

DOSSIÊ TEMÁTICO

Uma escola de cidade pequena e do interior: potencialidades, práticas discursivas e não discursivas (re)construindo masculinidades

José Rodolfo Lopes da Silva¹

Resumo: Este artigo é decorrente da minha dissertação de mestrado em que analisei como se (re)construíam as masculinidades, e saberes sobre “ser homem”, de uma escola de cidade pequena e do interior. Através de observações do cotidiano escolar pude perceber que a (re)produção das masculinidades não se dá de forma homogênea e a importância em questionar como a escola vem sendo (re)construída/se (re)construindo e organizando aqueles/as que dela fazem parte. Torna-se necessário a (re)construção de políticas públicas voltadas para formação - acerca da diversidade sexual, de gênero, raça, classe, dentre outros marcadores -, o que demanda ações a médio e longo prazo, investimentos e capacitações. As contribuições teórico-metodológicas são da perspectiva pós-estruturalista e dos estudos Foucaultianos.

79

Palavras-chave: Educação. Potencialidades. Masculinidades. Conservadorismo.

Introdução

O presente artigo é resultado da minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2019) em que analisei (re)construções acerca das masculinidades em uma escola de cidade pequena e do interior do Estado do Rio de Janeiro. Observei como meninos, e saberes sobre “ser homem”, em meio às relações de saber-poder, vinham se “(re)construindo”. Defendo a multiplicidade, assim como a provisoriedade das masculinidades pois não acredito ser possível falar de uma única e verdadeira maneira de ser homem - assim como mulheres e outras identidades - uma vez que somos atravessados por diversos e contingentes práticas,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Especialista em Relações de Gênero e Sexualidades pela UFJF e membro do grupo de estudos e pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) na UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: jrodolfoledes@hotmail.com
Vol. 03, N. 13, Jan. - Abr., 2021 - <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>

discursivas e não discursivas, e marcadores sociais como raça, religião, geração, etc. Tornar-se homem pode ser pensado como um constante devir fazendo-se necessário nos debruçarmos e problematizarmos acerca de quais processos vêm se estabelecendo e quais homens e saberes sobre as masculinidades vêm sendo engendrados. Dessa forma, não busco desvendar o “verdadeiro” jeito de ser homem, mas tencionar aquilo que está posto como o “natural”. Assumo como possibilidade múltiplas formas de existência em nosso corpo social, decorrentes de processos históricos, culturais, sociais, econômicos e relações de poder.

Como abordagem teórico-metodológica me aproximo da perspectiva pós-estruturalista, dos estudos de gênero e sexualidade e colaborações de Michel Foucault. Operar em diálogo com a perspectiva pós-estruturalista nos leva a questionar as metas narrativas, os saberes que asseguram ter o “Real” e a “Verdade” em visões totalizantes. Estabelecer o tensionamento entre saber, poder e verdade. Enxergar na linguagem potencial produtivo do social e da cultura, uma arena em que o poder opera, nos constitui e as nossas relações. Dessa forma, podemos passar a olhar os processos de hierarquização e diferenciação não como algo dado, “natural”, mas como resultados de disputas, negociações, (re)produções e (des)legitimações de sujeitos, práticas e imaginários em nossas relações (MEYER; SOARES, 2005). Lentes que passam a enxergar a potência de mutabilidade e (trans)formação que processos educativos podem instaurar.

80

A sociedade que busca normatizar, enquadrar, capturar e docilizar



Figura 1: Charge Laerte Coutinho.

In: <https://twitter.com/LaerteCoutinho1/status/1080924085822128132/photo/1>

A charge que inicia esta seção, da cartunista Laerte Coutinho, faz referência a fala “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa.” da atual Ministra da Mulher, da Família e

dos Direitos Humanos. A mesma também declarou que “*Não é a política que vai mudar esta nação, é a igreja.*”, “*Ninguém nasce gay.*”, “*A mulher nasceu para ser mãe.*”, dentre outros discursos conservadores que buscam educar para uma sociedade com limitadas possibilidades e violentas com aqueles/as que não estão em compasso com a norma. Saberes que buscam construir sujeitos baseado em uma suposta essência: “homens e mulheres de verdade”.

