

“MIND THE TRAP”: ESTRANHANDO A NORMA

Luciano Ferreira da Silva
Fernando Seffner

RESUMO – Este artigo é parte de investigação que acompanha trajetórias de meninos em escolas, analisando as implicações entre disposições curriculares e produção de masculinidades, com repercussões no desempenho escolar. Dentre as estratégias metodológicas que este projeto de pesquisa lança mão, aqui se privilegiam episódios registrados em diário de campo, fruto da observação direta das interações de alunos regulares do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública de um município da Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Os conceitos de gênero, masculinidade, norma e poder disciplinar são centrais na discussão que se pretende estabelecer, toda ela feita a partir das cenas observadas. Os embates entre produzir-se homem, ser bom aluno, cumprir as exigências curriculares, viver sua cultura juvenil, ocupar-se com a preparação para o futuro, atender aos planos familiares, ser compreendido pelos professores, constituem o terreno pelo qual a trajetória dos alunos se desenrola.

Palavras-chave – Tecnologias de gênero. Masculinidades. Norma. Normalização. Poder disciplinar.

1 O QUE É NORMAL?

Há muitas coisas tidas como “normais” em uma sala de aula. Na hora da prova, sempre tem um menino que não tem sequer uma caneta para realizá-la. Sempre há quem o socorra; geralmente uma menina. Uma cena observada, que se repete quase que diariamente, ilustra o que se quer dizer: uma menina pergunta ao colega menino – “Por que tu compraste um estojo tão pequeno?” A resposta veio em forma de outra pergunta: “Ora, por que será? Vai ver que é porque eu sou menino e menino não precisa de todas essas coisas que vocês carregam.”

Isto é o normal em uma sala de aula? O que se entende por normal nas relações de gênero que se estabelecem no ambiente escolar? É normal que meninos não tenham material, que não se dediquem a ter um caderno caprichado e organizado? É normal que as meninas vivam socorrendo seus colegas? É normal que o desempenho dos meninos seja, em geral, inferior ao das meninas? O que é normal, afinal, no território escolar, em termos de gênero? E é este normal que deve ser mantido e preservado? Por conta disso é que tantos pedem para que não se ensine “ideologia de gênero” nas escolas?

O presente artigo está dividido em três partes, sendo esta primeira a introdutória, que se focará nos conceitos foucaultianos de norma e poder disciplinar, bem como os processos de normalização. Na segunda parte trazemos notas de diário de campo de observações em sala de aula que se articulam com norma e disciplinamento, bem como com os processos de produção de masculinidades. Nossa amostra de observação é constituída por relatos de salas de aula de meninos e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O nosso foco é a relação destes comportamentos, em que meninos e jovens se produzem homens, com o desempenho deles na escola. Gênero também tem papel relevante na discussão que aqui se trava. Quando aqui se fala em gênero, entende-se o conceito de acordo com os estudos em voga acerca do mesmo, sendo este algo construído social, histórica e culturalmente, sobre um corpo sexuado, mas que vai para além disso, não se limitando a isso. Entendemos que gênero, entre formas de construção, se constrói na linguagem, sem, no entanto se limitando a ela. O conceito de *tecnologias de gênero*, proposto por Teresa de Lauretis, tem muito a ver com o que se pode observar em sala de aula. Segundo a autora:

[...] pode-se começar a pensar o gênero a partir de uma visão teórica foucaultiana, que vê a sexualidade como uma “tecnologia sexual”; dessa forma, propor-se-ia que também o gênero, como representação e como auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana. (LAURETIS, 1994, p. 208)

Assim como, para Lauretis, as práticas da vida cotidiana são relevantes para a construção do gênero enquanto representação, justamente para nós, neste artigo, são essas mesmas práticas, aqui representadas por situações vividas em sala de aula, que têm a dizer sobre o ser menino, o ser aluno, o ser homem na sala de aula e suas fricções. Aqui, o que vai ter relevância são, precisamente, os pequenos gestos, as ações cotidianas, o dia a dia escolar. Entendemos que tais ações constituem os meninos em sua trajetória como alunos e como homens. Para Foucault, essas pequenas ações, esses “gestos aparentemente sem importância”, fazem parte de uma forma de poder – aquele que o autor chama de poder disciplinar:

[...] métodos de vigilância mais rigorosos, um policiamento mais estreito da população [...] significa uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância [...] (FOUCAULT, 1987, p.66)

