



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ESCOLA, MASCULINIDADES E VIOLÊNCIA OU SOBRE UMA NARRATIVA DE PODER E RESISTÊNCIA

Wesley Fernando de Andrade Hilário; Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; weehillario@hotmail.com; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; maju@uems.br

Resumo: Neste texto propomos mostrar o poder disciplinador e normalizador dos corpos e dos gêneros que a escola detém. Especificamente nos dedicamos à discussão sobre a relação entre distintas masculinidades e escola a partir de algumas cenas narradas por um jovem homem gay de vinte e dois anos sobre sua infância e adolescência vivida nesse contexto. A narrativa do sujeito entrevistado evidencia que algumas práticas escolares, das quais tantos os discentes quanto os próprios docentes fazem parte, são pautadas pela lógica heteronormativa, resultando daí diferentes formas de exclusão e violência contra meninos que experienciam outros estados e brilhos da masculinidade senão aquele considerado hegemônico. Contudo, ao mesmo tempo em que a narrativa do jovem revela as relações de poder existentes no interior da escola no que se refere ao processo de produção de uma forma específica de masculinidade, ele também mostra que a resistência é sempre possível (e também necessária!) para ser quem se é.

Palavras-chave: Gênero; educação; subjetividade; relações de poder.

INTRODUÇÃO

“[...] nossa definição de masculino é *muito* estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente”
(ADICHE, 2015, p.29, ênfase no original).

A escola, longe de ser somente um espaço de sociabilidade entre crianças e jovens ou o lugar onde ocorre o processo de transmissão e construção de conhecimento formal, é também uma das instâncias sociais onde as identidades e subjetividades de seus sujeitos são construídas, delineadas e, muitas vezes, apagadas, violentadas e excluídas. Nesse lugar, crenças, valores e comportamentos são ensinados para enquadrar cada pessoa num modo de vida que lhe é cultural, social e historicamente dado como o mais adequado em razão de seu gênero, sexualidade, cor, raça, etnia, classe social e categorias outras que o constituem enquanto ser vivente nesse nosso espaço e tempo. Tais ensinamentos que na escola são postos objetivam produzir formas específicas de nela ser e estar e que ainda devem ser reproduzidas em outros lugares e com outras pessoas.

Sob a égide teórica de Michel Foucault (1987) é possível visualizar que a escola, por meio de determinadas técnicas de regulação e vigilância, busca tornar “dóceis” e “controláveis” os corpos de suas alunas e alunos. Contudo, em caso de desobediência das normas que são instituídas, essas



crianças e jovens que estão sob a mira do “olhar panóptico” de professores, funcionários e até mesmo de seus pares, são punidos. Tais punições acontecem, pois, quando os sujeitos vigiados não aceitam, ainda que involuntariamente, as regras que parecem ser tão necessárias para o mantimento da ordem e bons costumes tão propagados nos ideais escolares.

Ao se pensar nas normas de gênero isso não é diferente. Na escola, meninos aprendem quais as atitudes mais aceitáveis para eles, de modo que na maioria das vezes a violência e indisciplina acabam por serem naturalizadas; aprendem também quais as brincadebiras supostamente mais adequadas e o que devem ser quando crescerem, resultando sempre no desejo de serem bons médicos, engenheiros e jogadores de futebol. As meninas, por sua vez, aprendem a ser quietinhas, bem comportadas e delicadas, e quanto mais o forem, mais femininas serão consideradas; já nas brincadeiras elas aprendem a ser boas donas de casa e a desejar que um príncipe encantado chegue para que juntos viver felizes para sempre, tal como leram naquele conto de fadas tão bonito quanto a roupa de suas bonecas. Grupos de amigas e amigos, roupas, brinquedos e brincadeiras concorrem, assim, para instituir modos de ser menina e menino na escola e que precisam ser vividos fora dela.