Passamos por investimentos desde o momento em que o médico “anuncia” o nosso “sexo” sendo constantemente reiterados através de diferentes instituições, práticas e sujeitos (LOURO, 2004). A partir do momento em que se revela² “*É um menino.*” ou “*É uma menina.*” começamos a acionar os nossos saberes e (re)construir aquele sujeito, comumente pautado através das lentes da cisheteronormatividade³ e do binarismo de gênero. 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. Saberes que comumente associam o homem como o forte, insensível, dominador e a mulher como a fraca, sensível e dominada. Práticas discursivas e não discursivas, anteriores a seus sujeitos que vêm sendo transformadas em cenários de disputas, negociações e (re)existência.

81

Processos supostamente naturais, mas que ao olharmos com outras lentes indicam a valorização de certas posições e sujeitos em detrimento de outros/as. Saberes vão sendo engendrados, assimilados, administrados e estabelecidos em nossas relações. 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 reduzidas ao nosso genital. Acabam sendo ensinados como o caminho inevitável, parte de nossa essência, algo “natural” e, portanto, livre de questionamentos (FERRARI, 2009). A cisheteronormatividade é ensinada como referência e, portanto, não controversa. Em um processo relacional criam-se identidades estigmatizadas, em que a verdade de tais sujeitos se reduz a sua cor de pele, a identidade de gênero e/ou a sua orientação sexual.

² Os chás de revelação são outro exemplo que vêm se consolidando em diversos contextos. Através de elementos como as cores azul e rosa a comemoração atua na (re)produção e reiteração da binariedade e cisheteronormatividade como “naturais”.

³ Segundo Viviane Vergueiro (2015) a cisheteronormatividade é (re)produzida como a norma, supostamente natural, que busca instituir a cisgeneridade enquanto identidade de gênero verdadeira e a heterossexualidade como expressão afeito-sexual legítima.

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 com base em nossos genitais. Guacira Lopes Louro (2009) também contribui ao problematizar a heteronormatividade como um saber que estabelece as condutas normais - e anormais, pensando relacionalmente. A conduta normal, universal e de sucesso - portanto trabalhada para ser naturalizada, desejável e desejada - está comumente pautada no androcentrismo, eurocentrismo, sujeito de classe social-financeira elevada e religião cristã. Dessa forma, busca-se uma coerência entre sexo, gênero e sexualidade.

Joan Scott (1995) nos convida a refletir sobre o papel do gênero enquanto organizador social, possibilitando um descolamento de essências e meta narrativas. 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 os gêneros, 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). Quais significados e, portanto, quais experiências, poderão se desenvolver em um contexto em que a discussão de gênero e sexualidade vem sendo pautadas por saberes conservadores e uma escassez de políticas públicas? Quais possibilidades se (re)construirão para as masculinidades?

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, LGBTTTTI+fóbicas⁴.

Judith Butler (2000, 2003) nos propõe reconsiderar concepções essencialistas e pensar no gênero como algo que vem sendo construído, administrado e ensinado; 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).

Essa 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, estável e homogênea. Tal investimento também pode nos levar a refletir que: se o gênero é algo dado e natural, qual é a urgência em tentar controlar e produzir sujeitos “coerentes” com o sexo que lhe foi designado/a ao nascer? Nas palavras da 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 para estabelecer a materialidade dos/nos 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). Debate que oportuniza desestabilizar a suposta naturalidade da cisheteronormatividade. Performances de gênero

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

são repetições, estratégias de sobrevivência em sistemas compulsórios, onde aqueles/as que não os seguem são habitualmente punidos/as. “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).