Foucault não estava se referindo à escola neste excerto, mas à passagem de uma criminalidade de sangue para uma criminalidade de fraude. Foucault compara a escola com a prisão nesta obra, como sendo locais de disciplinamento dos corpos: “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?” (FOUCAULT, 1987, p.187) Para o autor, o poder disciplinar, ou simplesmente as “disciplinas”, controlam os indivíduos, cria o que ele chama de “corpos dóceis”. Segundo ele,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”. (FOUCAULT, 1987, p.118)

Não é difícil de observar que os alunos, assim como os indivíduos em geral, carregam em si marcas desse disciplinamento, desse apego à norma. Para ficarmos com o ambiente escolar – vemos os alunos carregando seus celulares, por exemplo, como se sem eles não pudessem mais viver, para o desespero dos professores; vemos os alunos e alunas se comportarem de uma forma mais ou menos padronizada, pois para eles é importante carregar as marcas do(s) grupo(s) ao(s) qual(is) pertencem. E para ficar no campo das masculinidades, é fácil perceber que uma forma de ser menino se sobressai a outras, sendo este menino um governante de si, mostrando o tempo todo que é menino, que faz coisas de menino, que não precisa, por exemplo, ter canetas coloridas em seu estojo, uma vez que, para o menino que é, isso não se faz necessário.

Assim, estabelece-se que é do menino não ter esses materiais, assim como o contrário também é tido como normal – as meninas quase sempre têm o que precisam para acompanhar as aulas. Há uma adequação de cada um conforme um padrão que se observa, conforme formas preestabelecidas de ser menino e de ser menina. É como se os alunos, nesse sentido, obedecessem a uma norma, fossem por ela produzidos, embora possam resistir, negociar, tomar outros rumos. Pode ser parte da norma, por exemplo, o menino não ter o material – isso faz dele o menino que ele espera ser, dono de atitudes que a sociedade considera masculinas, como se fossem microdisposições às quais os meninos e as meninas estão ligados. O menino não ter o material e a menina o ter para alcançar são ações esperadas de um e de outro, são tecnologias que têm a ver com a construção de um e de outro gênero, são representações de um e de outro. Há meninos, porém, que trazem o material; há meninas que não o têm, ou seja, de alguma forma, meninos e meninas negociam com a norma, buscando seus próprios caminhos na construção de suas masculinidades e feminilidades.

Não se desconsidera aqui, portanto, a questão da resistência, da negociação, embora estejamos focando naquilo que faz parte do que é considerado “normal”; aquilo que, em outras palavras, estaria dentro de uma norma, ou de um poder normalizador, algo que Foucault chama de uma normalização:

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

Dessa forma, estranha-se o menino que tem a letra caprichada – letra de menino é sempre feia; estranha-se o menino que carrega um estojo com canetas coloridas, réguas e outros materiais que não sejam a caneta e o lápis mais elementares; estranha-se uma série de comportamentos que afastam o menino daquilo que é esperado de um aluno estudioso, pois entra em conflito com o perfil de menino da visão tradicional de gênero. Não se estranha, porém, que mais meninos se evadam da escola pública; que mais meninos reprovem; que mais meninos apresentem um desempenho escolar inferior ao das meninas. E que, mais tarde, os homens tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho (CARVALHO, 2000; referências omitidas para permitir avaliação cega)¹, e que as mulheres apresentem melhor desempenho escolar, além de já constituírem excelente percentual no ensino superior, conforme dados do INEP². Por outro lado, há mais homens comandando as empresas, há mais homens no cenário político, há maiores salários para eles, mesmo que em cargos de igual desempenho, e mesmo no serviço público, conforme dados do IBGE³. E tudo isso ficou no campo do que é normal.

Dessa forma, não estranhar tal realidade pode significar aceitar o processo de *normalização*. Ou seja, se não são próprios ou inatos do menino esses comportamentos, esperar deles que assim se comportem, ao fim e ao cabo, coloca-os exatamente nesse lugar. O normal aqui não é sinônimo de natural. Normaliza-se, pois o comportamento de meninas e meninos o tempo todo. Segundo Foucault (1987) há o que ele chama de “penalidade hierarquizante” que coforma todos e todas segundo suas aptidões. Nas palavras do autor:

Duplo efeito consequente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. (FOUCAULT, 1987. P.152)

Essa “penalidade perpétua atravessa os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 1987, p.153). Dizer que um menino nunca tem o material completo, portanto, não é dizer o que é normal ou natural. Dizer que o menino nunca tem o material completo, é reforçar algo que *se torna* normal, ou a norma. Em outras palavras, enunciados como esses acabam como que criando a norma, ou ainda, normalizando.