Assim sendo, por estar num constante investimento sobre o gênero e as marcas que devem anunciá-lo nos corpos de meninas e meninos, a escola não tolera qualquer desvio. Nesse processo de delimitação daquilo que é “normal” para cada aluna e aluno, a escola acaba por dizer quem é “estranha/o”, “pervertido/a”, “inferior”, enfim, “anormal”. Ocorre aí o ato de inscrição da diferença, momento em que a/o aluna/o que não possui as categorias necessárias para ser colocada/o no rol dos “sujeitos normais” passa a ser alvo de várias violências apenas por ser “diferente” dos demais. A respeito disso, Guacira Lopes Louro (2004, p. 27) diz que

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004, p. 27, sic)

O que se apreende de mais importante dessas colocações é que os comportamentos das alunas e alunos são ensinados mediante uma série de discursos, investimentos e restrições. Nesse sentido, cumpre argumentar que o processo de “generificação” dos corpos dos sujeitos presentes na escola ocorre dentro de uma relação de poder, a qual, para Foucault (s/d, p. 231), “é um modo de ação que não opera direta ou imediatamente sobre os outros [...] o poder atua sobre as ações dos outros: uma



ação sobre outra ação, naquelas ações existentes ou naquelas que podem se engendrar no presente ou no futuro”. Em outros termos, a relação de poder na qual todo o alunado está inserido busca torná-los pessoas passivas e obedientes a tudo aquilo que é imposto como regra no interior da escola.

Com base nesses pressupostos, neste texto buscamos mostrar o poder disciplinador e normalizador dos corpos e dos gêneros que a escola detém. Especificamente nos dedicamos à discussão sobre a relação entre masculinidades e escola a partir de algumas cenas narradas por Pedro¹, um jovem homem gay de vinte e dois anos, sobre sua infância e adolescência vivida nesse contexto. A narrativa de Pedro evidencia que algumas práticas escolares, das quais tantos os discentes quanto os próprios docentes fazem parte, são pautadas pela lógica heteronormativa², resultando daí diferentes formas de exclusão e violência contra meninos que experienciam outros estados e brilhos da masculinidade senão aquele considerado hegemônico. Contudo, ao mesmo tempo em que Pedro revela as relações de poder existentes no interior da escola no que se refere ao processo de produção de uma forma específica de masculinidade, ele também mostra que a resistência é sempre possível (e também necessária!) para ser quem se é.

METODOLOGIA

Este trabalho é um dos resultados de uma pesquisa maior na qual objetiva-se, por meio de narrativas coletadas nas entrevistas feitas com um grupo de homens gays e mulheres lésbicas, compreender o processo de construção de suas identidades masculinas e femininas consideradas “ilegítimas” por não corresponderem aos padrões hegemônicos de gênero estabelecidos cultural, social e historicamente. Trata-se, aqui, da problematização das falas de apenas um desses homens entrevistados. O sujeito participante assinou o Termo de Compromisso, permitindo que sua entrevista fosse gravada e posteriormente transcrita, tal como ocorreu com os demais participantes. Após isso, as falas foram relacionadas à literatura teórica específica sobre gênero e educação, resultando, pois, no trabalho aqui em questão.

¹ Por razões éticas, o nome verdadeiro do entrevistado foi modificado.

² A heteronormatividade resulta do pensamento de que a sexualidade hétero é a única possível e necessária aos sujeitos. Nessa ordem, homens devem relacionar-se apenas com mulheres e manifestarem ideias e comportamentos considerados masculinizados, enquanto as mulheres devem relacionar-se apenas com homens e terem comportamentos considerados femininos.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos estados e brilhos da masculinidade

Se ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher, tal como argumentou Simone de Beauvoir (1971), tampouco ninguém nasce homem, mas torna-se homem. Ser mulher ou homem implica, nesses termos, fazer parte de um processo reiterativo de normas e práticas que visam instaurar as feminidades e masculinidades nos corpos dos sujeitos e assim garantir sua legitimação e reconhecimento enquanto seres humanos. Contudo, segundo Judith Butler (2015) nunca há, por parte desses, a internalização completa de tais regras “generificadas”, resultando daí maneiras outras de experienciar aquilo que se distingue como feminino e masculino. Sendo assim, é inevitável a afirmação de que muitas são as possibilidades de expressão do gênero para além daquela resultante da lógica dualista que propaga o feminino como sinônimo de mulher e masculino como sinônimo de homem. Além disso, algumas categorias articuladas ao gênero como raça, etnia, classe social e sexualidade, por exemplo, concorrem para fazer dessas pessoas mulheres e homens “de verdade”, as/os quais, se assim o forem, gozarão de muitos direitos e privilégios sociais.