“Nós também nos valemos de artifícios e de signos para nos apresentarmos, para dizer quem somos e dizer quem são os outros.” (LOURO, 2004, p. 87). Ao acionar nossos saberes, performamos e 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. Cheri Jo Pascoe (2007) observou, através de uma abordagem etnográfica, como meninos eram regulados e/ou se regulavam no espaço escolar, levando a manutenção e (re)construção de padrões legitimados de masculinidade. Alcançar a “verdadeira masculinidade” estava relacionado ao constante repúdio da “masculinidade irregular”, (re)produzindo discursos e ações misóginas e heterossexistas no cotidiano e relações de alunos/as e funcionários/as.

Kimberlé Crenshaw (2002) e Sirma Bilge (2009) nos possibilitam pensar acerca da complexidade das identidades e desigualdades sociais ao proporem o conceito de interseccionalidade. Uma forma de buscar compreender como ações e políticas específicas levam a sistematização da (re)produção múltipla de sistemas de opressão que operam a partir dessas categorias, levando a (re)produção das desigualdades sociais. Tais ações não dizem, entretanto, de uma ausência de saber. A ignorância e as violências físicas e simbólicas surgem como efeito de tipos de conhecimento, não de uma suposta “neutralidade”. Surgem da criação de uma norma – comumente o sujeito cristão, cisgênero, branco, heterossexual, cristão, e neoliberal – e processos que ensinam e enquadram aquele/a que se distancia da mesma como o/a “anormal”, o/a inferior, passível de violências, assim como criação, perpetuação e administração de saberes, sujeitos, espaços e relações.

Torna-se necessário pensar em outros marcadores que nos atravessam e agem sobre nossa constituição, uma vez que não somos resultados de essências, mas sujeitos particulares, contingentes, em constante diálogo e negociação com o social e consigo mesmo na construção de nossas subjetividades e relações. Elementos em meio a movimentos que vêm causando rupturas, reconfigurando saberes acerca daquilo que vem sendo ensinado - muitas vezes como algo supostamente inadequado, não apropriado - sobre a nossa identidade de gênero e/ou orientação sexual. A teoria da interseccionalidade defende a recusa da essencialização e a correlação entre privilégio e opressão, não como fixos, mas mutáveis e dinâmicos - tanto no que tange as opressões, privilégios e contextos. Nos leva a refletir como vimos organizando nossa sociedade e quais os efeitos são engendrados através de tais dinâmicas. Segundo Patricia Hill Collins (2002) há um conjunto de opressões - no que tange marcadores como gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros - estabelecido por uma matriz de dominação que (re)produzem desigualdades e estruturam posições no que tange aqueles/as que se distanciam da “norma”. Dessa forma, a teoria da interseccionalidade propõe uma ressignificação dos olhares, subjetividades, sujeitos e relações pois, ela “busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Tais investimentos são parte de nossa sociedade, cultura, diferentes instituições como a escola da modernidade que busca “capturar” sujeitos “perdidos” e assim levá-los/as para o lado “correto”. Refletirmos acerca de qual sociedade, sujeitos e relações buscamos construir implica também pensarmos em qual escola investimos e como ela vem sendo (re)construída historicamente. Vivemos um cenário em que saberes conservadores, que investem na cisheteronormatividade, vêm sendo propagados e criando falácias como supostas verdades absolutas. Um cenário de disputas e negociações que também nos leva a dar alguns passos para trás e nos debruçar sobre a cultura que vem sendo (re)construída e que também adentra o espaço escolar. Em uma sociedade pautada culturalmente, socialmente, economicamente e historicamente pela cisheteronormatividade a escola também se torna um espaço em que comumente se dá a reprodução de tais lógicas. A escola é ao mesmo tempo produzida pela/produtora da sociedade. Dessa forma, torna-se necessário pensar em qual escola, portanto, sociedade

vimos construindo (VEIGA-NETO, 2008). Quais são suas rupturas e permanências? Quais políticas públicas vêm sendo pensadas para a formação, inicial e continuada, de profissionais da educação que problematizam a suposta naturalidade dada a heterossexualidade? Quais violências, físicas e simbólicas, estigmas e imaginários continuam sendo alimentados e perpetuados acerca das identidades que diferem da suposta normalidade?

