisele estavam se agredindo na aula de Inglês, correndo na sala. O aluno Reginaldo brinca muito em aula, sendo chamado atenção várias vezes.” (Ocorrência 12 – 6º ano)

Podemos perceber que ambos os alunos acabaram sendo colocados dentro de uma categoria. Foram classificados como aqueles que não sabem respeitar, os que debocham, que agem de forma inconveniente, os perturbadores, agitados e bagunceiros. Wesley Dinali (2011) coloca como desafio para a escola engendrar novas formas de subjetividade. Isso deve ser entendido como uma prática constante. Seria necessário refletir sobre toda uma série de práticas disciplinares que agem pedagogicamente sobre os sujeitos. Técnicas que produzem corpos dóceis “reflexo de um processo de escolarização moderna disciplinar, marcado por todo um jogo circular, microfísico de policiamento dos corpos

escolares, vigilância, horários fixos, marcação do tempo, exames, regras, enquadramentos, normas.” (*Ibidem*, p. 145). Talvez, a partir de práticas mais inventivas – que busquem não reforçar os saberes sobre gêneros que são muitas vezes tão engessados – seja possível que meninos se sintam mais confortáveis para enxergar as possibilidades que podem viver.

Ao cercear as possibilidades o processo disciplinar acaba ordenando essas multiplicidades humanas que estão dentro desse espaço. Assim as disciplinas vão produzindo os indivíduos. Um indivíduo que foi criado a partir da modernidade. As disciplinas buscam assim:

[...] tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua discricção, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna; ligar enfim esse crescimento “econômico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (sejam os aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 1999, p. 191).

Não coloco o lidar com tais situações como algo simples. Acompanhei também a rotina desses/as professores/as que se dividiam em mais de uma instituição e havia uma forte carência de vários aspectos como material de trabalho e infraestrutura física. Também creio que é preciso considerar a constituição desses/as professores/as e dos processos da escola enquanto essa máquina que produz sujeitos disciplinados. Não cabe aqui culpabilizar o/a professor/a, sujeito esse que também passou por processos disciplinares, de docilização de seus corpos e cerceamentos. Entretanto é necessário repensar esse modelo de escola que constrói o/a professor/a, seus/suas alunos/as e outros/as participantes. A seguir destaco outros excertos dos cotidianos. Trechos que também marcam a constituição desse/a professor/a, processos que vão o construindo como aquele que deve disciplinar o/a aluno/a para a vida:

Ocorrência 10 (6º ano): “O aluno Vicente foi retirado de sala por ter um comportamento inadequado em sala, se vangloriando de ser repetente, por ser “burro” e etc. Além de ser respondão e mal educado.”

Ocorrência 11 (6º ano): “O aluno Roberto fica conversando e atrapalhando a aula. Também não faz nada.”

Ocorrência 12 (6º ano): “O aluno Roberto precisa de uma conversa, porque é um menino que debocha de tudo. Não pode falar nada na sala.”

Ocorrência 13 (6º ano): “O aluno Rafael está usando apelidos, não respeitando o pedido do colega para que não o faça. O mesmo está chamando o colega de “verminho”.”

Ocorrência 14 (6º ano): “O aluno João (é muito dissimulado) e Luciano estão de brincadeira de bater um no outro. Os mesmos dizem que não estavam brincando.”

Ocorrência 13 (6º ano): “A aluna Maria Fernanda entregou a mim uma folha com um desenho que o aluno Marcelo fez para ela. O desenho demonstra violência contra o aluno Roberto. Recolhi o desenho e Marcelo foi advertido! Ele deveria estar fazendo atividades sobre cores. Obs: desenho colado na folha ao lado!”

O desenho citado na ocorrência de número treze mostrava uma sequência de três carteiras. Roberto estava sentado na primeira dizendo “*Aí, para.*”. Logo atrás se encontrava Maria Fernanda com uma arma apontada para a cabeça de Renan dando risadas. Na última carteira havia uma pessoa não identificada. Ainda havia um quarto sujeito desenhado que também não era identificado apontando um canhão para os três à sua frente. Pensando nas ações inventivas, o que poderia ter sido feito em relação a esse desenho e todas as ações “indisciplinadas”? Debates, atividades artísticas, filmes, séries e outras atividades para discutir questões de gênero e sexualidade que buscassem falar a partir de multiplicidades ao invés de seguir somente uma lógica binária que reforça tantos saberes engessados. A escola investe na construção do sujeito, seu papel é prepará-lo/la para esse mundo que é plural, diverso, que não se limita a “homens de azul” e “mulheres de rosa”, homens e mulheres se relacionando amorosamente, entre outras questões.

A escola: espaços de prisão, mas também há frestas de liberdade

Pensar em processos disciplinares também faz com que possamos pensar em resistências. Busco inspiração em Foucault (1988) quando ele diz que onde há poder há resistência. Isso faz com que nunca nos encontremos em “posição de exterioridade em relação ao poder.”. A instituição escolar que muitas vezes se assemelha a um espaço de clausura como uma prisão, gaiola ou masmorra também possui suas frestas. Fissuras pelas quais podemos enxergar outras possibilidades. Assim em muitos momentos essa fissura se revelava, mostrando uma elasticidade nas relações e possibilidades desse local.

Proponho então que reflitamos sobre as “indisciplinas” dos alunos da *Abbey College* como uma forma de resistência naquele espaço. Por exemplo, as filas organizadas na entrada e volta do recreio se mostraram em alguns momentos como um local onde a resistência se estabelecia de diferentes formas. Risadas “escandalosas” e “indevidas”, alunos/as que se mantinham encostados da mureta ou em pequenos grupos conversando, manter o capuz mesmo quando solicitado que ele fosse retirado, não cantar o hino nacional.

Comportamentos que muitas vezes eram interpretados como inadmissíveis, que decorriam em ameaças de levar os/as alunos/as para a orientação – o que muitas vezes se concretizava. As ameaças nem sempre eram suficientes para que esses/as alunos/as acatassem as normas impostas. Logo no primeiro dia das minhas observações vi isso acontecer. Era hora do recreio e alguns/mas alunos/mas – meninos principalmente – sempre tomavam o pátio com suas corridas, piques, bolinhas de gude e bolas de futebol improvisadas com papel amassado.

Carlos – um aluno do 6º ano – estava fugindo de um grupo de colegas. Os meninos riam e se divertiam com a brincadeira. Eles corriam apressadamente de uma ponta a outra do corredor, às vezes pulando as muretas que os separavam do pátio. Nádia a monitora da sua turma chamou sua atenção quando ele passou próximo. “*Carlos, vem aqui! Para de correr assim que você vai se machucar. Vou te levar pra orientação se continuar.*”, ela o advertiu. Ele parou próximo dela e respondeu rindo: “*Aqui, você não é o Paulo. Você tá achando que eu tenho medo? Ele deu aula pros meus pais.*”. Carlos se refere ao diretor. Ele sai correndo em disparada e ri. Continua sua brincadeira deixando Nádia para trás que achou graça da situação. “*Ai, esses meninos não tem jeito.*”, ela comentou comigo. (Diário de campo, 21 de março de 2018).

Carlos é um menino de estatura baixa, com traços mais delicados, cabelos lisos e

escorridos. Muitas vezes passava por algumas perseguições e tentativas de enquadramentos onde alguns/mas colegas e inspetores/as entendiam que havia algo “diferente” com ele. Com seus traços e gestos mais delicados era apontado como *gay*⁴⁷. Em alguns momentos parecia haver uma maior permissividade para seus atos, sejam em idas ao corredor constantes e demoradas e até mesmo em alguns momentos de implicância com colegas. Não posso afirmar que em nenhum momento Carlos não foi levado para a sala de orientação ou que jamais será levado. Entretanto podemos nos questionar até onde essa tolerância sobre suas ações também tornam de certa forma a sua masculinidade – em alguns contextos – como um modelo a ser seguido?

Também acho interessante refletirmos sobre como um mesmo espaço pode ser ressignificado de acordo com sua utilização. O pátio não é um lugar onde somente serão formadas as filas, muito menos filas totalmente organizadas, onde alunos/as andarão calmamente. Não é um espaço onde eles/as apenas se encostarão em suas muretas e aguardarão o término do recreio. Podemos pensar assim na elasticidade da configuração desses lugares. O pátio pode ser um tipo de opressão e libertação ao mesmo tempo.

Há outras possibilidades que podem ser exploradas. Continuar correndo nesse espaço mesmo com a tentativa de entrave é também uma forma de resistir a essas normas. Como disse no início não podemos tratar poder e resistência de formas separadas. Onde há um o outro também está. Ambos assim frequentam o mesmo campo. Resistências que não possuem uma essência. Demonstram pluralidades, diferentes possibilidades.

Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea (...). Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de "baixo" e se distribua estrategicamente. (FOUCAULT, 1979, p. 241).

Durante um período que estive na *Abbey College*, um aluno começou a chegar constantemente atrasado. Breno fazia parte do 7º ano e durante alguns dias consecutivos estava ultrapassando a tolerância estabelecida pela escola – que era de dez minutos. Sempre que algo do tipo acontecia os/as alunos/as deviam aguardar o horário seguinte começar. Às vezes eles/as aguardavam na sala da orientação, outras vezes nas cadeiras do corredor que ficavam próximas a sala.

Enquanto aguardava a aula seguinte começar uma das orientadoras perguntou a

⁴⁷ Voltarei a outras situações sobre Carlos em outro capítulo.

Breno o porquê dele estar chegando atrasado nesses últimos dias. Ele então explicou que vinha ajudado a mãe durante a manhã dando café para seus irmãos mais novos e também os arrumando para a creche. Como isso toma mais do seu tempo nem sempre ele conseguia sair a tempo de casa para pegar o horário de entrada. Ela então disse que entendia, mas pediu que ele tentasse se organizar e conversasse com sua mãe, uma vez que chegar atrasado poderia prejudicá-lo não só no número de faltas, mas também pela perda de conteúdo.

Ele disse que se atentaria e aguardou o horário para a próxima aula. Guilherme, um colega de sala de Breno também chegou atrasado nesse dia, entretanto isso não é comum acontecer. A orientadora o perguntou o motivo do atraso. Ele disse que perdeu a hora e riu sem graça. Assim que o sinal anunciou a troca de aulas eles e ela se levantaram e caminharam em direção a sala. Não se passam dez minutos e Breno estava retornando com Guilherme e com a professora Tatiana que dava a aula de História. A professora relatou para as orientadoras que Breno estava ouvindo música com seu celular e que ele também tinha posse do celular de Guilherme.