Para Robert Connell (1995, p.188), masculinidade é “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Nessa perspectiva, a compreensão do que é ser homem, ou então possuir atributos considerados masculinos, é moldada pelas relações de poder existentes no tempo e espaço em que o sujeito se encontra. A masculinidade é, portanto, histórica, e resultante dos diferentes discursos que são direcionados aos corpos dos sujeitos. “Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) por tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar e assim por diante” (CONNELL, 1995, p.188). A masculinidade “legítima”, “verdadeira”, situa-se, desse modo, no âmbito do corpo viril, forte, rígido, e a ausência desses pontos marcam o início de uma série de constrangimentos que obstinam a correção do corpo “desviado” dessa norma.

A masculinidade marcada pela homossexualidade é, portanto, uma das tonalidades contidas no amplo espectro das cores da masculinidade e torna-se “subordinada”. Geralmente, essa oposição do sujeito à heterossexualidade resulta no questionamento de sua masculinidade e que se materializa em discursos que acabam por aproximá-lo à figura feminina de maneira pejorativa, já que “experimentações empreendidas no ‘território’ da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito



do gênero [...] Basta lembrar quão freqüentemente se atribui a um homem homossexual a qualificação de ‘mulherzinha’” (LOURO, 2005, p. 8, sic). Essa forma de experienciar a masculinidade está inserida no grupo denominado de “masculinidades subordinadas”. Esse grupo é constituído por sujeitos que vivem a masculinidade de forma marginalizada por não cumprirem os preceitos da “masculinidade hegemônica”.

Sobre isso, Fernando Seffner (2003, p. 137) faz um alerta sobre isso de maneira bastante enfática:

São com certeza poucos homens que detém o conjunto completo dos atributos prescritos para a masculinidade hegemônica, e talvez se possa dizer que são mesmo poucos aqueles que conseguem reunir uma quantidade razoável daqueles atributos. Desta forma, muitos homens mantêm alguma forma de conexão com o modelo hegemônico que não cumprem na totalidade. Investir nestas características que permitem a conexão com o modelo dominante torna-se importante como forma de desfrutar dos privilégios àqueles concedidos (SEFFNER, 2003, p. 137).

O que se vê, portanto, é que existe uma multiplicidade de masculinidades, e não apenas uma, tal como se propaga nos muitos discursos que circulam na sociedade. Como se verá adiante, aqueles meninos que não possuem em seus corpos as marcas de uma “masculinidade hegemônica” são postos à margem, o que implica em distintas formas de violência contra eles, seja estas situadas no plano físico ou simbólico.

Da narrativa de Pedro: poder e resistência

Pedro, um jovem homem gay, de vinte e dois anos, universitário, conta que, apesar de alguns de seus traços e comportamentos considerados bastante femininos para um menino, suas experiências em contexto familiar quando ainda era criança não foram marcadas por tão grandes constrangimentos como geralmente o é com aqueles meninos não enquadrados numa masculinidade ideal. Sendo o irmão mais novo de seus irmãos, Pedro diz que em casa nunca foi vítima de qualquer tipo de piada ou violência por ser “diferente” dos demais no que diz respeito à masculinidade, mas que, ao contrário disso, sua família sempre o tratou com muito respeito e afeto.