Potências e possibilidades para a (re)construção de experiências

O que uma escola, em uma cidade pequena e do interior, pode? Os desdobramentos, desde os primeiros contatos, mostraram potência e abertura sem as quais a pesquisa não teria se realizado. Obtive afirmativas e um canal de comunicação acessível e solícito desde o contato com a secretária de educação ao/às diretor/as, professores/as, demais funcionários/as e alunos/as. Concomitantemente ao período da pesquisa a Secretaria Municipal de Educação promoveu uma feira de livros em que foi exibido um curta de temática LGBTTTI+. Também fui convidado para compor uma mesa de debates, voltada para os/as profissionais da educação do município, sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Investimentos que me inquietaram, trouxeram questionamentos e mostraram que para construir uma educação voltada para todos/as faz-se necessário uma prática e questionamento constantes. Quais histórias vimos contando? Quais verdades ainda são administradas e mantidas e o que elas vêm (re)produzindo em nossas relações e práticas?

86

Helena Altmann (1998) investigou, durante o mestrado, como se dava a construção e compreensão de gênero, entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Mesmo percebendo 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. Pesquisas que nos levam a pensar acerca de rupturas, permanências e formas de se educar que vêm sendo performadas e administradas sócio-histórico-culturalmente. Agem sobre a constituição da instituição escolar, de seus/suas alunos/as, professores/as e demais envolvidos/as.

Pensar em outras possibilidades, reconhecer/dialogar com outras narrativas pode ser um potente caminho para que ao termos contato com a história “do/a outro/a” possamos aprender com outras verdades, ressignificar os olhares comumente estigmatizados. Estigmas (re)construídos através de diferentes instituições, longos e reiterativos processos. Assistir filmes, novelas e seriados é um hábito de muitas pessoas. Também nos educa, (re)constitui enquanto sujeitos, atravessa nossas 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, 2008; FISCHER, 2002, 2008).

87

Algumas produções vêm investindo na (re)construção das masculinidades. Billy Elliot conta a história de como meninos são habitualmente socializados, com base em uma estreita definição do que é “ser homem”. A película também nos inspira ao mostrar possibilidades de resistência ao descobrir a paixão por uma atividade que a sociedade vem enquadrando como de outro gênero. 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, imparcial, neutro. 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.

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 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. Uma vez que compreendemos tais premissas como construções passamos a questionar: ser “homem de verdade” é natural ou um constante devir, saberes que aprendemos e também ensinamos?

Ao analisar as edições da revista *Junior*, Filipe Gabriel Ribeiro França (2019) defendeu a potência pedagógica da publicação que investia na (re)construção, exposição e valorização de um tipo de homossexualidade masculina - comumente pautada na juventude, sujeito branco, atlético de classe média e de regionalidade centro-sul brasileira. Através de depoimentos de especialistas e celebridades investia-se na construção de legitimidade discursiva, levando ao engendramento de um modo “natural” de se construir - e construir “o outro” - enquanto homossexual masculino. Entretanto, isso também levava ao apagamento de outras possibilidades demográficas e subjetivas concernente a corpos, expressões de gênero, raça, geração, entre outros. As masculinidades também escapam. Não se conformam e não desempenham “completamente” o “verdadeiro” jeito de ser homem nos levando a problematizar a suposta naturalidade atribuída ao arquétipo que vem sendo (re)construído sobre o ser homem. Quais práticas da modernidade vem nos tornando “produtos” dos saberes? Quais saberes, e sujeitos, acerca das masculinidades vêm sendo (re)construídos?

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 ainda 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 agredidos⁵.

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 e de suas práticas. 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.

89

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 (re)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, sendo necessário refletir acerca de marcadores - saberes que atravessam e constituem relações e sujeitos - como raça, classe social, geração, nacionalidade, entre outras questões.