O diretor Paulo está na sala nesse momento e diz que irá confiscar os dois celulares que estavam com Breno. Ele ainda os informou que só os devolveria na presença dos respectivos responsáveis. Breno então disse: *“Eu não vou te entregar o celular do Guilherme. Eu nem tava usando. O Guilherme nem me deu o celular na sala.”*. Paulo então insistiu: *“Breno, o celular nem é seu. Você vai me dar ele sim, você nem devia estar com ele.”*. Breno irredutível respondeu o diretor *“Vai ter que tirar a força de mim então.”*. Paulo percebeu que não haveria negociação e deu um passo para trás em sua decisão. *“Tá bom então Breno, mas a gente vai escrever isso na ocorrência. Anda, me dá o seu celular.”*, ele disse. Breno então deu uma última resposta: *“To indo. Calma. Você tá com pressa?”*.

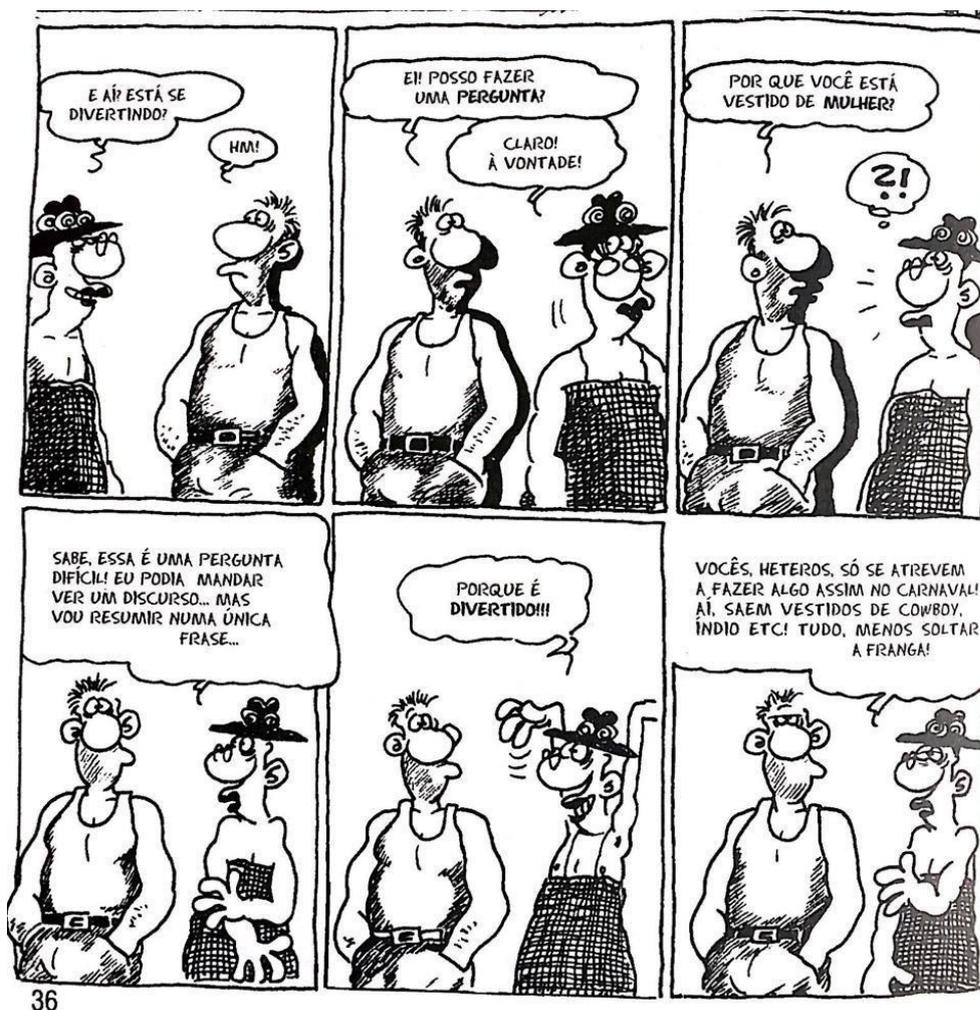
Acho importante dizer que aqui não analiso qual posição é a “correta”. Penso a partir dessas ações para pensar nos padrões de masculinidade que vão sendo constituídas assim como as técnicas disciplinares e as práticas de resistência. Entre Breno e Paulo parecia haver um cabo de força, onde ambos estavam medindo potência. Ambos estavam ali resistindo e marcando suas posições enquanto homens nesse espaço. Paulo era gentil e tranquilo em muitos momentos, mas quando havia alguma situação mais “complicada” era comum ele assumir uma postura mais dura e rígida. Paulo determinava que Breno admitisse o “erro”. Entretanto, parecia que para o aluno o enfrentamento era parte de sua masculinidade. Aquilo que o tornava “homem de verdade”.

Guilherme também parece ser um bom menino. Ajudava sua mãe na organização da rotina de seus irmãos os alimentando e organizando suas coisas para aula. Podemos pensar que enquanto homens eles passaram – e talvez ainda passem – por processos de socialização onde foram ensinados que a maneira de se vencer uma discussão é através da força – nem sempre física, mesmo que essa não possa ser uma possibilidade anulada. Podemos ainda pensar que a forma de resistência tão inventiva encontrada por Guilherme é se manter firme em sua posição. Ele decidiu que não iria ceder às investidas de Paulo e pronto.

Wescley Dinali (2011) argumenta que para a escola que temos hoje – enquanto criação da modernidade – as ações dos/as alunos/as são muitas vezes entendidas como indisciplinas, ao invés de serem problematizadas como resistências. A escola relaciona assim o processo de ensino-aprendizagem a alunos/as que são disciplinados/as, ao corpo que é controlado. Dessa maneira alguns comportamentos como “ficar de boné na sala de aula, escutar música na hora da aula, ficar com fone de ouvido na sala de aula, (...) ficar sem a camisa de uniforme na sala de aula, dormir na sala de aula, atrapalhar a correção de exercícios (...) devem de fato ser controladas, punidas.” (*Ibidem*, p. 85).

A escola é assim esse lugar complexo conforme abordei. Um espaço de disputa, relações de poder-saber, resistências. Um lugar onde diferentes subjetividades se encontram diariamente durante anos da vida, muitos vão criando laços de afeto, amizades, trocas de carinho, relacionamentos e alegrias. Contudo ela também pode ser uma arena onde violências físicas e simbólicas são reproduzidas. Também pode dar continuidade a questões problemáticas, discursos que estigmatizam sujeitos e deslegitimam vivências. Talvez o mais urgente seja olhar para o que nos incomoda e nos perguntarmos por que aquilo gera esse sentimento em nós. Talvez a partir daí possamos começar um processo de desconstrução de paradigmas para a construção de novos saberes.

Capítulo 4 - Sobre amizades, Michel Foucault e outras possibilidades



36

O quadrinho que dá início a este capítulo é parte da publicação *O Homem Ideal*, do quadrinista alemão Ralf König⁴⁸. A primeira impressão a obra conta a história de Axel, um homem que dialoga com uma ideia de “masculinidade clássica”. Isso pode ser percebido em suas vestimentas, cortes de cabelo, gestos e atitudes. A performance de Axel é típica daquilo que muitos/as diriam “homens são assim mesmo” com seu jeito rude, desleixado e brigão. Contudo, venho enxergando a categoria gênero como construção. Judith Butler (2000) questiona a ideia de gênero como essência, substância que faz parte do nosso organismo. Partindo do princípio que gênero é resultado de processos históricos, culturais, sociais e de relações de poder ela defende a tese de que somos constantemente condicionados a performar ações e assim vamos naturalizando-as

⁴⁸ Ralf König vêm produzindo narrativas sobre o modo de vida homossexual em suas publicações. Há a tradução para o português de três de seus livros: *O homem ideal* (1997), *E agora os noivos podem se beijar* (2007) e *Como coelhos* (2008). As tiragens são em preto e branco.

como inerentes aos corpos que aprendemos a ler como femininos ou masculinos. A partir disso podemos assumir a imprevisibilidade em nossas vidas e relações. Assumir as contingências como parte de nossas vidas.

O que Axel não prevê é uma reviravolta em sua trajetória. Após uma série de conflitos com sua namorada, ele se vê solteiro, desestimulado e indiferente aos encontros realizados com seus amigos, onde são discutidos assuntos “masculinos” como, por exemplo, de que maneira proporcionar orgasmos em mulheres através do clitóris. Nesse mesmo encontro ele conhece Walter, homossexual que o convida para uma festa, o que a princípio lhe causa alguns estranhamentos. Após algumas resistências, Axel decide então participar da festividade. Ao chegar, ele se depara com um mundo totalmente diferente do seu. A comemoração é repleta de homossexuais masculinos, muitos vestidos com trajes “femininos”. Axel, não contendo sua inquietação decide perguntar a um dos frequentadores, Norbert, qual o motivo de ele ter escolhido tais vestimentas. Em dúvida se é necessária uma longa explanação, Norbert decide explicitar seu sentimento em uma única frase “*Porque é divertido.*”. No decorrer da história, Axel tem outras interações que fazem com que ele reflita sobre alguns dos seus padrões de conduta.

Buscando inspiração em Foucault, Francisco Ortega (1999) traz a amizade para discussão pensando em uma possível nova forma de existência mediante a sexualidade. “Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização.” (*Ibidem*, 1999, p. 157). Para ele, a defesa de Foucault é sobre a criação de novas possibilidades de si mesmo que não levem obrigatoriamente a constituição de um sujeito dócil, podendo levar a formação de novas existências. “Foucault quer recuperar o poder subversivo da amizade, apenas dessa forma, pensa ele, conseguiremos descolar os sujeitos de suas atuais identidades, congeladas na categoria do público e do privado.” (COSTA, 1999, p. 12) O estreitamento da relação entre Axel, Walter e Norbert traz esse olhar de novas possibilidades. Axel começa a enxergar esses sujeitos para fora de caixinhas e saberes universais/essencialistas. Ele passa a frequentar a casa de Walter e com isso percebe que muitos de seus saberes são refutados. Ele, por exemplo, começa a se abrir emocionalmente com seus novos amigos e assim falar de suas angústias e dúvidas.

Foucault (1982) em uma entrevista mostra seu interesse pela problemática da amizade, suas mudanças com o decorrer do tempo e suas possibilidades. Para ele a amizade se constitui em uma relação social muito importante no decorrer dos séculos

precedentes da Antiguidade. Era uma forma de relação onde havia implicações sociais e econômicas como o auxílio a amigos e era possível dispor “de uma certa liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas.” (*Ibidem*, 1982, p.272). Foucault acredita que nos séculos XVI e XVII esse tipo de amizade começou a passar por transformações e chama a atenção para a emergência de textos criticando-a e tratando-a como algo perigoso.

Instituições como, por exemplo, o exército, universidades e escolas, não conseguiriam funcionar nos dias de hoje perante amizades com um nível de intensidade tão alto, levando a busca de diferentes estratégias para que esse tipo de relação fosse controlado. Foucault ainda chama atenção para a inauguração das escolas secundárias e suas preocupações “de saber como se podia não somente impedir as relações sexuais, claramente, mas também impedir as amizades” (*Ibidem*, 1982, p. 273).

