

## **"FALA GAROTO!" - CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

Arthur Cardoso Lana<sup>1</sup>; Ulisses Expedito Pereira Teodoro das Dores<sup>2</sup>; Adilson Ribeiro<sup>3</sup>; Adriano Gonçalves da Silva<sup>4</sup>; Marie Luce Tavares<sup>5</sup>.

1 Bolsista (IFMG), Curso Integrado Informática, IFMG Campus Ouro Branco, Ouro Branco - MG; arthurcardosolana412@gmail.com

2 Voluntário, Curso Integrado em Informática, IFMG Campus Ouro Branco, Ouro Branco - MG

3 Pesquisador do IFMG, Campus Ouro Branco, Ouro Branco - MG

4 Pesquisador CEFT/MG, Campus Curvelo, Curvelo - MG

5 Orientadora: Pesquisadora do IFMG, Campus Ouro Branco; marie.tavares@ifmg.edu.br

### **RESUMO**

Falar sobre as masculinidades perpassa questões urgentes que nossa sociedade precisa endereçar, como, por exemplo, o modo como a construção social da(s) masculinidade(s) tem condicionado o percurso escolar dos jovens. A instituição escolar é estruturada em bases hierárquicas de poder, local onde jovens relacionam-se cotidianamente, as identidades são construídas, reforçadas e sedimentadas, notadamente a identidade de gênero. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta alguns apontamentos de uma pesquisa que buscou analisar a construção sobre as masculinidades no discurso de jovens do Ensino Médio Integrado no contexto da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, identificando o modo como interpretam, contestam e/ou negociam os valores da masculinidade hegemônica. Para tanto, buscamos suporte nos Estudos Culturais e nas teorias pós-críticas na área da Educação, especificamente na discussão de currículo, que tem o 'poder' como a questão central para diferenciá-la da teoria tradicional. O percurso metodológico compreende combinação da pesquisa bibliográfica e de campo, considerando as rodas de conversa a partir do dispositivo da conversação e a construção de narrativas. Enfatiza-se que as construções acerca das masculinidades estão relacionadas às experiências de vida dos jovens, sendo imprescindível o diálogo e a participação ativa das educadoras e dos educadores. Ademais, no que se refere às relações de gênero, a escola tem um enorme desafio pela frente. A partir da pesquisa compreendemos a necessidade de aprofundar o debate no campo do currículo entendendo que este contribui e, de certa forma, informa, ensina, forma, produz, avalia, sugere, prescreve, categoriza. Em termos de produtos, temos como resultados a publicação da pesquisa em anais de dois eventos científicos, sendo um regional e outro nacional, e a publicação de dois capítulos em livros internacionais, sendo um deles em língua estrangeira (inglês).

### **INTRODUÇÃO:**

As/Os jovens, em sua diversidade, estão, cada vez mais, transpondo os seus muros, trazendo suas experiências e novos desafios. Dentre eles, uma questão central passa a ser as transformações que vêm ocorrendo nas formas desses jovens se constituírem como alunos. Pode causar estranheza tal afirmação, uma vez que há uma tendência à naturalização da categoria "aluno", como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto (DAYRELL, 2007).

Reforça-se ainda que a juventude, enquanto fase, é caracterizada por intensas transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais, o adolescente constrói a sua identidade, descobrindo e vivenciando o que é ser e sentir-se adolescente, além de deparar-se com diversas novas experiências em relação à sexualidade. Esse processo, contextualizado social e culturalmente, é influenciado pelo estabelecimento de relações sociais, com base nas relações de gênero que são construídas desde a infância (FOUCAULT, 2009; ALTMANN, MARIANO; UCHOGA, 2012).

Assim, a palavra "gênero", desde a década de 1980, vem sendo recorrente em um bom número de pesquisas, ensaios, resenhas, textos produzidos por vários (as) autores (as) vinculados à área da educação física, esportes e lazer. Ao termo perpassa diversos olhares, o que confere ao campo, estudos que apontam para diferenciadas perspectivas (GOELLNER, 2004). Uma de suas vertentes está na afirmação de que não é apenas o sexo (biológico) que estabelece diferenças entre homens e mulheres, mas, também, aspectos sociais, históricos e culturais. Estudos orientados por essa ótica desnaturalizam o comumente considerado "natural" e, por isso, se fazem polêmicos, incomodam, fazem pensar, e dessa forma, invocam mudanças epistemológicas.

Quando se trata da relação gênero/sexualidade, também não podemos ignorar as inúmeras inquietações que permeiam as reflexões acerca da vivência dessas sexualidades, especialmente quando o foco recai sobre a homossexualidade. Elemento este que, ainda de maneira muito sutil, vem representando o foco de estudo de acadêmicos de diversas áreas, cientes da necessidade de ampliação dos conceitos, valores e atitudes que o permeiam.

Diante desse contexto, ressaltamos a importância do papel da escola no processo educacional, pois diante desse quadro de exclusão que assola, a escola acaba por colaborar de alguma forma com essa triste realidade, não atuando, na maioria das vezes, como intermediadora para transformá-la. A escola, na verdade, deveria ser um ambiente de construção e reflexo e, sobretudo, um ambiente de coletivização dessas reflexões, onde a aceitação passiva de valores de exclusão como gênero e sexualidade precisa ser superada (CAMPOS *et al.*, 2008).