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

⁵ 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/paiabraaca-filho-e-e-agredido-por-homofobicos-em-sp.html> (Acesso em: 12/11/2020)

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/as 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 dizem que “o que não se enquadra e foge às continuidades é descartado ou deixado às margens.” (Ibidem, p. 874).

Propor a masculinidade enquanto construção significa que podemos apostar na sua desconstrução, mutabilidade e multiplicidade. Logo também podemos apostar na construção de novos modelos de masculinidade. Possibilidades que não estejam restringidas a um engessado modelo que muitas vezes se mostra machista, misógino entre outras violências.

Um exercício de quebra de paradigmas que às vezes traz conflitos aos saberes, questões ligadas à nossa constituição. Um movimento contínuo de autoquestionamento, de operar com a provisoriedade e multiplicidade dos saberes que está ligada a diferentes contextos como o local, momento histórico e pessoas envolvidas. 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, 2008). Em uma entrevista (MEIJER, PRINS, 2002), Judith Butler explicita que a condição de abjeto não está resumida ao sexo e a cisheteronormatividade. 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.

A construção e legitimação 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 do que víamos, 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, que busca pensar distintamente (FOUCAULT, 1984). Esses processos estão 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).

A (con)vivência em uma escola acolhedora e (re)construções das masculinidades

91

A (con)vivência na escola me possibilitou (re)pensar sobre aquilo que me constituiu e que aprendi a ver como verdades. 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 havia 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 não era tão expressiva. Sou recebido pelo inspetor André⁶, me apresento e pergunto a ele se algum/a dos/as diretores/as se encontra na escola. Percebo que o inspetor é bem querido pelos/as estudantes. Enquanto sou encaminhado até a direção ele é abordado carinhosamente pelos/as que já se encontram na escola. Há trocas de brincadeiras e conversas na porta de entrada. Saímos de sua sala e fui sendo apresentado aos/às funcionários/as que ali já se encontravam. Ele também me mostrou os principais locais como sala dos/as

⁶ Os nomes utilizados são fictícios como forma de preservar a identidade das pessoas. As falas serão em itálico.

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 quando necessário.

Paulo, o diretor, me disse que a escola oferecia as refeições e o transporte para os/as alunos/as. 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 direcionaram 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.

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 elementos, evidenciam processos contínuos, múltiplos e comuns de (re)construção e administração do “ser homem” e do “ser mulher” em nossa cultura. Judith Butler (2000, 2003) entende essa performance como uma série de ações que são reiteradas se tornando naturalizadas levando comumente a crença de que somos resultado de uma suposta essência. Nos descolando da compreensão de um *a priori* investimos em um caráter construtivo sendo, portanto, passíveis de serem ressignificadas, repensadas, (re)construídas. Assim aquilo que aprendemos a ler como “ações masculinas” não são “encontradas” exclusivamente em “corpos masculinos” e vice-versa.

Outro dia Nádia, uma das monitoras, veio conversar comigo sobre Heitor, um dos alunos, após a aula de Educação Física. Enquanto subíamos da quadra em direção à escola ela comentou: "*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. Ai 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. 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 a obedeça. Há uma questão de gênero que conduz as ações. É preciso tomar cuidado para não tratar o machismo como uma substância inerente ao corpo masculino, uma vez que todos/as 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 o machismo como práticas realizadas a partir de saberes construídos sobre a posição da mulher – ou aquilo ligado ao feminino – e que delineia relações de poder - comumente pautados em uma inferiorização do “feminino. 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 efeitos do – 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 supostamente significa ser homem e ser mulher, bem como formas de se viver eficazmente baseada em tais arquétipos.