Outra hipótese levantada por ele é que a homossexualidade se torna um problema a partir do século XIX, uma vez que a amizade passou de ser aceita (até mesmo o fato de homens manterem relações sexuais não era importante), para desaparecer e se tornar um problema social. Como reflexo de um processo histórico Foucault (1981) acredita que a instauração de um curto-circuito junto às normas sociais é o que mais causa tanto incômodo:

Penso que é isto o que torna "perturbadora" a homossexualidade: o modo de vida homossexual muito mais que o ato sexual mesmo. Imaginar um ato sexual que não seja conforme a lei ou a natureza, não é isso que inquieta as pessoas. Mas que indivíduos comecem a se amar: aí está o problema. A instituição é sacudida, intensidades afetivas a atravessam; ao mesmo tempo, a dominam e perturbam. (p. 39)

A amizade e a homossexualidade são questões trabalhadas por Foucault para pensar na criação de novas formas de vida, existências que são possíveis de se alcançar a partir de um trabalho de si, de uma ascese. “A ascese é um saber do sujeito, é um trabalho que se faz sobre si mesmo para transformar-se (...). É uma atividade que compreende o desprender-se de si, o subjetivar-se.” (FERNANDES, 2008, p. 383).

A amizade vista por Michel Foucault tem sido um tópico de estudo que vem me atravessando fortemente. Vem me proporcionando reflexões sobre as possibilidades de outros devires para nossas vidas, relações, sociedades. Busco não classificar o certo ou errado. Também penso que para tais transformações ações são importantes. Entretanto, venho cada vez mais acreditando na possibilidade de mudanças. Na desconstrução de

nossas subjetividades para construção de novas. Subjetividades que não sigam uma lógica racista, machista, LGBTTTTI+fóbica, classista, entre outros saberes que nos organizam em sociedade, muitas vezes de forma violenta. Ao mesmo tempo que creio na possível mudança, também tenho consciência que dependemos de vários processos e mudanças. Isso vem me trazendo consciência para não esquecer das macro políticas, mas que é importante termos atenção também com as micro políticas.

O que pude perceber no decorrer das observações no campo foi que muitas das relações não são diferentes do que presenciei em meu tempo de escola. Majoritariamente os meninos andam em seus grupos realizando “as atividades de menino” e o mesmo fazem as meninas. Ações que dizem de um mundo que já está organizado discursivamente e não discursivamente – e assim nos produz. Nesta seção problematizo as relações de amizade entre meninos da *Abbey College* e o que vem sendo produzido a partir delas. Quais sujeitos, quais relações, quais saberes? Neste capítulo divido o texto em 4 partes. Primeiramente essa parte introdutória que dá início a discussão sobre amizade a partir do excerto de uma história em quadrinhos alemã. Logo em seguida, problematizo alguns diálogos como xingamentos e como estes são naturalizados em nossas relações. Na terceira parte trago como discussão ações que presenciei o machismo, a misoginia e a posse/objetificação sobre o corpo feminino como saberes que “constroem” esses sujeitos. Após esse trecho debato sobre algumas “brincadeiras” cotidianas como dispositivos que faziam parte das interações entre os/as alunos/as. Como quarta e última parte discuto sobre outras possibilidades para as masculinidades.

“Tá jogando igual mulherzinha. Assim não dá!!”: entre xingamentos e o desafio de se pensar diferente

Insultar, injuriar, ofender, atacar, destratar, agredir, afrontar, atingir, etc. Esses são alguns sinônimos⁴⁹ para o verbo xingar. Palavras que vão sendo (re)produzidas em nossas relações, carregam significado e (re)produzem sujeitos e suas subjetividades. Assumo que o que entendemos como xingamento em determinado contexto pode não ser considerado o mesmo em outro. Também defendo que os diálogos, assim como as palavras, que ouvi durante o trabalho de campo são sintomáticos de como nos relacionamos com normas de gênero e sexualidade, como nos utilizamos de determinados saberes para marcar relações de poder, seja de forma consciente ou não.

Apesar de não ser o único, o uso do termo “viado” (*sic*) era um dos mais

⁴⁹ Sinônimos consultados na página <https://www.sinonimos.com.br/>.

recorrentes e usado em diferentes propósitos. Desde uma simples conversa em que o aluno questiona seu amigo: "*Ô viado (sic), cê (sic) pegou o meu celular?*" - (Diário de campo, 26 de março de 2018) - até discussões mais acaloradas que muitas vezes culminavam em contato corporal. A aula de Educação Física era um desses momentos em que muitos/as alunos/as pareciam mais soltos e à vontade pela quadra e arquibancada, longe das salas com carteiras. Durante uma das aulas os meninos jogavam futebol enquanto as meninas aguardavam a sua vez de utilizar a quadra.

A partida já durava alguns minutos e um dos meninos não conseguia manter a bola para si, fazendo com que o outro time sempre a tomasse quando a bola estava em sua posse. Logo, ele virou alvo de insultos por parte de seus amigos. "*Ow (sic), seu viado (sic), segura a bola aí porra.*", disse um deles. "*Caralho, Filipe. Tá jogando igual mulherzinha. Assim não dá!?*", grita outro colega (Diário de campo, 06 de abril de 2018). Algumas pessoas podem enxergar a interação entre os meninos na quadra como parte daquilo que os faz homens. Podem até mesmo dizer que amigos são assim, que não é preciso levar a sério o que dizem.

Entretanto, podemos entender que atos assim, algo que se mistura entre o homofóbico e o efeminofóbico, são performativos, comportamentos que aprendemos a desempenhar enquanto sujeitos em nossas relações (BUTLER, 2000, 2003; GOFFMAN, 1998, 2002). Uma vez que aprendemos, é possível nos distanciarmos de proposições essencialistas, entender que não só o gênero, mas também as sexualidades - heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, etc. -, raças, entre outros são resultados de construções. Construções que (re)constroem saberes e colocam alguns sujeitos em situação de vulnerabilidade sendo vítimas de LGBTTTI+fobia, misoginia, machismo, racismo, etc. Saberes que necessitam ser ressignificados, ações que precisam ser combatidas.

Entretanto, venho refletindo e ressignificando meus olhares sobre tais práticas. Ao classificar o amigo como "viado" (*sic*) e/ou "mulherzinha", palavras que têm determinada conotação nesse contexto, os amigos usam do xingamento para marcar que se você não sabe "jogar bem/corretamente" há algo errado com sua masculinidade, uma vez que sendo homem o "natural" é que homens sejam jogadores habilidosos – enquanto as mulheres não. Assim, "jogar bem/corretamente" se torna sinônimo de masculinidade - uma das coisas que faz um "homem de verdade". As "brincadeiras" e provocações agem como forma de controle, uma maneira de tirar o menino do "lado errado" e trazê-lo para o "lado certo". Podemos suscitar que tanto aquilo que foi dito quanto o não dito adquirem

significados nesses momentos. O que é dito quando pensamos nos ataques verbais que Filipe sofreu, e o não dito, ou seja, “a construção das identidades masculinas como oposição à dos homossexuais, a hierarquia entre elas, a relação de poder que os alunos colocaram em ação, sem se darem conta disso.” (FERRARI, 2003b, p. 98)

A ação do colega “cria” um homossexual, constrói discursos e agride pessoas que se identificam como gays. Assim, a identidade do homem passa a ser entendido como ser heterossexual, fazendo com que gênero e orientação sexual se misturem e que as homossexualidades se oponham às masculinidades. Podemos então pensar a partir de Anderson Ferrari (2003b) que o olhar construído de forma engessada e estigmatizada sobre a homossexualidade não atinge apenas os homossexuais, ele atinge a todos nós.

[...] também atinge os agressores, porque limita as masculinidades, expõe a intolerância, revela a crueldade, evidencia a sociedade no indivíduo, traz o passado para o presente, renova o senso comum com toda a sua falta de conhecimento e demonstra a incompreensão com os desejos, próprios e alheios. (*Ibidem*, p. 101)

Fernando Seffner (2003), em sua tese sobre um grupo de homens bissexuais, defende a importância de um espaço de experimentação para aquele que tem como objetivo a prática de algo que é objeto de estigma e discriminação. Esse espaço possibilitaria que o sujeito se “recriasse”. Para ele, essa “recriação” não é vista a partir de uma perspectiva evolutiva e linear onde “melhoramos” do que já fomos. A “recriação” pode estar relacionada ao reforço de “aspectos machistas, desempenho de papéis autoritários (...), mas também abertura para novas possibilidades de respeito ao próximo, incentivo a modos de viver a masculinidade que impliquem a condenação do machismo e a valorização do afeto entre homens, etc.” (SEFFNER, 2003, p. 228). A (re)constituição do sujeito vai depender de diversos fatores, porque é um processo único e particular. Entretanto, enxergar e refletir sobre quais relações vêm sendo engendradas e o que vem sendo produzido a partir disso pode ser um primeiro passo para questionarmos muitas violências que reproduzimos de forma naturalizada.

Ainda durante uma aula de Educação Física, pude presenciar mais xingamentos em outra ocasião. Normalmente a utilização da quadra era dividida em duas etapas durante a aula. Em um primeiro momento os meninos jogavam futebol, e logo em seguida, as meninas jogavam queimada. A quadra já era ocupada por um grande número de meninos. Porém, Higor, um dos alunos que sempre jogava, não queria participar naquele dia. Daniel, seu amigo, começa a gritar de dentro da quadra "*Anda Higor, tá*

com medo ô porra? Deixa de ser bichinha e entra logo.". Higor decide então entrar em campo, indo ao encontro de Daniel. Assim que se aproximam, há troca de gritos, chutes e socos em suas interações. Há momentos em que há trocas de risadas, assim como também há situações em que parece ser algo mais sério (Diário de campo, 17 de abril de 2018).

Segundo Helena Altmann (1998) docentes de Educação Física comumente reforçam assimetrias de gênero em suas práticas pedagógicas. Durante suas observações ela pôde perceber que ao dividir alunos/as em atividades a partir de pressupostos biológicos, sociais e culturais, saberes e relações eram perpetuados como, por exemplo, situações de exclusão dos meninos que tivessem uma performance “aquém” das meninas. Isso gerava uma cobrança - assim como uma autocobrança - para que meninos tivessem o melhor desempenho em atividades mistas. “Desse modo, jogar com meninas representava para eles não um *desafio*, mas uma *ameaça*.” (ALTMANN, 1998, p. 95 - grifos da autora). No momento em que Daniel interpela Higor, um saber é reforçado. O entendimento de que o bichinha não entra na quadra, somente o “homem de verdade” uma vez que o futebol é um esporte para homens.

Os almoços realizados no refeitório eram sempre muito animados. Alunos e alunas sentavam-se em grupos – na maioria das vezes “naturalmente” separados por gênero – em que podiam se ouvir conversas e risadas. Dos dias que estive na *Abbey College* isso foi chamando a minha atenção. Como de uma forma geral havia sempre movimento, vida correndo por aqueles corredores e salas, considero o momento das refeições como um convite a reunião e conversas. Ocasões onde podemos dialogar com amigos/as, distrair, trocar experiências, etc. O mesmo ocorria no refeitório da escola. Muitos/as alunos/as realizavam as refeições no local e durante as mesmas, diversos/as amigos/as colocavam o papo em dia.