Masschelein e Simons (2015) enfatizam que apesar de não ser um elemento apartado da sociedade, nem estar imune às desigualdades sociais produzidas por ela, a escola desenvolveu ao longo de sua história uma série de práticas específicas que, de certa maneira, contribuem para a democratização do saber. Demo (1999) reforça essa perspectiva ao ressaltar que os sujeitos, inseridos em um determinado tempo e espaço socioculturais, reconstróem, de forma participativa, o conhecimento sobre algo que já existe, através da partilha, da leitura, da pesquisa, do debate e da elaboração. Assim, o espaço escolar configura-se, de fato, como espaço privilegiado de introdução, organização e aprofundamento de saberes acumulados em situações de vida.

Entretanto, Arroyo (2007) enfatiza que a escola básica brasileira vive uma crise de identidade, porque, em toda a sua história, ela assumiu um caráter propedêutico; sempre funcionando para atender a um objetivo específico, como, por exemplo, erradicar o analfabetismo, preparar cidadãos para a República, preparar para o emprego, etc. Apesar disso, o autor considera que a principal função da escola é garantir a formação dos/as jovens, ampliando seus universos culturais; sua capacidade reflexiva; seus conhecimentos éticos, estéticos e identitários. A escola básica é um direito humano ao conhecimento.

Neste contexto, considerando padrões tão desiguais de poder, de trabalho, de renda e de conhecimento, como são construídas no ambiente escolar as masculinidades e as feminilidades? Que currículos reconhecem essa diversidade?

Nesse sentido, este trabalho apresenta os apontamentos da pesquisa realizada em uma escola de educação profissional e tecnológica que se propôs analisar a construção sobre as masculinidades no discurso de jovens-estudantes do Ensino Médio Integrado, identificando o modo como interpretam, contestam e/ou negociam os valores da masculinidade hegemônica. Assim, buscamos discutir a construção sobre as masculinidades e sua relação com o contexto escolar nos discursos presentes nas primeiras narrativas dos jovens-estudantes. Estas narrativas, ao ordenar e atribuir sentidos aos acontecimentos, permitem aos narradores a atribuição de significados às suas experiências, constituindo-se como uma forma discursiva privilegiada para a compreensão das interpretações dos sujeitos sobre si mesmos e sobre a construção de suas masculinidades, numa possível invenção de si.

## **METODOLOGIA:**

Para tal problematização, buscamos suporte nos estudos culturais e nas teorias pós-críticas de currículo. Essas teorizações corroboram na compreensão do currículo escolar como máquina de ensinar “que se articula e disputa com outras máquinas de ensinar na produção de significados e de verdades, nos sentidos a serem fixados e ensinados, nas dimensões culturais a serem divulgadas e preservadas e na formação de pessoas” (PARAÍSO, 2010, p. 37). Por “máquina de ensinar” entende-se um artefato que ensina saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, competências, culturas, valores, condutas, modos de ser, estar e viver já pensados e aceitos. Ou seja, uma “máquina de ensinar” que, ao exercer essa função, diferencia corpos, governa condutas, produz práticas, inclui e exclui, hierarquiza, normaliza e produz divisões e separações: quem sabe e quem não sabe, quem é bom/boa e quem é mau/má aluno/a, quem tem alto e quem tem baixo desempenho, quem é e quem não é adequado/a, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal (GIROUX, 2003, p. 87).

Nesta perspectiva, o currículo é um discurso produzido por relações de saber-poder, que tem efeitos produtivos sobre aquilo que fala. As narrativas discentes e as práticas, os procedimentos, as técnicas e os exercícios do currículo se cruzam, se atravessam mutuamente. Esse atravessamento, com as montagens

que proporciona, as disputas que estabelece assim como os sentidos que engendra, que interessou diretamente à pesquisa. Foi neste cruzamento que buscamos analisar a construção das masculinidades no espaço escolar.

Diante disso, o percurso metodológico compreendeu combinação da pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica compõe o cenário do trabalho e o seu desenvolvimento ocorreu por meio do levantamento bibliográfico. O levantamento bibliográfico ao longo de toda a pesquisa fundamenta o debate empírico e contribui para a construção de um possível conhecimento acerca dos temas gênero, currículo, experiências, masculinidades e juventude.

Para a pesquisa de campo, utilizamos as rodas de conversa a partir do dispositivo da conversação e a construção de narrativas. O dispositivo da conversação utilizado como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação tem na "associação livre coletivizada" o ponto forte de sustentação, na medida em que permite que o objeto de estudo seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que acontece em grupo.