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. 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 (FISCHER, 2002). 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). A escola não é a única forma de se educar, 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)

94

Como nos propoem, a partir do conceito de interseccionalidade, Kimberlé Crenshaw (2002) e Sirma Bilge (2009) não podemos pensar a construção de um sujeito a partir de um único e supostamente central marcador. Assumir a provisoriedade e multiplicidade que nos constitui impele que nos debruçemos para além de nossa própria experiência e reflitamos/aprendamos a partir da escuta do “outro” sobre possíveis implicações que levam a construção de múltiplas e constantes formas de “ser homem” e “ser mulher”. Em meio a isso ainda vivenciamos algumas permanências, práticas que vêm construindo noções limitadas sobre gênero e sexualidade em que a heterossexualidade é tida como “normal” e outras expressões como disfuncionais.

Os “Clubes do Bolinha” estão presentes em diferentes contextos como, por exemplo, os gibis, produções que também podemos considerar como dispositivos pedagógicos. Eles estão, também, 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, do clube, estava organizada. Os meninos começaram a dançar com passos bem característicos. Seus movimentos não apresentavam tanta flexibilidade. Eram mais duros, estreitos 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 interagia 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.

95

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”. Para ser parte do “clube do bolinha” é preciso aguentar, aceitar e (re)produzir a mesma lógica. 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 e universais. 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 exercitar como olhar um constante questionamento que conteste a ideia de que o masculino e o feminino são 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 polimorfos do poder". (FOUCAULT, 1998, p. 15)

96

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 golpe e murros. Entretanto, Roberto também se fez valer de sua posição quando disse para a 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). 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).

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 investem na construção de um homem que não chora, porque é “coisa de mulherzinha”. Reprimem o rapaz que não “pega a mulher” porque se ele não fizer nada sua sexualidade já é colocada sob suspeita. Caçoam 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.

97

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 vêm sendo posicionados no corpo social e às vezes tendo suas ações questionadas. Um exemplo são os homens com performances dissidentes, que se afastam da masculinidade cultuada socialmente. A partir do momento em que eles não condizem com a masculinidade hegemônica⁷ 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.

Os gêneros, assim como as sexualidades são construídos, a partir de rituais, símbolos, linguagens, etc. (LOURO, 2000). Isso faz com que nos separemos dessa proposição “natural”. Provoca nossas lentes de forma que passamos a perceber as

⁷ 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.

hierarquias naturalizadas, comumente pensadas como imutáveis, entre os sujeitos e suas relações. Faz com que nossos olhares se abram para a diversidade. Permite que nós abarquemos as pluralidades que estão neste mundo. Enxergando além de um campo em que muitos discursos e não discursos 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.

Volto então meu olhar para as interações 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 escola, 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 e se (re)construindo. Também não teria como não mencionar as resistências e buscas por liberdade nesse processo.

98

Durante as observações percebi uma movimentação no decorrer de uma das aulas de *Formação Humana*. Uma das professoras chamava a atenção de um dos alunos. Era por volta de 09h40min da manhã e já se encontrava perto do seu término. 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 “*Uh 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 - e se distanciar de uma suposta feminilidade.

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 e muitas vezes inconsciente 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”.

99

O sistema patriarcal não atinge apenas as mulheres. Muitos homens ainda são constituídos em meio a contextos opressivos, tendo outras possibilidades, que ultrapassem a “fronteira do masculino”, de se 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 forma de disciplinar esses corpos que pude perceber foi por meio da utilização de certas instituições como a polícia. Ditos que instituem saberes, constituem e intentam disciplinar 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 posturas variantes

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, 2007). 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 essa proximidade.

Outro dia me encontrava na escola desde 06h45min e o dia tinha sido muito tranquilo até então. Era a minha primeira semana na escola. Por volta das 11h20min decidi 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 aí.*” disse André. Assim, decidi aguardar mais um tempo. Voltei e observava a movimentação dos/as alunos/as. Alguns grupos de estudantes 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 naquele 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 e resistência, o que traz uma característica de imprevisibilidade para o ambiente escolar. Em meio a 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.

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 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).

101

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 país. 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.

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 pessoas 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, de instituições como a polícia e as próprias leis, age na nossa formação enquanto sujeitos? É possível que elas operem 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?

102

A partir dos argumentos da professora que traz 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).