Aqui trazemos como hipótese essa normalização – o fato de que aquilo que muitas vezes consideramos normal, pode ser, na verdade, uma forma de normalizar, uma forma de conformar as pessoas, nesse caso os alunos, e mais especificamente, os meninos, a um padrão deles esperado. Certas coisas são “o” normal, são o que é certo, o que todos devem fazer. E as tecnologias de gênero também podem produzir esse normal, conforme Lauretis. Entendemos, no entanto, assim como Mário Alves da Fonseca, quando analisa os conceitos de norma e normalização em Foucault, que tais conceitos são imprecisos, são processos abertos e variáveis (FONSECA, 2012. P. 40), pois ambos, meninos e meninas, podem resistir a isso: em algumas situações, meninas não querem ajudar os meninos e meninos podem surpreender quem sempre acha que eles não têm o material.

Para tanto, passa-se a analisar cenas observadas em sala de aula, presentes em diário de campo, material empírico a ser utilizado na construção de uma tese de doutorado ainda em fase de qualificação. Trata-se de cenas cotidianas e que são, comumente, consideradas “normais”, em que se verifica a força desses processos de normalização produzindo meninos e meninas. A maioria dos meninos, ao se conformar com aquilo que aqui se vem chamando de norma, de acordo com aquilo que deles se espera, de acordo com as tecnologias de gênero institucionalizadas e presentes no ambiente escolar, não se dá conta das armadilhas desse processo de normalização. Vamos, pois a algumas dessas cenas.

2 MASCULINIDADES E DESEMPENHO ESCOLAR – CENAS DE SALA DE AULA

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

Parte-se do excerto de Connell, de seu livro *Masculinities* por se entender que não há uma masculinidade fixa e inexorável. Há, segundo a autora, masculinidades, no plural, e que tais masculinidades não são dadas pela natureza, não sendo, portanto, algo do campo do normal. As masculinidades são produzidas, conforme ela, em cenários culturais e institucionais. Em cenários, portanto, como a escola. A autora, juntamente com Messerschmidt, apresenta um artigo em que repensa o conceito. Assim, segundo essa reformulação do conceito de masculinidade hegemônica, os autores dizem que

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

Assim, também na escola, nem todos os meninos vão exercer aquilo que os autores chamam de masculinidade hegemônica, mas, quando se espera de um menino que ele queira jogar futebol mais do que estar na sala de aula, se está normalizando um comportamento que produz uma forma de ser homem na escola, uma forma de exercício de uma masculinidade, masculinidade esta que os autores continuam a chamar de hegemônica. E isso entra em conflito com o ser bom aluno e, por vezes, com traçar um projeto de vida viável, criando armadilhas a esse menino, armadilhas essas que nem mesmo ele se dá conta de que possa haver.

Várias cenas foram observadas no ambiente escolar, muitas delas durante as aulas de educação física, e que ilustram bem o que aqui se coloca. Em geral, os meninos, ávidos por bola, querem ir para a quadra, enquanto a maioria das meninas os assistem jogar. Elas se organizam mais rapidamente, fazem as tarefas “obrigatórias”, os exercícios físicos. Mas, em geral, quando o jogo toma conta da aula, especialmente o jogo de futebol, eles passam a dominar a quadra. O futebol ainda é uma das marcas de masculinidade mais presentes na escola; pode-se dizer que é o futebol uma das tecnologias de gênero que muito contribui para a construção de um tipo de menino, de um tipo de homem. Conforme Fraga, referindo-se ao futebol:

Essa modalidade esportiva é praticada pelas diferentes classes sociais e pelas mais variadas idades, mas até bem pouco tempo, era um dos referenciais mais caros à identidade do homem brasileiro, e se tornava redundante colocar o adjetivo masculino à palavra futebol, pois esta trazia em si mesma a própria ideia de homem. (FRAGA, 1995, p.38)