Dois meninos conversavam em sua mesa juntos de seu grupo. Tudo parecia bem. Logo em seguida um deles se levanta e dá um tapa nas costas do colega que logo se levanta e pega uma cadeira como se fosse utilizá-la para revidar e agredi-lo. Os dois se encaram. Suas expressões faciais são fechadas, sérias. André, o inspetor, chega em seguida e pergunta o que está acontecendo. “*A gente tá só brincando, tio. Relaxa.*”, um deles diz. Bem próximo, dois meninos “brincam” de luta, trocando chutes e socos. André pede que eles parem e diz “*Isso não é brincadeira aqui, nem em nenhum lugar. Vocês*

quatro vão pra sala da orientação agora comigo.”. Os meninos tentam argumentar, mas o inspetor é firme em sua decisão e assim todos saem em direção a sala. Danilo, um aluno que está no refeitório nesse momento, começa a gritar “*Vai tomar leitaaadaaa (sic)!! Gosta dele quentinho, viadinho (sic)?*” (Diário de campo, 04 de junho de 2018). As relações de amizade se constroem não porque há uma essência as unindo, mas sim contextos, saberes, subjetividades. À medida que nos (re)construímos como sujeitos nossas amizades também podem passar pelo mesmo processo ou até mesmo serem desfeitas. Essa relação seria mantida se algum dos meninos começasse a enxergar esse tipo de interação como abusiva, violenta?

Michel Foucault (1995) elucida que talvez o nosso maior objetivo não seja revelar/descobrir aquilo que realmente somos, mas que deveríamos recusar o que somos – ou o que nos fizeram acreditar que somos, com base em uma suposta essência, saber advindo da modernidade e da lógica positivista que vem buscando nos tratar como seres universais. Segundo ele “temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.” (*Ibidem*, p. 239). Sendo assim, deveríamos engendrar novas formas de subjetividade ao invés de reforçarmos aquilo que está posto, entendido como um *a priori*, desconfiar do que nos é colocado como a ordem das coisas. As subjetividades ligadas a forma de se relacionar dos/as alunos/as, onde o “feminino” ou o corpo masculino que se aproxima dessa fronteira é ridicularizado, indicam como algumas amizades vêm se construindo nesse espaço e quais saberes esses/as alunos/as “carregam”.

Xingamentos não eram a única forma de interação nesses momentos. Ameaças diretamente relacionadas a violência física também surgiam em algumas situações. No decorrer de uma aula, Thiago, um dos alunos, começa a chamar Marcos que estava do outro lado da sala. “*Marcos, ô Marcos.*”, ele o chama. Assim que Marcos vira e vê quem é o colega que o chama ele pousa o dedo indicador sobre a boca e o manda fazer silêncio. “*Shhhhhh.*” ele susurra e ri. Thiago que parece não gostar da maneira que Marcos respondeu logo revida “*Que palhaçada é essa? Cê quer levar porrada é?*”. Por um breve momento os dois se encaram, mas logo trocam risadas, deixando claro que aquilo é uma “brincadeira” para eles. (Diário de campo, 09 de abril de 2018)

No mesmo dia durante o recreio vi alguns meninos correndo de um lado para o outro do pátio. Após algumas investidas, os meninos começaram a trocar chutes e socos no ar. Um deles acabou sendo acertado e reclamou “*Você me acertou o chute, seu viado*

(sic). *Você acertou o meu saco, porra.*”. Ele então tentou chutar o colega, mas não conseguiu acertá-lo. *“Faz graça pra você ver. Eu te pego na porrada.”*, ele diz. O menino que acertou o chute se aproximou e disse *“Cai dentro então que eu vou te dar uma facada.”*. (Diário de campo, 09 de abril de 2018)

A agressão entre meninos comumente é vista como parte de seus instintos, algo que não pode ser controlado. Dependendo da posição que a pessoa ocupe isso pode até ser tolerado e/ou apreciado, levando a naturalização da sociabilidade desses sujeitos. Durante uma das cenas do filme *Handsome Devil*, Conor está prestes a iniciar o seu primeiro treino com o time de rúgbi. Pascal, o treinador, o apresenta aos seus colegas. O professor já ciente do excelente desempenho de Conor em seu time anterior compartilha suas realizações com os jogadores. Uma vez que são muitos jogadores, Pascal decide apresentar somente os “mais importantes” - aqueles que ocupam posições mais louvadas, os que têm melhores desempenhos. Assim que iniciam o treinamento, Conor é derrubado por Weasel. Imediatamente ele se coloca por cima de Weasel e lhe atinge quatro socos até ser contido por outros jogadores. A mão de Conor e o nariz e boca de Weasel estão cobertos de sangue. Nesse momento Weasel grita *“Seu animal!”* e *“Monstro do caralho!”* Pascal ri da situação, toca seu apito e pede que Conor tire um intervalo. *“Um tempo? Mal começamos.”* ele responde. Rindo mais uma vez ele pede que os alunos recomecem. Conor tem um ótimo desempenho marcando pontos, o que é suficiente para que a agressão não seja uma questão. Os olhos de Pascal brilham com o “menino de ouro” que chegou para salvar o time. Os outros jogadores também riem felizes e o parabenizam.

Penso que muitos alunos agem de forma inconsciente, através de longos e reiterativos processos, onde vão internalizando a posição que ocupam, assim como seus saberes sobre como homens devem agir – e em processo relacional como mulheres precisam se portar. (Re)produzem “brincadeiras”, chutes, socos, xingamentos por supostamente ser algo inerente a seus corpos. São controlados e controlam uns aos outros. Sujeitos que são capturados pelo biopoder.

[...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008b, p. 3)

A discussão tratada por Michel Foucault (1981) sobre a amizade a partir da homossexualidade pode ser assim pensada como uma fissura que escapa ao biopoder que nos subjetiva enquanto sujeitos, nossas relações e sociedade. São relações que abrem comportas para novos modos de vida. Entretanto, é importante entender que isso não se dá “pelas qualidades intrínsecas do homossexual, mas pela posição de "enviesado", de alguma forma, as linhas diagonais que ele pode traçar no tecido social, as quais permitem fazer aparecerem essas virtualidades.” (*Ibidem*, p. 4). Pensar os efeitos da “amizade homossexual” para outros sujeitos diz de inquietar-se, questionar-se, duvidar daquilo que nos ensinaram como inquestionável, metanarrativas e verdades absolutas. Não quer dizer que se torne mandatário mudar nossos comportamentos, nos relacionarmos com alguém do mesmo gênero, mas sim trocar as nossas lentes, aprender que essas são possibilidades e que não há nisso um viés patológico, uma heresia para o que está colocado na bíblia, de que alguns/mas estariam desafiando Deus e a ciência.

A tríade misoginia, machismo, e o macho alfa: alguns pilares do homem à “moda antiga”

Alguns grupos formados na *Abbey College* eram divididos entre meninos e meninas. Isso era evidente em suas diversas interações no decorrer de suas rotinas. O que me chamava atenção também era como estes sujeitos reproduziam em seus gestos aquilo que comumente entendem de forma natural como masculino e feminino. Meninas andavam abraçadas ou de mão dadas, às vezes saltitando de forma bem delicada, quase como se coreografassem um número de dança. Meninos andavam em seus grupos, normalmente encostados em alguma parede, sentados ou em círculos. Corpos mais rígidos, membros sem muito movimentos soltos. Toques entre os meninos dificilmente eram vistos por mim. Havia ali uma fronteira que não deveria ser cruzada, ações que “não pertenciam” ao seu gênero.

No decorrer do filme *Handsome Devil* também ocorrem esporádicos e limitados toques entre seus alunos e alunos e funcionários. Na última cena, Conor consegue, em uma partida, marcar um ponto que garante a vitória para seu time. A arquibancada se levanta e comemora eufórica. Ele e seus colegas se abraçam fortemente. Logo em seguida, Conor vai até o banco onde Pascal está sentado. Ambos se olham emocionados - Pascal chora silenciosamente, parece que tenta esconder o momento para que não

percebiam seus sentimentos - e trocam um breve aperto de mãos. Conor segue até Ned e o abraça fortemente - o abraço mais forte, mais próximo e mais demorado. Ainda é possível ver Dan, o professor de literatura, ao lado do mesmo homem que estava com ele no bar gay. Mesmo parecendo ser um casal, ambos não trocam demonstrações de afeto. Os olhares trocados entre ambos aparentam camuflar seus sentimentos, tem um tom de sobriedade.

Não quero dizer com isso que há a “maneira correta” de se relacionar amorosamente com as pessoas, de homens se cumprimentarem, etc. Entretanto, penso que casos assim nos ajudam a refletir e problematizar: quais são os limites (re)construídos e naturalizados sobre aquilo que homens podem/devem performar em suas interações? Na cena em que Dan está com seu namorado no bar é possível ver que há outro olhar sobre aquela pessoa. Há um sorriso e uma troca de olhar que dão a impressão de que aquela é uma relação amorosa e de que naquele lugar eles podem se sentir à vontade para expressar seus sentimentos, pois a sua sexualidade e suas interações não seriam vistas como um problema para os outros.

Comumente, os contatos corporais na *Abbey College* ocorriam durante alguma briga – ou algo que eles entendiam como “brincadeira”, mas que envolvia troca de chutes, socos e pontapés. Durante as aulas de Educação Física os corpos se aproximavam mais, através de empurrões, abraços, saltando juntos, seja brigando, zoando uns aos outros ou se divertindo em comemorações. Durante essas interações pude presenciar muitas conversas e discussões. Momentos entre somente alunos meninos, alunos e alunas assim como alunos/as e funcionários/as. Vi relações de amizade em que havia trocas de saberes, relações de poder e a (re)produção de muitas lógicas que permeiam nossa sociedade e cultura.

Durante os primeiros dias que estive na escola uma das turmas estava em horário vago pelo pátio. Algum tempo já havia se passado, alunos/as tinham jogado, conversado e não faltava muito para que voltassem para sala de aula. Um aluno e uma aluna de outra turma descem a rampa nesse momento. Eles realizam o percurso abraçados, rindo e trocando risadas. Pedro, um dos meninos que está de horário vago, assim que os vê grita “Êêêêêêêê camisinhaaaa. Tô de olho em vocês.”. Apesar de não falarem nada pude perceber que a menina ficou sem graça com a “brincadeira” enquanto os meninos riam. Logo em seguida Pedro se vira para seus amigos e diz “Cês sabem que é só dar mole que ela cede né?” (Diário de campo, 26 de março de 2018).