Alguns momentos na escola, porém, parecem ter sido decisivos na constituição de sua personalidade que hoje aponta para uma rigidez um tanto evidente no tom de sua fala. Da primeira à quarta série Pedro estudou em escola pública e foi justamente nesse tempo e espaço em que mais sofreu perseguição, “a ponto de ter que escapar, de sair correndo pra não apanhar”, conforme ele mesmo relata. Contudo, de forma bastante descontraída, Pedro relembra uma cena em que houve



claros sinais de tentativa de zombaria de sua masculinidade subordinada. Segundo Guacira Lopes Louro (2013, p. 28), “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. Pedro conta:

[...] às vezes tinha umas brincadeiras. Eu lembro uma vez que nós tivemos uma festa, uma festa que foi após uma feira de ciências que a escola organizou e foi todo mundo. E daí eu lembro que teve uma hora que eu tava passando, andando, passei assim pela pista de dança. Eu passei porque eu ia pro outro lado. E na hora que eu tava passando, o menino, que era um menino bem popular da escola né, bem galã, pegou e me puxou e ficou dançando ao redor de mim, assim, se insinuando pra mim. E aí eu olhei assim e fiz uma cara meio assim de... meio assim de... “não tô entendendo por que você tá fazendo isso”. E saí e ele ficou dando risada. [...] Eu não entendi o que ele queria que eu fizesse. Ele achou que eu fosse ficar ali, achou que eu fosse cair na dele. Eu não sei o que que ele queria fazer. Ele achou que eu fosse me irritar, que eu fosse chorar [...]. Eu simplesmente olhei e saí. (trecho do depoimento de Pedro, 2016).

No projeto de controle dos corpos “desviados” da masculinidade que se pretende hegemônica, as/os professoras/es também possuem um importante papel. Em determinadas práticas, discursivas ou não, professoras/es materializam suas crenças sobre o que significa ser masculino, o que significa ser homem. Muitas vezes, essas práticas, assim como as da maioria das/dos alunas/os, estão carregadas de ódio, fato este resultante das premissas heteronormativas que acompanham as/os professoras/es desde sua infância. Desse modo, vigiar o corpo do aluno é necessário para que este possa ser controlado e até mesmo punido em caso de desobediência da norma, afinal, como mostra Michel Foucault (1987), é no corpo onde o poder é exercido em sua maior potência. Segundo o filósofo francês, trata-se de uma “política das coerções”, isto é,

Um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Sobre isso, Pedro narra uma cena que é bastante reveladora da importância da/do docente no processo de construção de uma masculinidade considerada “normal” na infância. Ademais, trata-se de uma situação em que se percebe que traços, gestos e atitudes consideradas femininas não se enquadram, não podem, em hipótese alguma, se fazerem presentes num corpo reconhecido social e culturalmente como masculino:



Tem uma cena que me marcou que foi nesse período de primeira à quarta série, não lembro se eu tava na primeira ou na segunda série. Eu lembro bem vagamente que foi uma professora... que eu lembro que... foi um episódio que um menino e eu meio que tivemos uma briga na sala, não lembro do que que foi a briga. A gente meio que brigou, meio que discutiu, e aí a professora parou e assim... eu lembro que era uma briga besta né, que a professora podia ter simplesmente parado e falado “ah, para com isso”. Mas a professora parou, olhou pra mim e falou assim: “você tem voz de mulher, sua voz é muito fina, você me irrita, sua voz é de menina”. Aí todo mundo começou a dar risada, entendeu? Porque a professora me atacou bem diretamente. Parou aquele momento pra poder falar que minha voz era muito fina e que minha voz irritava ela (trecho do depoimento de Pedro, 2016).

Certamente, esse momento não foi o primeiro e único em que a professora havia observado Pedro e percebido sua “voz de mulher”. O gesto de represália contra o menino foi a proliferação de um discurso de ódio motivada pela recusa à diferença de um corpo não tão masculinizado quanto se espera para os meninos em geral. Quando Louro (2015, p. 269) questiona se “dá para falar em ódio quando se está tratando de Educação?”, sua resposta é enfaticamente afirmativa, já que, para além dos discursos “bem comportados” que circulam na escola, os discursos de ódio são também muito presentes nesse espaço. Sob a égide do pensamento de Judith Butler (2015), discursos de ódio funcionam como uma interpelação, uma forma de nomeação do sujeito que concorre para fazê-lo assumir determinada posição. Quando um menino é chamado de “bicha” ou “viado”, por exemplo, a intenção do agente desse discurso de ódio, aquela ou aquele que produz o discurso, é colocá-lo em uma condição de inferioridade de gênero e sexual, já que é sabido a carga pejorativa que essas palavras carregam histórica, cultural e socialmente. Àquele a quem o insulto é direcionado cabe, porém, aceitar ou não tal interpelação. Trata-se, nesses termos, do próprio sujeito interpelado reconhecer-se ou não naquilo que lhe é instituído em palavras.