Trazia e ainda traz. Jogar futebol ainda é um comportamento esperado do menino. Os meninos que não gostam de jogar futebol, ou que não se identificam com os esportes, ficam à margem, são estranhados. Há, conforme Connell uma forma de ser homem que é tida como sinônimo de masculinidade, como a única masculinidade: [...] a massa cultural geralmente assume que há uma masculinidade fixa e verdadeira. Ouvimos falar de ‘homem de verdade’, ‘homem natural’ [...]” (CONNELL, 2005, p. 49). Assim, homem de verdade, no contexto escolar, é muito mais aquele menino que não fez o trabalho, não pintou o desenho, não trouxe o livro, do que aquele que o fez. O que se pode aqui observar, através da cena relatada, e ancorados em Scott (1995, p.75), é que gênero pode ser uma categoria primária para dar significado às relações de poder, ou seja, a cartografia política da quadra de futebol mostra posições estanques, em que os meninos se ocupam em jogar bola enquanto são observados pelas meninas, enquanto elas fazem todos os exercícios de educação física. Temos, do lado delas, algo de disciplina, do lado deles, apenas o puro prazer pelo jogo, já a indicar posições de gênero com implicações nos projetos futuros.

Numa outra cena observada, um menino dá o seguinte depoimento: “Ah, professor, esse negócio de ficar sublinhando as coisas no caderno é coisa de menina, ou de boiola – e eu não sou boiola”. Não ser boiola (palavra utilizada para referir-se a alguém supostamente homossexual e que desqualifica esse alguém) é uma preocupação constante da maioria dos meninos. A preocupação está em nunca *parecer* boiola. O menino quer ser identificado como menino, como homem. Há, o tempo todo, uma vigilância de si no comportamento masculino para que todos percebam nele sua masculinidade – aquela que o senso comum, conforme Connell, considera como única; aquela que diz que aquele é um “homem de verdade”.

Ser um homem de verdade pode implicar em ser um excelente jogador de futebol e, ao mesmo tempo, não ser um bom aluno e é esse conflito que aqui queremos qualificar como uma armadilha. Nesse sentido, observa-se que o papel das meninas enquanto aquelas que estão sempre dispostas a socorrer seus colegas sem material, o papel dos professores e professoras a aceitar pequenos deslizes como sendo “coisas de menino”, o papel da direção e dos setores da escola como um todo, podem, enfim, colaborar para esses processos de normalização.

Isso nos remete a Kainã, cujo nome verdadeiro, assim como outros citados neste artigo, será preservado. Kainã estava no oitavo ano pela segunda vez, ou seja, reprovou. Ele é bonito, alto, magro, branco, popular, admirado por todos e desejado pelas meninas. Ele exerce sobre a turma uma forte influência. Um exemplo desta influência pôde ser observado numa

aula de inglês. Para uma atividade de música, o professor costuma pedir que os alunos escolham a música. Kainã já escolhera diversas vezes, o que fez com o que o professor pedisse que outra pessoa o fizesse naquele dia. O fato é que, diferentemente das escolhas de Kainã, a escolha de outros alunos, especialmente a de meninas, não eram aceitas imediatamente, provocando discussões entre a turma. Durante uma dessas discussões, Kainã passa um papel por debaixo da mesa com o nome de uma música. Ele cuidara para que o professor não visse, mas não teve o mesmo cuidado em relação aos colegas. Pelo contrário, fez isso pois sabia que sua escolha seria aceita imediatamente e, assim, acabaria com aquela situação. E foi o que aconteceu.