A masculinidade é vista por um senso comum como a recusa de algumas características/conduitas. “Homens/meninos não choram.”, “Futebol, roupas azuis, carrinhos, falar palavrão e sentar em um bar pra beber são coisas de meninos.” e “Como você não vai pegar ela, cara? Você é homem ou não é?” são muitos discursos que ouvimos em círculos sociais – familiar, trabalho, estudo... e de amigos/as. A ideia de que o homem contém em si um desejo sexual incontrolável e que a mulher se torna uma presa pronta para “ceder” podem causar além de casos de estupro⁵⁰ a constituição de meninos que naturalizam a violência enquanto sujeitos e em suas relações. Algo que também vem se construindo ao meu ver pela falta de um cuidado de si.

Uma das questões pela qual Michel Foucault (2004, p. 290) se interessou pela Antiguidade se dá pelo esvaecimento “a idéia de uma moral como obediência a um código de regras” o que deve levar a “uma busca que é aquela de uma ‘estética da existência’”. Pensar em uma estética da existência significa abrir a possibilidade para um exercício filosófico. São práticas racionais e voluntárias onde são escolhidas não apenas regras de conduta, mas também almejam a transformação. “Reconstruir-se” e fazer com que a sua vida se torne “uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 2004, p.198-199). A transformação, através da produção de si mesmo como uma obra de arte, implica não somente na transformação de si mesmo/a, mas também de um mundo anterior. Foucault (2004) também chama atenção para ações do cristianismo, práticas médicas e psicológicas como ações pedagógicas que foram esvaziando essas “artes da existência” e as “técnicas de si” em nossas práticas.

As interações entre os amigos apresentavam diversas direções, levando até a momentos contraditórios. Era possível notar por parte de alunos diálogos de “adoração a mulher” – o que problematizo aqui como objetificação do corpo feminino – até mesmo uma desvalorização muito naturalizada onde a mulher era colocada em uma situação de inferioridade em relação ao homem. Tomei o costume de durante as observações em sala de aula me sentar à mesa do/a docente. Sempre perguntava a ele/a se poderia e mediante a assertiva eu me acomodava. À medida que fui conhecendo os/as alunos/as buscava uma cadeira próxima de algum/a grupo/estudante específico/a que me despertasse mais atenção, mas sem deixar de ficar atento a outros movimentos na sala de aula.

A aula de ciências ocorria e a professora havia passado uma atividade em dupla

⁵⁰ Estima-se que no Brasil só cerca de 10% dos casos de estupro são notificados em uma delegacia de polícia. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/10/casos-de-estupro-aumentam-no-brasil-foram-60-mil-registros- apenas-em-2017.ghtml> (Acesso em: 11/05/2019).

para a turma. Depois de um tempo com os pares já formados era possível ouvir conversas entre os/as estudantes. Dois meninos que se encontravam atrás de mim não haviam iniciado a tarefa até então, pois dialogavam sobre a parente de um deles que estava ficando em sua casa. "*Tem uma prima minha lá em casa. Pô, ela é mó gostosa.*" diz Bruno, um deles. "*Quanto tempo ela vai ficar?*" Fabricio, o colega pergunta. "*Uma semana*" ele responde. "*Bom*", diz o amigo que ri maliciosamente. "*Vou tirar uma foto pra trazer. Ela é ruiva.*" finaliza o aluno. Bruno continua a conversa narrando sobre um dia que chegou em casa e presenciou a prima em um momento íntimo. "*Cheguei lá em casa a mulher tava (sic) peladona, mas até me escondi pra ver. Nem fiquei muito porque fiquei com medo de levar tamancada.*". Ambos riem bem alto ao término da história. Na conversa entre os meninos havia algo que comumente atravessa as relações e amizades entre homens heterossexuais - algo que une esses sujeitos. A maneira como se (re)constrói o olhar sobre o corpo feminino e como ele é violado das formas mais diversas, sejam elas físicas e/ou simbólicas.

Após relatar o ocorrido Bruno ainda conta a história de uma tia que sempre tentava ter um filho menino, mas não conseguia. "*Minha tia tem 32 anos e tem oito filhos. Agora olha que merda, ela tem sete meninas e só um menino. Ela sempre quis menino ai foi tentando até conseguir. Se deu mal, agora tem sete mulheres em casa. Mulher só reclama, nunca vi. Muito enjoadas.*" (Diário de campo, 11 de abril de 2018). Fabrício ri e concorda com o amigo. Os diálogos trocados entre os meninos são sintomáticos de como muitas relações são construídas em nossa sociedade. Como homens e mulheres são vistos e posicionados. A conversa trocada entre os amigos ficou ecoando em mim e me fazendo refletir sobre os privilégios que o homem possui em nossa sociedade. Privilégios que atravessam nossas relações, demarcam saberes, instituem e naturalizam violências como, por exemplo, o corpo da mulher que é tratado como objeto e o valor que ter um filho homem está atrelado, pois muitos/as considerarem "mais fácil de criar" do que uma menina.

Daniel Welzer-Lang (2001) questiona a suposta natureza superior dos homens e como a heterossexualidade está tratada como "normal" e "natural", enquanto outras identidades de gênero e sexualidade são em última instância admitidas como "diferentes" – podemos pensar que através de diferentes processos históricos essas identidades ainda

são vistas por muitos através de uma visão estigmatizada e/ou patologizada⁵¹. Mesmo reconhecendo que não há uma uniformidade nas relações, ele defende que o que atribui aos homens privilégios, sejam eles materiais, culturais e/ou simbólicos são dominações coletivas e individuais sobre as mulheres. Também não devemos nos esquecer que somos atravessados/as por outros marcadores como, por exemplo, raça, classe, geração, etc. Portanto estamos um conglomerado de relações sociais, que estão constantemente se (re)construindo e apresentam suas complexidades internas.

A ideia de dominação/posse do corpo feminino aliado a romantização naturalizada por parte de algumas pessoas também esteve presente em alguns momentos. Karen, uma aluna da escola, precisou sair mais cedo, pois não passava muito bem. Uma inspetora foi buscá-la em sua sala e passou pelo corredor onde estávamos eu, outra inspetora e alguns alunos que se encontravam em horário vago. Assim que a aluna se distanciou do nosso círculo, Reginaldo, um dos alunos, começa a se lamentar com uma das inspetoras. *"Ahhh tia, não queria que ela fosse embora."* Seu tom de voz é sofrido assim como sua feição e trejeitos corporais. A inspetora então comenta comigo *"Ele é apaixonado nela, ela fica falando 'Credo', 'Deus me livre', 'Não quero', mas ele não desiste. É uma época boa essa."* ela finaliza o relato dando risadas. É possível perceber o quanto ela enxerga as investidas de Reginaldo de forma romantizada, mesmo ficando marcado que a colega não demonstra interesse. (Diário de campo, 12 de abril de 2018)

Logo na semana seguinte Reginaldo chega inquieto à escola, olhando para os lados, parecendo que está à procura de alguém. Decidi que iria acompanhá-lo. Assim que vira para o corredor das salas, ele avista Breno, um de seus amigos, na porta de sua sala. Ele se aproximou e segurou sua blusa com força. Como se fosse uma arma Reginaldo apontou os dedos da mão na cabeça de Breno. *"Você andou dando em cima da Karen, ô muleque (sic)?"*, ele perguntou nervoso. Os amigos de Reginaldo e Breno em volta riem da cena. Breno diz que não e levando a abordagem na brincadeira, ele se soltou e respondeu rindo *"Continua pra tu ver, ainda vou te catar na porrada por ai."* (Diário de campo, 16 de abril de 2018)

O que me chamou atenção na relação entre os amigos é o que parecia já estar posto para eles como prática pela posição que ocupam em sociedade enquanto homens. Para Reginaldo, Karen é como uma propriedade sua, alguém que lhe pertence e que ele está disposto a (re)agir para que não seja "roubado" de si. Entretanto, Karen vem deixando

⁵¹ A homossexualidade só foi retirada da lista internacional de doenças pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 17 de maio de 1990. A transexualidade teve a retirada ainda mais recente, em 18 de maio de 2018.

claro que não possui interesse nele. O fato de Breno e seus amigos rirem e não problematizarem a atitude de Reginaldo mostra como isso é uma prática naturalizada que vem se estabelecendo em suas constituições enquanto sujeitos. Enquanto homens. Raewynn Connell (2005) propõe uma explicação sobre “masculinidade” que se distancia de generalizações e essencializações. Reconhecendo que há multiplicidades quando falamos de homens, a pesquisadora compreende que a masculinidade é “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.” (CONNELL, 1995, p. 188).

Ela ainda salienta que há mais de uma configuração de prática dentro de uma mesma sociedade o que possibilita reconhecermos a categoria no plural e falarmos de “masculinidades”. Entretanto, é importante não nos esquecermos que há relações de poder envolvidas. Relações que são estabelecidas a partir de saberes e práticas históricas, sociais e culturais que organizam homens e mulheres em sociedade. Com isso não devemos entender a masculinidade como o poder que homens detém, uma substância presente em corpos lidos como masculinos a partir de diferenças biológicas. Foucault (1998) questiona a compreensão de poder como algo central, aquilo que alguém possui. Para ele o poder é dinâmico, se encontra em constante movimento, circulando, funcionando em rede. Está presente em nossas relações, logo, nos constituindo enquanto sujeitos.

Miguel Vale de Almeida (1996) também chama a atenção para o gênero enquanto construção histórica, cultural e permeada por relações de poder. Se não reconhecêssemos essa especificidade não poderíamos tratar de masculinidades no plural, assim como nas reconfigurações das relações de gênero. Aproximaríamos-nos de uma visão essencialista e positivista, o que vai contra a proposta dessa pesquisa de mestrado – assim como a contribuição teórica que a abarca – e o que venho construindo como saber sobre as categorias gênero e sexualidade. Assumir tais premissas diz do investimento e olhar impresso nesse trabalho. O que tenho aqui como intuito não é reforçar as ações observadas como uma substância presente nos corpos dos sujeitos que frequentam a *Abbey College*, mas sim compreender quais saberes vêm os/as constituindo e como vêm sendo posicionados/as em suas relações e posicionando uns/umas aos/às outros/as.

Para Miguel Vale de Almeida (1996, p. 162) a “masculinidade hegemônica é um consenso vivido”. Ela não é única, tampouco imutável. É um padrão cultural, que nenhum homem consegue atingir, mas que controla e organiza todos os homens e todas as

mulheres. Enxergar a masculinidade a partir de multiplicidades também é corroborado quando percebemos que esta não apresenta homogeneidade, manifestando assimetrias, como heterossexual/homossexual/bissexual, e hierarquias – dentro daquilo que aprendemos a ler como mais ou menos “masculino”. Dessa forma podemos inferir que “a masculinidade não é a mera formulação cultural de um dado natural; e que a sua definição, aquisição e manutenção constitui um processo social frágil, vigiado, auto-vigiado e disputado.” (ALMEIDA, 1996, p. 163).