Considerações Finais

Percebi, ao realizar a pesquisa em um contexto interiorano, a potência e abertura para debates urgentes que atravessam nosso cotidiano e dizem da (re)existência de sujeitos que são comumente alvos de violências físicas e simbólicas. Obtive afirmativas e acolhimento durante o processo, o que propiciou o acesso aos locais, sujeitos e dados

para a (re)construção das problematizações lançadas. Vivemos um intenso momento conservador em nosso país em que relações de saber-poder vêm nos posicionando e construindo significados, sujeitos, experiências e práticas. O Brasil é um país de grandes desigualdades levando a produção de estigmas e estruturas que tornam o espaço escolar um local hostil para aqueles/as que não estão em compasso com a norma. Isso não é algo natural, mas reflexo de processos sócio-histórico-culturais que vêm sistematicamente atuando na exclusão de alguns/mas e na valorização de limitados arquétipos.

Torna-se necessária a (re)construção de políticas públicas voltadas para formação inicial e continuada - acerca da diversidade sexual, de gênero, raça, classe, dentre outros marcadores -, o que demanda ações a médio e longo prazo, investimentos e capacitações. Dessa forma, o caso experienciado não será algo isolado, mas um movimento que se distribui pelo corpo social, possibilitando a ressignificação da instituição escolar - assim como de seus sujeitos e sociedade - como um local em que ser diferente não seja visto como algo inferior, motivo para a reprodução de desigualdades. A escola é plural, o que nos faz pensar que é possível também potencializar, criar, ressignificar para superação de violências. Para que isso ocorra é preciso compreender, dialogar e escutar como seus sujeitos enxergam o exercício da docência e a (re)elaboram em suas práticas. Também considera superar as violências, disputar discursos, negociar saberes e relações de poderes. Trabalhar com o currículo de forma que permita pensar nas práticas discentes, docentes, pais e comunidades, atividades letivas, materiais didáticos e espaços em torno da escola.

Referências

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

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

BILGE, Sirma. (2009), “Théorisations féministes de l’intersectionnalité”. *Diogenes*, 1 (225): 70-88.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. TomazTadeu 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.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 2002.

CONNELL, Raewyn. *Políticas da masculinidade*. Educação & Realidade. Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: Acesso em: 12/11/2020.

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

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.

DINALI, Wesley. *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).

FERRARI, Anderson. *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.

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

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.

_____. *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.

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

_____. *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.

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

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. “Para fazer pensar e entreter”: Educação, produção corporal, sujeitos e masculinidades homossexuais na revista *Junior* (2007-2015). Juiz de Fora, MG: UFJF, 2019. 282 p. (Tese, Doutorado em Educação).

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.

LOURO, Guacira Lopes. 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, 2000. P. 7-34.

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

105

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

_____. *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.

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: 10/11/2020

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.

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

SILVA, José Rodolfo Lopes da. “**Seja homem de Verdade!**”: (Re)constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2019. 165 p. (Dissertação, Mestrado em Educação)

VEIGA-NETO, Alfredo. 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.

VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Salvador, BA: UFBA, 2015. 244 p. (Dissertação, Mestrado em Cultura e Sociedade).

A small-town and countryside school:

potentialities, discursive and non-discursive practices (re)building masculinities

Abstract: This article is the result of my master's dissertation in which I analyzed how masculinities were (re)constructed, and knowledge about "being a man", from a small-town and countryside school. Through observations of the school routine, O could see that the (re)production of masculinities does not occur in a homogeneous way and the importance of questioning how the school has been (re)built/ (re)building and organizing those who are part of it. It becomes necessary to (re)construct public policies aimed at training - about sexual diversity, gender, race, class, among other social markers -, that demands medium and long-term actions, investments and training. Theoretical-methodological contributions are from the post-structuralist perspective and from Foucaultian studies.

106

Keywords: Education. Potentialities. Masculinities. Conservatism.

Recebido: 14/11/2020

Aceito: 27/12/2020