Ficou, pois, prejudicada a democracia. O professor até tentou escolher outra pessoa, mas, ao fim e ao cabo, foi a escolha de Kainã que venceu, não havendo oportunidade para outros. Assim, meninos aqui representados por Kainã já dão indícios de um ser homem de forma a prenunciar um autoritarismo. É isso que vai conflitar mais tarde, na hora em que alunos como ele precisarão estabelecer um plano para as suas vidas, deixando mais estreitas as chances de se montar um projeto de vida em colaboração com outros. A armadilha consiste no fato de que esse traço autoritário é apreciado na sociedade, porém nem sempre bem-vindo em equipes de trabalho. Ora, meninos como Kainã sabem o quão são admirados e populares no ambiente escolar. Não é a primeira vez que se observa esse tipo de comportamento de uma turma em relação a um menino que reprovara. Eles, em geral, são muito admirados, e muitas vezes passam a servir de modelo de comportamento; passam a ser modelo, entre outras coisas, de uma forma de ser homem, de ser menino. Isso por serem mais velhos, mais experientes, o que encanta mais seus colegas mais novos e que nunca reprovaram. A reprovação funciona, mais ou menos, como uma cicatriz no menino que é “bom de briga”. Obviamente que uma cicatriz é algo negativo, ruim. Provavelmente os meninos não querem se machucar só para ter uma. Por outro lado, uma vez que tenham, em seu histórico, uma briga e que tal briga resulte numa cicatriz, esta pode passar a ser exibida como um troféu, uma condecoração de masculinidade. Isso se verifica, por exemplo, na fala de um aluno durante uma observação de sala de aula: “meu pai me disse que todo o homem tem que ter uma cicatriz. Todo o homem tem que ter entrado pelo menos em uma briga séria e sair dela com uma cicatriz. Eu já tenho a minha.” Para este menino, a cicatriz é um sinal positivo de sua masculinidade, algo que é próprio do menino. E aqui se está estabelecendo um paralelo com a reprovação que, sem dúvida, é algo negativo, mas que pode vir a tomar ares de um troféu, analogamente à cicatriz. Meninos como Kainã exercem, pois, um fascínio sobre os demais, especialmente se esses meninos estiverem muito próximos de outros marcadores que se encaixam com a “norma” –

serem brancos, serem bonitos, serem de uma classe social mais elevada, serem heterossexuais. Não se observa a mesma admiração em relação a uma menina que reprova. Pelo contrário, estranha-se esta situação, como se ela estivesse ocupando um lugar que não é o seu.

Uma aula é ritual de constante negociação entre alunos, alunas e o professor ou professora. Os meninos podem ser um polo importante de negociação. De acordo com (referência omitida para permitir avaliação cega),⁵ acerca dos imprevistos possíveis em sala de aula e a partir de observação de cenas escolares há saberes, que o autor chama de saberes da docência e que são fundamentais para um bom andamento da aula. Segundo o autor, tais saberes são pouco valorizados, mas essenciais, pois têm a ver com o conhecimento que o professor tem dos modos de agir dos alunos, com o jogo de perguntas e respostas que estes fazem o tempo todo, muitas vezes até para testar o professor. Tal jogo se faz presente entre os meninos e os professores, sendo que com eles, os meninos, a negociação é constante, principalmente quando exercem certa liderança sobre a turma. Isso remete a outra cena também registrada em diário de campo.

Trata-se do relato de um professor estagiário, após o mesmo ter observado várias turmas para, enfim, escolher uma em que daria suas aulas de estágio: “como sempre, os meninos não fazem nada enquanto as meninas fazem o que se pede, portanto, vou escolher a turma 902 para dar as minhas aulas porque há um número maior de meninos interessados do que de meninas, fazendo com que a aula seja mais tranquila, mais fácil, tornando aquela turma uma turma mais fácil.” Ora, por um lado, o estagiário logo viu, durante suas observações, que, na maioria das aulas, os meninos não fazem “nada” e que as meninas o fazem. Viu, também, que, nessas turmas que apresentam uma realidade tida como normal, é mais difícil de dar aula. Por outro lado, justamente na turma aqui chamada de “902” havia uma situação inversa – era uma turma onde os meninos, mais do que as meninas, faziam as atividades, se empenhavam em ser bons alunos, configurando-se numa turma *atípica*.

Essa realidade apontada pelo estagiário pode ser observada no dia a dia da sala de aula. O professor ou professora tem que, constantemente, negociar com os meninos as suas aulas. Com as meninas isso dificilmente é necessário. Em outras palavras, é preciso que os professores e professoras lancem mão, constantemente, de mecanismos disciplinares para tornar possíveis as suas aulas. Conforme Fonseca,

Os mecanismos disciplinares podem ser entendidos como instrumentos destinados à criação de hábitos, instrumentos orientados ao desenvolvimento de hábitos em torno de práticas e posturas esperadas. (FONSECA, 2012, p. 171)