Um simples jogo de adedanha⁵² e as relações de amizade também me mostraram que processos educativos estão espalhados pelo tecido social. Não somente esses processos “pulam os muros da escola” para fora, eles também a invadem sem pedir licença. Atividades lúdicas como a adedanha proporcionavam momentos que além de descontração também produziam saberes, relações e sujeitos. Durante uma das aulas a professora tinha que aplicar o exame de avaliação para uma aluna que ainda não havia o realizado. Ela então combinou com os/as alunos/as que eles/as poderiam conversar, desde que em silêncio, e ela aproveitaria para corrigir as provas que haviam feito. Grupos aproximaram suas carteiras e assim conversas e jogos começaram a tomar conta da sala. Um grupo de alunos/as – três meninos e duas meninas – deram início as partidas de adedanha.

O jogo é frequentemente repleto de emoção, pois os/as participantes devem preencher as colunas o mais rápido possível. Caso alguém termine antes, o preenchimento deve ser interrompido para que possam comparar as palavras e contabilizar os pontos da rodada. Dentre várias categorias, a tabela continha uma linha nomeada “Minha sogra é...”. Durante o decorrer do jogo algumas palavras escolhidas para essa coluna foram: galinha, dragão, fudida (*sic*), arrombada, biscate, burra, jumenta, vagabunda. As risadas surgiam com toda a força no momento que conferiam as palavras. Recordo-me da presença da atividade durante a minha infância/adolescência e também da mesma categoria em alguns momentos. Esse acontecimento também foi um detonador que me fez refletir sobre outros aspectos da nossa cultura. Piadas que ridicularizam sogras comumente têm teor violento, mórbido e de espanto/terror.

As escolas e seus conteúdos programáticos não são as únicas ações pedagógicas no decorrer de nossas vidas. Somos “construídos/as” a partir de diversos processos e

⁵² O jogo, também conhecido como adedonha ou *stop*, consiste de uma tabela com tópicos como, por exemplo, nome, cor, fruta, objeto, país, entre outros. Após o sorteio de uma letra, os/as participantes devem preencher a tabela com palavras que comecem com a letra sorteada. Não há uma única regra para o funcionamento do jogo.

ações. Também é possível identificar as mídias, ao lado da escola, da família e das religiões, como ferramentas pedagógicas uma vez que (re)produzem e transmitem significados e sentidos. Esses estão ligados a modos de ser, pensar, estar, se relacionar com a vida, nos educando e tendo participação ativa na constituição dos sujeitos e suas subjetividades (FISCHER, 2002). Pensando além da instituição escolar, a pesquisadora Ruth Sabat (2001) chama a atenção para a mídia como espaço de produção de saberes e conhecimentos. As representações de gênero e sexualidade na publicidade “produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder” (*Ibidem*, p. 9).

Dessa forma, podemos pensar sobre as representações em novelas, séries, piadas como construções que invadem os imaginários e engendram o arquétipo da sogra em nossa cultura e relações. Também podemos pensar no jogo de adedanha como parte desse processo que (re)produz esses saberes e que vem constituindo seus/suas participantes. A participação na atividade também pode ser a partir de uma conformação com o que vem sendo produzido em seu decorrer. Fiquei me questionando: se algum dos meninos se posicionasse contra os adjetivos escolhidos para a coluna “Minha sogra é”, qual seria a reação dos/as outros/as?

“Quer ver como eles vão falar? Derivados do leite.”: a (re)constituição das masculinidades através das “brincadeiras” cotidianas

Os alunos da *Abbey College* normalmente brincavam com seus amigos de pique pega, futebol com bolinhas de papel improvisadas e/ou jogos *online* através de celulares. Em alguns momentos era comum perceber outras práticas que eles defendiam/enxergavam como brincadeiras. Entretanto essas ações eram vistas por mim como saberes relacionados aos gênero e sexualidade sendo acionados. Saber esse que produz sujeitos, subjetividades, relações. Saber que une meninos em algo comum e possibilita amizades. Dessa forma comecei a enxergar as “brincadeiras” como dispositivos pedagógicos.

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual

se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. (LARROSA, 1994, p. 54)

Durante uma das aulas após conversar um pouco com seus/suas alunos/as, a professora deu início a entrega de provas corrigidas. Ela chamava os/as alunos/as até sua mesa e a medida que os recebia, tecia algum comentário sobre a nota e/ou alguma correção. No fundo da sala havia um grupo de seis amigos, formando duas fileiras de três cadeiras enfileiradas cada. Sempre que um deles se levantava e passava pelo corredor formado, Josias, um dos meninos que estava mais a frente, simulava uma penetração com sua caneta. Entretanto, entre os outros meninos aquilo se tornou uma causa para risadas e provocações. Os que deviam passar pelo corredor se sentiam incomodados, chegando a voltar e ameaçar dar socos e chutes em Josias. Outra coisa que me chamou atenção foi que alguns meninos começaram a fazer o mesmo quando o colega passava, inclusive na vez de Josias se levantar. Apesar de alguns meninos se mostrarem aborrecidos com a tentativa de seus colegas, era possível perceber muitas risadas, principalmente quando “lhes cabia” a função de penetrar. A professora, envolvida com a entrega das provas, não percebeu e as alunas olhavam sem dar muita importância. (Diário de campo, 26 de março de 2018)

Durante o horário vago de uma turma um grupo de meninos estava reunido em um canto mexendo em seus celulares e jogando conversa fora. Um deles começa a relatar a briga que ouviu do casal de vizinhos: "*Meu vizinho foi brigar com a mulher dele, quando eu vi começou uma gritaria. Aí de repente virou e chamou ela de maior maconheira. Sabe o que ela respondeu? 'Pior você que dá o cú.'*". O grupo começa a rir entusiasticamente e outro colega começa a contar do seu vizinho. "*Tem um senhor que mora perto da minha casa, ele pinta bastante, muito bem, ele é homossexual sabe? Teve um dia que ele foi parar no bar lá perto e começou a arrumar confusão, ficava falando que já tinha ficado com um monte de homem lá.*". Novas gargalhadas surgem e Tadeu, um dos amigos, visivelmente incomodado com a direção da conversa se levanta e diz "*Deixa eu sair daqui que esse papo tá ficando pesado.*". As risadas se tornam ainda maiores e um dos meninos diz "*Que foi Tadeu, ficou com vontade?*". Tadeu incomodado, responde "*Ê sai fora, vê lá se eu vou gostar dessas coisas.*" (Diário de campo, 19 de abril de 2018)

Para Elisabeth Badinter (1993) a masculinidade não é algo natural, mas sim uma construção que se dá mais no imperativo do que no indicativo. A recorrente frase “Seja homem!” denuncia que nos tornamos homens ao invés da presença de uma substância presente em alguns corpos. “O próprio homem e os que o rodeiam estão tão pouco seguros da sua identidade sexual, que exigem a si mesmo provas da respetiva virilidade.” (BADINTER, 1993, p. 15). Ao não ter a masculinidade como uma garantia se torna necessário prová-la constantemente através de rituais simbólicos relacionados a sexualidade enquanto dominador, agressividade e a negação da dor. A maneira como a identidade masculina vem comumente se construindo – numa afirmação de recusa da feminilidade – muitas vezes corrobora com a misoginia e a homofobia. No momento em que Josias simula a penetração ele atribui aos seus amigos um sentido de passividade, saber atribuído àquilo que muitas vezes é lido como feminino, o “ser mulher”. Ele também constrói em relação a representação do homem, que deve ser dominador, caso contrário há algo errado, uma falha, o que não seria permitido para “um homem de verdade”.

As “brincadeiras” iam desde contatos corporais e meras conversas até uma arena de disputa onde diversos jogos e chavões eram proferidos. Observava alguns/mas alunos/as durante o horário vago. Tatiana, uma das inspetoras, me acompanhava e conversava amenidades comigo, quando uma professora a chama até a porta de sua sala e pede para ela cuidar dos/as alunos/as por um instante. Fico então na porta próximo dela. Diversas "brincadeiras" são feitas nesse período por parte de um grupo de meninos. "*Cê tá passando aqui ó.*" diz o menino pro outro passando a mão em seu pênis. "*Come o dele e dá pra ele. Brinca com o Roberto. Recebe o pau dele.*". Outras "brincadeiras" são feitas. Os alunos sempre respondem com "*shit*" "*sai*" como se estivessem passando a "batata quente" para o amigo seguinte. "*Sonhei que cê (sic) tava (sic) chupando aqui ó.*". "*Tô (sic) vendendo picolé. Quer chupar?*". "*Senta aqui pra você bater.*". "*Cê (sic) toca violão? Se eu te der uma música cê (sic) toca pra mim?*". "*Tá com fome? Vamo (sic) lá em casa que te dou uma comida. Gosta de leitinho?*". "*Quer trabalhar pra mim lá na feira vendendo caqui? Cabô (sic) caqui⁵³, cê (sic) vai embora.*". "*Fiquei sabendo que você é goleiro. Que só agarrava na base e pegava as bolas.*". "*Vamos brincar de sinuca? Você é o buraco e eu sou a bola.*". "*Vamos brincar de golfe? Você é o buraco e eu te dou uma tacada.*". "*Vou fuder (sic) seu cu cheio de merda.*". Essas são algumas das

⁵³ A expressão cabô caqui tem um duplo sentido atribuído. Utilizada nesse contexto o aluno quis dizer com a boca aqui (no meu genital).

"brincadeiras" que escutei enquanto estava na sala. Brincadeiras onde se busca a posição ativa, dominadora. Do penetrador. Aquilo que torna "homem". Roberto, incomodado em um momento, reclama de um dos amigos com Tatiana: "*Ô tia, olha o Bernardo me xingando aqui. Vou pegar ele de porrada no recreio.*". "*Meninos, silêncio e fiquem sentados. Se não se comportarem vou ter que levar vocês para a sala da orientação.*" Entre risadas e gritos os alunos demoraram, mas aos poucos foram se sentando em seus lugares.

Algumas vezes, as "brincadeiras" se iniciavam após ouvir comentários de suas colegas. Durante a aula de Português, dois alunos interagiam de forma mais agressiva, "brincando". "*Chupa*", diz um deles. "*Eu vou é te comer, rapá (sic). Que que cê (sic) tá pensando?*", ele responde. "*Vem, eu vou te dar é te encher de porrada.*", o amigo replica. Patrícia, a professora, chama a atenção de ambos e pede silêncio para dar início a correção da atividade que havia sido passada para casa. A atividade consistia de uma lista que continha uma variedade de sentimentos como, por exemplo, tristeza, felicidade, preguiça, entre outros. Ao perguntar para os/as alunos/as quais sentimentos eles/as haviam vivido, uma menina diz "*Eu já senti tudo.*". Os dois meninos começam a rir descontroladamente e dizer "*Shit, shit, shit. Já sentiu tudo, eita.*". Patrícia chama a atenção de ambos que entre gargalhadas e cumplicidade, vão entrando em silêncio. Rafael, outro aluno que está sentado próximo de mim, me chama e diz "*Quer ver como eles vão falar? Derivados do leite.*". Os meninos voltam a rir e repetir a palavra leite, fazendo clara associação com o sêmen.