Quando isso acontece na escola, as consequências para o menino que é xingado são sempre negativas, principalmente quando ele é uma criança e por isso mesmo ainda não possui experiências suficientes que lhe permitem ressignificar as palavras que o interpelam. No caso de Pedro, apesar de ele nunca ter sido insultado de “bicha” ou “viado”, ouvir que “sua voz é de menina” parece ter tido a mesma potência de desvalor. Ter uma característica sua associada àquilo que é feminino ecoou em Pedro como um xingamento, pois já naquele momento de sua vida ele sabia que meninos não poderiam ter quaisquer semelhanças com as meninas. A intenção da professora naquele momento não foi de dizer que Pedro era uma menina, mas ao fazer aquela comparação, ela desestabilizou as emoções de seu aluno, desestabilização esta potencializada pelos risos provocados nos demais alunos. Diante disso, é válido chamar a atenção para o fato de que o desconhecimento por parte das/



dos professoras/es sobre as questões de gênero implica num dos fatores que acarretam em cenas como essa narrada por Pedro.

Num outro momento da narrativa, Pedro diz:

Eu acho engraçado porque os meninos só tomam coragem de tirar sarro do gay quando ele tá sozinho, quando o gay está sozinho, e quando eles juntos com a maioria. Se é um grupo de meninos, de dois, três, quatro, e o gay passa na frente deles sozinho, aí eles tiram sarro. Se eu passasse com mais pessoas junto comigo, ninguém falava nada. Então assim... ficar sozinho... se eu não tivesse esse grupo, se eu andasse sozinho, eu acho que eu ia ter tido muito problema, porque parece que sozinho você é alvo. Quando você se integra, você tá dentro de um grupo, como no caso eu estava, não acontecia, ou se acontecia era em alguns momentos em que eu... não sei... andava ali sozinho ou que às vezes surgia algum assunto que alguém aproveitava pra fazer uma piada, mas era assim, bem indireto (trecho do depoimento de Pedro, 2016).

O que se nota aqui é o quanto os meninos parecem se potencializarem quando estão juntos, como se a “força masculina” fosse ainda maior simplesmente por estarem em grupo. É como se os meninos encontrassem apoio um no outro a ponto de zoarem daquele que possivelmente não teria capacidade de pertencer ao grupo de meninos dominantes. Pedro provavelmente era um desses. Seus traços, como ele mesmo fala, em nada tinha a ver com os do restante dos meninos da sua turma. Pedro “era diferente” e sabia disso.

Um dos momentos narrados por Pedro refere-se às aulas de Educação Física, as quais parecem ter tido significativa importância em sua trajetória escolar. Pedro diz que nunca gostou desses momentos, já que além de nunca participar como desejava, acabava por ficar sempre distante de suas amigas:

As aulas de Educação Física eram aulas que eu não fazia porque eu não gostava, nunca gostei, então era aquele momento em que realmente tinha aquela de “meninas de um lado, meninos do outro”. Então eu me irritava né, porque eu não podia ficar com as minhas amigas. Isso me irritava né, o fato de não poder ficar com as minhas amigas na Educação Física. Então se eu não podia ficar com as minhas amigas, então eu não fazia. Então eu simplesmente ficava sentado no canto e assistia as pessoas, os outros fazerem, entendeu? E... não participava. Então, a aula de Educação Física era uma aula que eu não participava justamente porque eu não podia ficar com o grupo que eu queria ficar, que era o meu grupo, que eram as meninas, as minhas amigas. Eu não podia ficar com elas, eu tinha que ficar com os meninos que eu não tinha contato, eu não conversava com os meninos. Então como que eu ia chegar na aula de Educação Física e falar “oi, vamos jogar”. Não gostava, eram horríveis, odiava as aulas de Educação Física por conta da separação, porque o professor separava em meninos e meninas e eu não era do grupo dos meninos mas eu era menino. Então com quem que eu ficava? Com ninguém. Então eu tinha