O que se espera, por exemplo, dos meninos, em relação à matemática? Ainda há quem os considere naturalmente bons nas áreas exatas? Outro relato, observado e registrado em diário de campo, fala do comportamento de um professor, homem, de matemática, e que acredita muito veementemente que seus alunos homens são naturalmente mais aptos a aprender o conteúdo. Ancorado na ideia de tecnologias de gênero, pode-se dizer que a postura deste professor exerce uma influência sobre os alunos e alunas. Eles e elas passam a acreditar que sim, os meninos têm mais facilidade em aprender. As meninas são subestimadas. As explicações para elas são diferentes, quase num tom infantil, como se o professor dissesse que elas precisam de uma forma de explicar mais detalhada, pela repetição, até que aprendam. Observou-se que, com os meninos, o professor discute as questões, relaciona com fatos reais; observou-se que o professor frequentemente é irônico com as meninas, que responde às suas perguntas, mas sem estabelecer com elas o mesmo nível de discussão que estabelece com os meninos. Dessa forma, muitos meninos já começam a pensar em carreiras que pertencem às áreas chamadas exatas. Não é de se estranhar, portanto, que mais homens frequentem os cursos de engenharia, por exemplo.

Assim como se espera que mais meninos gostem das ciências exatas, como se isso fosse algo normalizado, outras atitudes são deles esperadas e essas “esperas” ou expectativas de gênero, normalizam, produzem formas de ser, posicionam sujeitos. Não é de se admirar que um menino, por exemplo, tenha preferido abandonar a escola após uma briga com um de seus colegas no pátio. Esta cena se deu num dia “normal” de aula. O menino, Gabriel, brigara com outro, Theo. Ambos eram populares na escola, brancos, altos, magros e tinham muitos amigos. A briga foi violenta e um deles sangrou muito. Pelo que se pôde observar, Theo era mais violento do que Gabriel, pertencendo, inclusive, a uma gangue da cidade. Diante da diretora, o que Theo dizia a Gabriel é que aquele estava “morto”. “Tu já *era*, meu!” A reação de Gabriel foi a de não revidar. Muito provavelmente ele vira em que terreno havia entrado. Só repetia o tempo todo, enquanto segurava um papel já ensopado de sangue junto ao nariz, que ia abandonar a escola. Ao ser perguntado para onde iria, repetia que isso era o que menos importava, mas que ali não poderia continuar. Para Gabriel, a escola, estar na escola, não era o mais importante. Para ele, assim como para muitos meninos, motivos aparecem todos os dias para que se abandonem a escola. Talvez isso explique a maior evasão masculina do que a feminina do ambiente escolar.

Tais atitudes funcionam como tecnologias que têm a ver com a construção da masculinidade dos meninos em ambiente escolar. As brigas são vistas como “normais” dos meninos. Diante de um problema como este o menino não hesita em abandonar a escola. São

comportamentos normalizados que se observam o tempo todo. O que se espera de Gabriel – que fique na escola, que se curve diante do outro para conseguir estudar e escapar das ameaças que sofrera? Será que Gabriel estaria disposto a pagar o preço de humilhar-se diante do outro e de toda a escola, tendo já apanhado do outro e ainda ter que “abaixar a cabeça” para continuar na escola? A questão aqui é entender o que seria normal ou o que produziria o normal. Seria normal que Gabriel saísse, ou justamente a expectativa de que ele saísse é que faria com que isso fosse o normal? No caso de Gabriel, a sorte foi mais forte do que ele podia esperar. A briga, tendo sido realmente séria, acabou nas mãos da polícia militar local. O outro menino foi convidado a sair da escola e, assim, Gabriel pôde ali continuar. Fica um menino, mas sai outro. A evasão se deu de qualquer forma. Também para o outro, o desfecho foi algo que se pode definir como normalizador. Daí a ideia de armadilha que se fala no título deste artigo. As armadilhas de ser homem na sala de aula; comportamentos que nem sempre levam a um caminho seguro. No caso desses meninos, um deles abandona a escola. Sai como um menino “bom de briga”, como alguém que carrega em seu currículo uma atitude de homem – ele brigou na escola e ainda venceu a briga. O que ele não venceu foi a realidade da evasão.