Miguel Vale de Almeida (2000) chama atenção para como aquilo que construímos como masculinidade está presente em nosso cotidiano de diversos modos, seja pelos nossos comportamentos, peças de roupa e acessórios, cortes de cabelo, trejeitos, etc. Portanto, se algum homem apresenta uma conduta/imagem diferente do que o grupo legitima ele pode não ser reconhecido como parte do grupo, levando a exclusão e ao reforço de preconceitos e estigmas. A não participação dos colegas na "brincadeira" poderia levar a exclusão do grupo, assim como a contestação da masculinidade. Almeida (2000) ainda destaca que esse é um processo longo, iniciado na infância. A criança é a assim vigiada e controlada quando apresenta comportamentos não-normativos, fazendo com que suas atitudes como, por exemplo, o afeto público seja autorizado ou não. No momento em que a inspetora pede o silêncio, não é causada uma reflexão sobre o que vem sendo falado. Apenas era necessário que eles parassem com a bagunça, caso contrário haveria uma punição.

Outras possibilidades entre dinossauros, desenhos e partilhas

Durante os aproximadamente quatro meses que passei na *Abbey College* realizando o trabalho de campo vi muitas relações de amizade. Sujeitos que “transportam” seus conhecimentos para dentro da instituição escolar e a partir de suas interações (re)produzem saberes, subjetividades, relações e sujeitos. Muitas dessas interações reforçavam entendimentos binários e engessados sobre as categorias gênero e sexualidade. A maneira como homens podiam se relacionar assim como aquilo que muitos/as entendiam como o que significa ser gay me chamavam a atenção para como alguns discursos limitavam a relações e constituições das subjetividades desses sujeitos. Limitavam as amizades.

Entretanto, também presenciei algumas situações que diziam de outras amizades, outras formas de masculinidades. Momentos que me fazem acreditar que discursos como “*Homem é assim mesmo, violento.*”, “*Meninos não têm jeito, eles já nascem dessa forma, mais agitada.*”, entre outros, são falácias que reforçam e naturalizam a ideia de que homens e mulheres são diferentes a partir de diferenças biológicas. Um dos alunos que mais me chamava a atenção era Heitor. Ele era diagnosticado com transtorno de comportamento e por conta disso uma monitora o acompanhava em sala para auxiliá-lo.

Alguns dias após o início do trabalho de campo estou chegando a escola e assim que entro no corredor que dá acesso ao pátio Heitor me vê. Ele sai então correndo em minha direção até me alcançar. Me dá um forte abraço e posiciona um de seus braços por cima das minhas costas. Enquanto caminhamos, conversamos sobre Jovens Titãs, um de seus desenhos favoritos, e animais pré-históricos. Parecem ser assuntos que ele tem bastante interesse, pois não é a 1ª vez que vejo ele conversando sobre isso. Logo Carlos, um amigo de Heitor, se aproxima e começa a conversar com ele. Uma coisa que me chamou atenção foram as posturas de Carlos quando ele interage com Heitor e com os outros meninos. Enquanto ele se torna mais agressivo nas conversas e brincadeiras com outros meninos, com Heitor ele se mostra amável e calmo. (Diário de campo, 27 de março de 2018)

A amizade para Foucault, segundo Francisco Ortega (1999, p. 150), busca uma “experimentação de novas formas de relacionamento e de prazer; uma forma de respeitar

e intensificar o prazer próprio e do amigo”. Pensar a amizade a partir dessa perspectiva nos diz de experimentação, criação, nos jogarmos ao diferente, ao inesperado, ao desconhecido e/ou ressignificarmos aquilo que imaginávamos conhecer. Significa pensar em outras possibilidades de vida. Vida em que podemos muitas vezes naturalizar processos, saberes e relações que atravessam o nosso cotidiano. Observar como a relação de Heitor e Carlos se desenvolvia me fez refletir sobre como é possível ressignificar saberes e me distanciar ainda mais da ideia da masculinidade como algo violento por sua suposta essência.

No período da Semana Santa a escola pediu que cada aluno/a trouxesse algum lanche e/ou bebida para que fosse feita uma partilha no decorrer do dia. A direção dividiu as turmas em dois grupos. O primeiro grupo seria composto das turmas de 6º e 9º ano e o segundo grupo seria composto das turmas de 7º e 8º ano. A decisão foi tomada para que todos/as tivessem mais conforto, uma vez que o refeitório não comportaria todos/as os/as alunos/as. No dia fui convidado para participar e assim me dirigi até o espaço. Uma das professoras havia ensaiado músicas com um grupo de alunos/as e assim a apresentação antecedeu a partilha. Antes de dar início a performance, a professora falou sobre a Páscoa ser o momento da liberdade e do renascimento. Ela também anunciou que a canção seria a Oração de São Francisco de Assis e explicou quem ele foi. “*São Francisco de Assis foi um verdadeiro homem de bem. Abdicou de tudo só para viver com o básico, o necessário.*”.

Durante a apresentação, Heitor ficou agitado e saiu em direção ao pátio correndo. Paulo, o diretor, assim que percebeu foi até ele e perguntou se estava tudo bem. Heitor disse que sim, assim conversaram e após um tempo acabaram voltando, com Heitor mais calmo. Paulo ainda o acompanhou até a mesa da partilha e ficou ao seu lado enquanto ele se servia. Depois levou Heitor até uma mesa reservada para que ele comesse a vontade no seu próprio tempo. Podemos refletir sobre as diferentes relações de amizade que construímos no decorrer da vida e que não necessariamente ocupam a mesma posição em nosso círculo social. Nilmar Pelizzaro (2015) ao problematizar a amizade, a partir de Michel Foucault, a reconhece como uma relação de poder que traz um ponto subversivo e transformador. Para ele, essa relação traz como potencial a mudança que age nas lógicas coletiva e individual. Dessa forma, seria possível engendrar diferentes maneiras de vida e de pensar. Novas relações afetivas e sociais.

Os interesses e as atividades dos meninos comumente se mantinham em jogos – através do celular, bolas de futebol improvisadas de papel e corridas pelo pátio –, brigas

que em um imbricamento se tornavam “brincadeiras” e grupos formados onde conversas eram mantidas. Durante uma das aulas que assisti, eu percebi que Davi, um dos alunos, havia levado uma pasta sanfonada com uma série de desenhos feitos por ele. As imagens, feitas a caneta, possuíam como referências dinossauros e personagens de desenho animado como Goku, famoso por ser o protagonista da série *Dragon Ball*. Percebo que é de grande interesse de seus amigos ver os novos desenhos. Todos o elogiam e tecem comentários sobre como sua técnica vem melhorando. O aluno visivelmente lisonjeado com os elogios logo guarda os desenhos para não atrapalhar a aula que já ia começar.

Logo após a aula, os/as alunos/as saem para o intervalo, uma vez que a professora do horário seguinte não havia comparecido naquele dia. Os meninos seguem para um canto onde ficam conversando. Comento com Bárbara sobre os desenhos de Davi. Ela o elogia bastante e o chama para perto de nós. Assim que ele se aproxima ela pergunta sobre os desenhos, se tem feito alguns novos. Ele diz que tem novos na sala e pergunta a ela se gostaria que ele pegasse. Ela diz que sim e em questão de minutos ele já está de volta com sua pasta e seus desenhos para nos mostrar. Seus amigos assim começam a se aproximar também. Pergunto a ele como ele aprendeu a desenhar. “*Foi por conta própria. Sempre achei legal, aí fui treinando em casa. Pegava uns vídeos no YouTube pra aprender umas técnicas, fazer coisas diferentes.*”. “*Tem vontade de se especializar?*”, pergunto a ele. “*Tenho sim, até Faculdade de Artes eu penso em fazer.*”. Elogio seu trabalho e comento que na Universidade em que estudo tem o curso de artes. “*Pô Davi, você ia mandar mó bem se fizesse esse curso.*”, diz um de seus amigos. Ele ri com um semblante feliz. (Diário de campo, 02 de abril de 2018). Durante o semestre Davi ainda me mostrou suas produções outras três vezes. Além dos dinossauros e desenhos de Goku também me apresentou alguns seres mitológico com metade do corpo humano e metade animal.

Assim como Michel Foucault (1984) penso que o motivo que possibilita esses meninos terem outras interações que fujam da lógica da violência, seja ela física ou simbólica, através de socos, chutes, pontapés, xingamentos e depreciação tem a ver em partes com a curiosidade. Entretanto, Michel Foucault não fala de qualquer tipo de curiosidade, “*não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo.*” (FOUCAULT, 1984, p. 12). Ele ainda questiona para que serviria a busca pelo saber se ele somente nos leva a aquisição dos conhecimentos e não nos direciona para o desconhecido. Dessa forma, “*pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.*” (*Ibidem*). Assim como Foucault e os meninos - cada um em seu processo – a

curiosidade também vem me atravessando. Inquietações e mudanças já não são mais vistas como problemas, mas como algo que vem trazendo leveza e a mudança de olhares para minhas amizades, meus saberes e tudo que vem me (re)constituindo enquanto sujeito.

Considerações Finais

Retomo neste momento a discussão que inicia essa dissertação e essa viagem de pouco mais de dois anos que foi o curso de Mestrado. Penso, com o olhar que tenho construído hoje, que aquilo que me moveu até o Mestrado, mesmo que inconscientemente, foi a curiosidade (FOUCAULT, 1984) - a que permitiu que o antigo José se separasse do José que finaliza este trabalho. A possibilidade de pensar diferente do que está posto para nós e nossas relações. Busquei questionar saberes, metanarrativas, duvidar daquilo que me foi ensinado e não tratar isso de forma hierárquica. Não julgar os pensamentos e problematizações que me atravessam hoje como melhores ou piores. Apenas diferentes. Procurei dessa forma não tratar os sujeitos da minha pesquisa como reprodutores/as de ações a partir de suas essências mais profundas, mas como sujeitos complexos, contraditórios e em constante (re)construção - assim como eu também sou.

Diferentes movimentos foram realizados em minha vida durante esse período do mestrado, não somente no âmbito acadêmico. Também percebia em minhas relações pessoais e familiares mudanças ocorrendo, saberes sendo (re)construídos, outros debates acontecendo. Meu olhar foi sendo ressignificado, fazendo com que ações fossem analisadas por outras lentes. Aquilo que comumente era visto como “natural”, passou a causar incômodos, questionamentos e afastamentos para construir outro olhar. Aquilo que até então era a “ordem das coisas” passaram a ser vistas como construções que poderiam ser desconstruídas e (re)construídas para algo novo.

Foi um trabalho inquietante acompanhar os alunos - assim como as alunas e os/as funcionários/as - na *Abbey College* e perceber como se construíam e/ou performavam aquilo que entendiam como essencialmente masculino e/ou feminino em suas rotinas escolares. Pude perceber que diferentes ações eram naturalizadas levando a reproduções de homofobia, machismo, misoginia e/ou efeminofobia. Ao mesmo tempo que entendo que esses sujeitos(re)produzem saberes que vêm aprendendo no decorrer de suas vidas também podia perceber algumas questões: em alguns momentos tais ações não recebiam atenção de professores/as e/ou outros/as funcionários/as e quando recebiam a atitude tomada era, algumas vezes, a da punição - não levando a reflexão do que aquele saber produz em nossa sociedade e conseqüentemente em nossas díspares relações.