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

que ficar sentado no banco, porque eu não ia jogar com os meninos, eu não ia pagar esse mico, porque eu não tinha contato com os meninos (trecho do depoimento de Pedro, 2016).

Deste trecho da narrativa de Pedro apreendemos duas coisas que nos parecem bastante importante no que diz respeito ao papel da escola na construção de uma masculinidade ideal. O primeiro, de modo bastante claro, refere-se às aulas de Educação Física e a importância desta disciplina escolar na legitimação de um comportamento considerado mais adequado aos meninos, este geralmente marcado pela ideia de competitividade, força e violência. Ainda que as atividades não fossem definidas para meninas e meninos, conforme Pedro mesmo relata no decorrer de nossa conversa, certamente cabia a esse segundo grupo a prática daquelas de cunho mais ativo, que exigiam do corpo movimentos mais bruscos. E isto certamente não estava nos planos de Pedro. Ao deixar bem claro que “não ia jogar com os meninos”, Pedro mostra que enquanto eles, os meninos, se ocupavam nessas práticas, as meninas faziam outras atividades que não as esportivas. Segundo Carrie Paechter (2009, p. 112), “Masculinidades subordinadas também podem ser construídas por meio da passividade física e, mais significativamente, da ausência do espaço recreativo. Isso ocorre em parte porque [...] o único espaço recreativo disponível está à margem, com meninas [...]”.

Além disso, na divisão feita pelo professor há um traçado invisível que separa os gêneros, de delimitar o que cada um deles pode ou não fazer naquele espaço e tempo. Aos meninos, como se vê, cabe a dominação até mesmo daquele espaço que geralmente é o mais desejado pelas crianças, enquanto às meninas cabe a reserva de si mesmas ou então a invenção de modos outros de ocupação. Daí então se confirma o quanto as práticas docentes são decisivas na construção das identidades de alunos e, que no caso de Pedro, foi determinante nas suas experiências de masculinidade.

O segundo ponto sobre o qual não podemos deixar de argumentar refere-se à ênfase dada por Pedro na relação com suas amigas. Pelo que percebemos, Pedro via em suas amigas a possibilidade de exercício de sua capacidade de ser quem ele realmente era, de (re)inventar-se, conversar sobre assuntos que o interessavam e mesmo fazer coisas que fossem por ele desejadas. Giancarlo Cornejo (2013) diz que, para os sujeitos gays e as lésbicas, por exemplo, a amizade possui um papel fundamental no enfrentamento das situações mais dolorosas nos diferentes espaços e tempos, e isso certamente aconteceu com Pedro.

Apesar desses momentos que parecem ter sido um tanto angustiantes em sua infância, outros certamente foram mais amenos, já que ele também aprendeu a resistir, soube criar estratégias que o possibilitaram se opor a quem tentou fazer dele um alguém que ele não era ou mesmo que o julgou



por ele ser simplesmente quem ele era. Michel Foucault (1987) nos diz que onde há poder há também resistência, e na vida escolar de Pedro isto com certeza não foi diferente. Na escola, segundo o filósofo, Algumas das vezes em que o ridicularizaram, ou pelo menos tentaram realizar esse feito, tal como sua professora e aquele menino durante a festa na escola, ele colocava em ação as armas que lhe pareciam ter maior força para combater o poder normalizador do gênero: a graça, a ironia, o riso. Isso fica evidente quando Pedro relata sobre qual era sua posição diante de situações que apontavam para uma possível provocação que pudesse inferiorizá-lo diante de outras pessoas:

Eu também nunca fui muito de me comportar como vítima, eu sempre fui muito agressivo nesse aspecto. Então eu usava também a graça, a piada, muita a meu favor. Então eu era muito engraçado, sempre fui muito engraçado na época da escola. Então se alguém fazia piada comigo, eu fazia piada também da cara dele, então eles tinham até um pouco de medo porque assim, eu sempre fui a “língua muito afiada”, tive muito a “língua afiada”. Então sempre jogavam um sarro pra mim, eu jogava de volta e às vezes eles não conseguiam responder, então eles tinham medo. “Ó melhor não brincar com essa bicha aí, porque vai que ela me dá uma resposta [risos]”. Então assim... porque eu não tinha medo de dar uma resposta, entende? Pelo menos na fala, no discurso, eu sempre rebati muito bem. Claro que se chegasse à violência mesmo física, eu ia ter que correr, mas pelo menos no discurso, na fala, era muito difícil, porque eu sempre conseguia levar pro lado da piada (trecho do depoimento de Pedro, 2016).

Sim! Se foi pra resistir, Pedro resistiu!

CONCLUSÃO

A narrativa de Pedro ensina que o gênero não é tão fixo tal como aprendemos desde muito cedo em diferentes espaços e tempos. É possível subvertê-lo, contestá-lo, recusá-lo como sendo a mais pura essência de quem somos. E as possibilidades de se fazer isto são muitas. Enquanto potencializadoras do processo de constituição da subjetividade de cada pessoa, “essas recusas podem”, segundo Daniela Auad (2006), “colaborar no sentido de não mais existirem divisões motivadas pelas desiguais noções de masculino e feminino” (p. 148). É somente com a desconstrução dos pressupostos normativos do gênero que será possível aos sujeitos a livre experiência de seus corpos, desejos e afetos. Para termos uma escola mais justa, sem preconceitos, reconhecer a existência das discriminações é importante para que possamos combatê-las.

Assim como diz a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) em parte de seu discurso do qual foi extraída a epígrafe que abre este trabalho, é necessário educar as crianças e jovens para que estes reconheçam que outras formas de ser homem (e mulher, é claro) são possíveis e que não existe



apenas um único modelo a ser seguido. Além disso, é importante que aos adultos, os já bem vividos nesse mundo que os engessaram e continua a engessá-los em moldes de ser mulher ou homem, sejam direcionados discursos que os façam “desaprender” ou então não mais reproduzir essas normas tão cruéis. Tais ensinamentos devem ser feitos, pois, não somente na escola, mas também em outros espaços como a família, e por outros meios como a propaganda, a música e a literatura, por exemplo, já que esses e outros artefatos culturais também ensinam aos sujeitos comportamentos considerados particulares de cada gênero. Especificamente sobre um novo modo de educar em contexto escolar, o sociólogo brasileiro Richard Miskolci (2012, p. 51) propõe:

Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (MISKOLCI, 2012, p. 51)

Por fim, cabe ainda dizer que se Pedro desloca os ideais de masculinidade, ele o faz não por rebeldia, mas sim e simplesmente porque é alguém que deseja ser quem ele realmente é. Sejamos, então, como Pedro: resistamos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. *Pro-Posições*, v. 17, n. 3 (51) – set./dez. 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CONNELL, Robert W. Políticas de Masculinidade. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 185-206

CORNEJO, Giancarlo. Por uma pedagogia queer da amizade. *Áskesis*, v. 4, n. 1, p. 130-142, jan./jun. 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

_____. O sujeito e o poder. Disponível em <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). Imagem e diversidade sexual. São Paulo: Nojosa, 2004.

_____. Heteronormatividade e homofobia. (mimeo). Notas para a conferência de abertura do I Simpósio Paraná - São Paulo de Sexualidade e Educação Sexual, 2005.

_____. *Pedagogias da sexualidade*. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (Org.). 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. *Discursos de ódio*. In: Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas. Fernando Seffner e Marcio Caetano (Orgs.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2015.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Tradução, consultoria e supervisão de Rita Terezinha Schimidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.