A escolha do Rei e da Rainha da escola foi um momento de muita euforia e que envolveu toda a comunidade escolar – professores, alunos, funcionários, pais. Quem organizou tudo foi um grupo de meninas. Há que se espantar com isso? Elas passaram em todas as salas de aula semanas antes do evento; elegeram em cada uma um representante dos meninos e uma representante das meninas; inscreverem todos e todas; realizaram os ensaios; para o dia do evento, com a ajuda dos meninos, organizaram o ambiente – classes, passarela, júri. O que chamou a atenção foi a popularidade dos meninos. Na hora do desfile, as meninas eram aplaudidas, porém os meninos eram ovacionados. Claro está que a plateia era, em sua maioria, de meninas, pois os meninos que não estavam desfilando estavam dispersos pelo pátio e tinham pouco interesse em participar do evento. Mas o que aqui se reforça é que, de novo, uma forma de ser homem é mais esperada dos meninos do que outras. Nem todos os meninos eram ovacionados. Um, em especial, obviamente por ser muito bonito e, por isso mesmo estar ali representando a turma, era o mais aplaudido. O menino em questão estava longe de ser considerado um bom aluno. Sempre relapso, atrasado, raramente copiando ou realizando as tarefas em sala de aula. Sendo que um dos critérios para que pudessem participar daquele concurso era justamente o perfil de bom aluno, ou, pelo menos, não ter em seu “currículo” nenhuma advertência ou registro disciplinar. Não é preciso dizer que a euforia da plateia foi mais forte que o histórico do Rei. Apesar de todos os registros e de estar longe do perfil exigido, foi escolhido o Rei da Escola. O que isso tem a dizer para este menino? O

que isso tem a dizer a todos os meninos e meninas que ali estavam assistindo? Elegê-lo como rei foi o mesmo que dizer para ele que continuasse a ser o aluno relapso que era, pois, afinal, isso lhe rendera um título de prestígio na escola.

A escola é um “lugar institucional”, onde, conforme Fonseca, “os mecanismos de normalização disciplinar encontram sua condição de possibilidade. É no contexto de uma estrutura institucional que a norma da disciplina é produzida e tem seus pontos de aplicação.” (FONSECA, 2012, p.120). Conforme ele, a norma da disciplina é produzida. Produzem-se, pois, comportamentos e espera-se, pois, atitudes de meninos e de meninas na escola. Há, nesse ambiente, o que Fonseca chama de condição de possibilidade. Haja vista o episódio da briga anteriormente citado, este da escolha do rei e da rainha e muitos outros que se observam no dia a dia escolar.

3 “PARA QUE A AGENDA SE EU POSSO PERGUNTAR PARA TI?”

A frase que abre a última parte deste texto foi colhida numa sala de aula num momento de observação para registro do diário de campo. Um aluno, um menino, perguntara à sua colega para quando seria um trabalho de ciências. A menina, não estando a fim de responder, ou mesmo para provocá-lo, perguntou se ele não tinha uma agenda. Ele disse que não tinha, que agenda era frescura e ainda acrescentou: “Para que a agenda se eu posso perguntar para ti?” Vale lembrar que, de certa forma, o menino estava certo, pois acabou obtendo da menina a resposta que queria. Isso é muito frequente na sala de aula, faz parte da norma, de um processo de normalização, o que se espera do “normal”, ou seja, meninos não tendo o hábito de anotar datas importantes, como provas e trabalhos, numa agenda; meninos sequer tendo uma agenda. Tanto se considera normal, que a maioria dos meninos prefere continuar sem esses materiais, afinal, o menino em questão acabou obtendo a resposta pela via desejada, ou seja, não tendo a agenda e sendo socorrido pela colega.

Voltemos a Foucault, quando este fala em “gestos aparentemente sem importância” para iniciarmos nossas considerações finais. Aqui foram descritas cenas muito cotidianas, cenas que falam de comportamentos, ou de gestos como diz o autor, aparentemente sem importância. Mas fiquemos com a palavra *aparentemente*. Ela tem algo a dizer. Tais gestos, tais comportamentos, tais cenas corriqueiras produzem formas de ser aluno e de ser aluna. No caso dos meninos, produzem formas de ser menino, de ser homem.

Todos os dias perdoam-se pequenos deslizes provocados pelos meninos na sala de aula; perdoa-se o fato de não terem um caderno completo; perdoa-se o fato de não quererem

copiar; perdoa-se quando não fazem os temas. Há quem vá dizer que não – que não se perdoa, que se registra e que se anota o nome de todos que não fazem o que se espera. Muito provavelmente é isso mesmo o que se faz – é preciso que sejamos justos com os olhares atentos dos professores e das professoras. Porém, mesmo que se registre no caderno de chamada o famoso “negativo”, se o ato vier acompanhado de algo do tipo – “isso é bem coisa de menino” – se estará, isso sim, conferindo-lhe um grande “positivo”. Eis a armadilha de que se fala. Há aqui um processo de normalização, além de uma tecnologia de gênero, ou seja, a premiação do negativo através do maior elogio que um homem pode receber – ser reconhecido como homem. No caso de um menino, alguém que faz coisas de homem.