Presenciar tais momentos foi sintomático de algumas continuidades entre minha experiência escolar e a desses sujeitos que hoje estudam na *Abbey College*. Em uma conversa com meu orientador, o Prof. Anderson Ferrari, ele me disse que, após ler um

dos meus textos, conseguia ver o como alguns saberes e relações ainda se perpetuam neste âmbito. Durante um período da minha fase escolar um grupo de alunos/as da minha sala havia me apelidado de Seu Peru. O famoso personagem da *Escolinha do Professor Raimundo* era famoso por representar uma caricatura daquilo que se entendia como homossexual. Com seus trejeitos e roupas chamativas construía-se ali a limitada narrativa e o estreito imaginário sobre o homem gay para aqueles/as que o assistiam. Me recordo do incômodo e aflição que aquilo me causava. Pensar na possibilidade desse apelido, que havia sido me dado, chegar até os ouvidos de pessoas mais próximas como, por exemplo, a minha família, era assustador e me consumia diariamente. A forma de resistir que encontrei foi o silêncio e tentar me manter o mais invisível possível. Mal sabia eu naquela época que o que meus/minhas colegas faziam não era um ataque pessoal, mas sim reproduzir algo que estava posto para eles/as, algo que havia sido ensinado através das mais diferentes instâncias - assim como eu também havia passado por diferentes processos de constituição.

Também pude notar durante o meu trabalho de campo a multiplicidade que atravessa nossas relações, formas de resistência e possibilidades de (re)construção disso que está posto para nós. Diversidades e contradições que mostram que nosso destino não está reduzido a ser o “homem que veste azul” ou a “mulher que veste rosa”. Que meninos não precisam (re)produzir momentos violentos como “brincadeiras” de forma tão naturalizada. Que eles podem expressar seus sentimentos sem o receio de serem ridicularizados. Momentos que dão fôlego para quem realiza pesquisas sobre gênero, sexualidade - e tantas outras questões das áreas das Ciências Humanas, constantemente atacadas e deslegitimadas.

A pesquisa de mestrado é realizada em curto espaço temporal, fazendo com que apresente suas possibilidades e limitações - assim como seus esgotamentos e cansaços. Com isso, não digo que não tenha havido momentos prazerosos. Pelo contrário. Fui atravessado por ocasiões e reflexões que me sacudiram, me tiraram do lugar e fizeram com que eu questionasse muita coisa, com que eu construísse novos olhares - uma pesquisa experiência que me afetou e me transformou enquanto sujeito (LARROSA, 2002). Creio que ainda há muito que se pesquisar, problematizar e propor nas pesquisas de gênero, sexualidade e educação. Especificamente no espaço escolar, ambiente em que eu estive inserido para o trabalho de campo, penso ser importante, e necessário, dar continuidade as pesquisas em contexto interiorano.

Problematizar a constituição das feminilidades é um caminho a se considerar. Pude notar as multiplicidades que atravessam essas meninas, assim como reconfigurações e permanências da minha época escolar. Também considero interessante pensar em como a religião se anuncia nesses espaços - cidade e escola - e suas demarcações de gênero. Em alguns momentos pude presenciar saberes sobre essa religião atravessando as relações - entre professores/as, outros/as funcionários/as e alunos/as. Uma atenção para como se dá a construção racial nesse contexto em que há grande diversidade também considero oportuno como proposta de pesquisa. Desejo assim que esse texto possa ser um pirotécnico (FOUCAULT, 2006a). Que ele possa causar nas pessoas o que causou em mim - fez meus “muros de Berlim” caírem, minhas certezas serem suspensas assim como meus olhares aprenderem a ter suspeita. Me fez acreditar que é possível (re)construir-se. Obrigado a todas e todos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Marcos Adriano. **Saberes e Poderes no Espaço Escolar: O corpo como foco**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

ALMEIDA, Miguel Vale de. “Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do Sul de Portugal”. *Anuário Antropológico/95*, p. 161189, 1996.

_____. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. 2 ed. Lisboa: Fim de Século, 2000.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998. 111 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

ANDRADE, Leandro Feitosa. Grupos de homens e homens em grupos: novas dimensões e condições para as masculinidades. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). *Feminismos e masculinidades*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 173-210.

AZEVEDO, Aroldo de. As Cidades. In.: AZEVEDO, Aroldo de (org.). *Brasil: a terra e o homem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1970.

BADINTER, Elizabeth. *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARDUNI FILHO, Jairo. Poetas, agricultores, boêmios, esportistas, delicados: um jogo de masculinidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. v. 1. 267p .

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRITO, Marina Ximenes. Gênero e Sexualidade atuando na construção discursiva das masculinidades. *Intercâmbio*, São Paulo, v. XIII, 2004.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172

_____. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CASTAÑEDA, Marina. *O machismo invisível*. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COLLING, Ana Maria. Relações de Poder e gênero no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; GOELLNER, Méri Rosane Santos da Silva Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para formação docente**. Rio Grande: FURG, 2009, p. 77-82.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1224>> Acesso em: 20/05/2018.

_____. *Masculinities*. 2º ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio a título de diálogo. In: ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DINALI, Wescley. **O que vocês fizeram está fora de um padrão aceitável para a escola**: sujeição e práticas de liberdade no cotidiano escolar – da (in)disciplina ao cuidado de si. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2011. 167 p. (Dissertação, Mestrado em Educação)

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-posições*, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, 2007.

FERNANDES, Sandra. Foucault, A experiência da amizade. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque, NETO-VEIGA Alfredo e FILHO Alípio de Souza (org). **Cartografias de Foucault**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 377-392 (Coleção Estudos Foucaultianos).

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. **Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina**. *Educação & Realidade*, vol.37, n.3, p.865-885, 2012.

FERRARI, Anderson Ferrari; BARBOSA, José Gabriel Couto de Viveiros. **Homossexualidades masculinas e cidade pequena**. In: **Revista Bagoas**, Estudos Gays, Gênero e Sexualidade. UFRN n. 11, 2014, p. 211-236.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley . Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma ‘gaiola’. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 28, p. 393-433, 2012.

FERRARI, Anderson. A modernidade como nossa herança educacional. **Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII, v. 5, n. 1, p. 11-27, jul. 2003a.

_____. Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 87- 111, jan./jul. 2003b.

_____. *Ma vie en rose*: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. *Educação e foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, mar/ago 2009.

_____. “O QUE É LOBA??? É UM JOGO SINISTRO, SÓ PARA QUEM FOR HOMEM...” – GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR. In: 30º Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Caderno de Resumos da 30º Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Armazém das Letras, 2007. p. 261.

_____. Eu sou gay. Legal! Né? – Tensionando as relações entre as homossexualidades e escolas. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 547- 564.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia**: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

_____. Quando os Meninos de Cidade de Deus nos Olham. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 33, n.1, p. 193-208, jan./jun. 2008.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.) *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. Le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf>>. Acesso em: 01/02/2019.

_____. Michel Foucault: sexo, poder e a política da identidade. Trechos de entrevista de Michel Foucault a B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, jun. 1982, *The Advocate*, n. 400. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2019.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Graal. 1984.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Dits et écrits**. 1954-1988. Édition de Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994. 4 v. (original).

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Org.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *Microfísica do poder*. 13. ed. Tradução e Organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. Estruturalismo e Pós-Estruturalismo In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos II. 2000. p.307-334.

_____. Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

_____. Eu Sou Um Pirotécnico. In: POL-DROIT, R.; FOUCAULT, M. *Entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006a, p. 67-100.

_____. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). Ditos e Escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p.223-240.

_____. A arqueologia do saber. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. Segurança, Território, População. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins fontes, 2008b.

FRAGA, Alex Branco. Corpo, Identidade e Bom-Mocismo. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

FRESCA, Tânia Mara. Em defesa dos estudos das cidades pequenas no ensino de geografia. *Geografia*, Londrina, v.10, n.01, p. 27-34, 2001.

GIDDENS, Anthony. Sociologia; tradução Sandra Regina Netz. 4. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. 2002a, nº 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 28/04/2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000a.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. P. 7-34.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *O corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. *Conhecer, pesquisar, escrever...* In: V Anped Sul, 2004b. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_11_02_CONHECER,_PESQUISAR,_ESCREVER.pdf> Acesso em: 04/03/2019.

_____. Cinema e Sexualidade. *Educação e Realidade*. Vol. 33, n. 01, PP. 81-98, 2008a.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*(Unicamp). Campinas, SP, v. 19 (2), p. 17-23, 2008b.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério. Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael e BESLEY, Tina. *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A., 4ª edição, 2000.

MEIJER, Irene; PRINS, Baukj. "Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler". *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.portalfeminista.org.br/artigo.phtml?obj_id=1118&ctx_cod=5.1. Acesso em: 01/05/2019

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012. 80 p. (Série Cadernos da Diversidade, 6).

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1993.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PASCOE, Cheri Jo. *Dude, you're a fag: masculinity and sexuality in high school*. California: University of California Press, 2007.

PELLIZZARO, Nilmar. A amizade na perspectiva de M. Foucault. *Revista Argumentos*, 14, _____ 2015. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24160/1/2015_art_npellizzaro.pdf. Acesso em: 01/05/2019

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

RICHARDSON, Niall. Effeminophobia, Misogyny and Queer Friendship: The Cultural Themes of Channel 4's Playing it Straight. *Sexualities*, v. 12, n. 4, p. 525-544, 2009.

ROSENO, Camila dos Passos. Escola Sem Partido: um ataque direto às políticas educacionais de gênero no Brasil. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, p. 1-12, ISSN 2179-510X. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499107631_ARQUIVO_ESCOLASEMPARTIDO_UMATAQUEDIRETOASPOLITICASEDUCACIONAISDEGENERONOBASIL.pdf>. Acesso em: 27/04/2019.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, SC, v. 09, n. 01, p. 09-21, 2001.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 9-22.

SCOTT, Joan Wallach. Preface a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, nº. 3, Campinas/SP 1994.

_____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul.-dez., p.71-99, 1995.

_____. O Enigma da Igualdade. Florianópolis: Revista de estudos feministas, 2005.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da Masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. 261 páginas

SILVA, Moacir Malheiros Fernandes. Tentativa de classificação das cidades brasileiras. *Revista Brasileira de Geografia*, Recife, v. 8, n. 3, p. 3-36, 1946.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 97 - 118.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.) *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a, p. 39-60.

_____. Foucault & a Educação. Belo Horizonte, MG. 2ª ed. 1ª reimpressão. Autêntica, 2007b.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

WELZER-LANG, Daniel. “A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia”. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.