Essa ideia de armadilha é trazida por Bourdieu, quando fala em cilada, fala no privilégio de ser homem, privilégio este que também pode ser uma armadilha, *trap*, em inglês. Daí o título deste artigo – *Mind the trap*. É preciso que nos ocupemos desta cilada, que a percebamos, que não deixemos que ela nos capture além de capturar os meninos. A cilada não é algo dado, pronto, à espera de que todos os meninos nela caiam. O próprio menino pode ser o autor desta cilada. Está na construção de sua masculinidade a construção da própria cilada. Talvez este seja o toque pós-estruturalista que podemos dar à ideia de cilada presente na obra deste reconhecido autor de cunho estruturalista. Nas palavras dele:

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo o homem e dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. (BOURDIEU, 2005, p.64)

Todo o homem inclui todo o menino. Aqui entendido como aquele que exerce a masculinidade hegemônica prevista por Connell. Para o homem, ser considerado como tal é o melhor dos elogios. Para o menino, portanto, o negativo registrado no caderno de chamada terá muito pouco valor se vier acompanhado de risadinhas, de tapinhas nas costas, de uma frase como esta – “isso é coisa de menino”. Por que quase todos os meninos têm, por exemplo, uma caligrafia muito menos desenhada do que a das meninas? Ter a “letra feia”, como se diz popularmente, é coisa de menino. Raramente um menino tem a letra bonita. O que seria preciso para que a tivesse? Até sobre isso, sobre a arte de governar-se ao ponto de ter uma boa caligrafia, nos fala Foucault:

Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 1987, p.130)

Claro que o autor está se referindo aos efeitos do poder disciplinar sobre os corpos. Talvez esteja tecendo uma crítica aos efeitos deste poder que constrói, que enquadra, que

hegemoniza e que, de certa forma exclui. De qualquer forma, entendemos que a disciplina é algo que se entranha no comportamento humano nos menores detalhes, que abrange, segundo o autor, o corpo todo. Entendemos, em outras palavras, que a norma constitui a pessoa, lhe dá sentido, lhe torna legível, faz com que ela exista como ser humano viável, e não abjeto. Ter uma boa caligrafia é, ao fim e ao cabo, um exercício constante de normalização. Exercício este de que os meninos, em geral, fogem. Mas fogem por quê? Fogem porque é normal que façam isso só por serem meninos? A proposta deste artigo é que se inverta esta lógica. Aqui, propomos que o normal não é que os meninos tenham uma letra mais feia, mas que o normal é que se diga que eles a tenham e que, por isso mesmo, acabam por tê-la. Aquilo que é dito como normal, portanto, acaba por normalizando, ou seja, tornando normal. Assim, não faz parte da norma que os meninos tenham uma letra feia; que os meninos se evadam mais das escolas; que os meninos não tenham agendas ou canetas coloridas; não faz parte da norma que sejam, ao fim e ao cabo, maus alunos. Até porque é possível que a norma, *per se*, nem exista. O que existem são ações, gestos, atitudes, comportamentos, ou, para ficarmos com a palavra que Foucault nos empresta, disciplinas, que criam esta norma e que, por isso mesmo, se é criada, não pode ser tomada como natural. O convite final que encerra este artigo é, portanto, que estranhemos a norma. E que façamos, na escola, com que os meninos possam também ter oportunidade de estranhar a norma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luis Armando (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 137-162.
- FRAGA, Alex Branco. **Concepções de Gênero nas Práticas Corporais de Adolescentes**. Revista Momento, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 3, p. 35-41, 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/2197/918>. Acesso em 13/05/2012.
- FONSECA, Mario Alves da. **Michel Foucault e o direito** – 2ª Ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

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

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2002**. Síntese de Indicadores Sociais confirma as desigualdades da sociedade brasileira. Brasília, 12 jun. 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>>. Acesso em: 01 out. 2014.

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

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

Referência omitida para permitir avaliação cega

Referência omitida para permitir avaliação cega

Referência omitida para permitir avaliação cega

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

¹ Conforme dados do Global Gender Gap Report (WORLD ECONOMIC FORUM, 2014) e dados do IBGE (2003).

² INEP (2009).

³ IBGE (2003).

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

⁵ Referência omitida para permitir avaliação cega