Uma "conversa" pressupõe em um primeiro plano o uso da fala, com todas as modulações que nos permitem as palavras. Ao apostar na conversação, a palavra é quem está em cena, por se estar sensível à subversão do sujeito. Onde não se espera, os efeitos do sem-sentido da língua podem operar. Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), ressaltam que isso significa uma inversão importante: não mais falar sobre os alunos, mas falar com eles, ou seja, concebê-los como sujeitos em conversação. Esta inversão opera em substituição a posição hegemônica de considerar a/o aluna/o (a/o estudante) como sujeito da conversação. Isso implica em mudança de posição daquele que propõe a conversação já que a condução do processo de conversação está fundada na ética da psicanálise, sujeitos desejantes, capazes de sustentar uma experiência de palavra que torne possível o reconhecimento da particularidade dos participantes.

A partir deste dispositivo, buscamos analisar as experiências dos jovens-estudantes no próprio currículo e sua interlocução com a construção das masculinidades, trabalhando as narrativas construídas pelos jovens-estudantes a partir dos debates realizados nas rodas de conversa, e que foram analisadas a partir da análise de conteúdo. Estas narrativas, ao ordenar e atribuir sentidos aos acontecimentos, permitiram aos narradores a atribuição de significados às suas experiências, constituindo-se como uma forma discursiva privilegiada para a compreensão das interpretações dos sujeitos sobre si mesmos e sobre a construção de suas masculinidades, numa possível invenção de si.

## **E O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS?**

“Todos os dias pareciam similares. (...) Exigiam de mim um padrão de corpo, comportamentos e gostos. (...) Eu era diferente e lutava para não ser, lutava para ser o que não era, porque era errado ser eu ou, pelo menos, era isso que as violências me informavam” (Narrativa 01).

É importante considerar que a masculinidade não pode ser compreendida a partir de uma única perspectiva, pois as concepções referentes a ela relacionam-se a diferentes dimensões sociais, econômicas, geracionais e culturais contextualizadas historicamente, o que justifica a utilização do termo “masculinidades” para abranger essa pluralidade (SEPARAVICH; CANESQUI, 2013).

No entanto, Connel e Messerschmidt (2013) ressaltam que existem modelos de masculinidade que adquirem maior legitimidade social, caracterizando-se como hegemônicos e orientadores de valores, comportamentos e atitudes. Sendo assim, em nossa cultura, de uma forma geral, valorizam-se as construções sobre o ser homem sustentadas pelo antagonismo ao ser mulher, e em discursos que delimitam o universo masculino a características como virilidade, heterossexualidade, força, fonte de sustento material e moral da família e vivência da sexualidade sem limites. As narrativas construídas trazem esses reflexos.

“Eram as mesmas violências que me assolavam e as mesmas preocupações decorrentes delas e daquelas que se manifestavam contra outros nos principais ambientes em que vivia e convivia: a escola e minha casa (grifo nosso). Mas quem sou eu?”, me perguntava. Era o menino que não gostava de futebol, que aprendeu a odiar o seu próprio corpo magricela, que conversava em grupos de meninos como eu e, vez ou outra, em outros de maioria feminina e... que gostava dos e das colegas” (Narrativa 1).

Silva (2016) aponta que a escola ainda é tida pelas/os jovens como um espaço importante para a sua formação, proteção e socialização. Mas que, por outro lado, a escola também é apontada como lugar de insatisfação e de exclusão. Segundo a autora, um dos fatores que provoca esse cenário é a dificuldade das/os jovens em conciliar e produzir sentidos entre os saberes culturais produzidos em outros espaços da vida cotidiana e os saberes da cultura universal, transmitidos pela escola.

“Acometidas principalmente no ambiente escolar, as violências que sofri e que muitos sofreram – e continuamos sofrendo até hoje – estão longe de estar restringidas a ele. Outros tantos como eu, a maioria, inseridos nessa estrutura, permanecerão em suas mesmas posições. Só poderemos nos ver livres dessas tantas correntes, pesadas e dolorosas, ao romper com as condições materiais que as estruturam e, ulteriormente, superar a superestrutura que dela foi originada, construindo, desta forma, uma sociedade livre de masculinidades hegemônicas e dominantes” (Narrativa 1).

“A escola, meu primeiro lugar de formação social, ensina e reforça a ideia da masculinidade patriarcal, onde meninos sempre são vistos como inteligentes, aventureiros, esportivos e desde pequenos já somos incentivados como futuros predadores sexuais. Isso nos gera, crianças e jovens que não nos enquadraram no homem hétero, nos sentimos segregadas” (Narrativa 2).

Quando pensamos a construção das masculinidades no contexto escolar, outro entrave é o limite à participação na cultura escolar, impedindo que suas opiniões e ações sejam acolhidas e respeitadas na escola. É necessário que a escola passe a considerar a/o jovem numa perspectiva positiva, valorizando suas potencialidades nas intervenções necessárias, em um modelo mais democrático de escola.

“Na escola, local onde deveria se aprender sobre educação sexual e de gênero, pouco se é explicado e só fica na área do subentendido. Não ensina sobre quem está fora do padrão. Esportes generificados, divisão entre amizades masculinas e femininas, (...), tudo isso contribui para a masculinidade patriarcal” (Narrativa 2).

“Frequentemente – e até hoje – retornava ao passado para relembrar e repensar essas relações. No primeiro grau escolar, eram bem delimitadas as barreiras entre os grupos femininos e masculinos. Estes eram divididos entre aquele que estava próximo da normatividade, ou representando-a integralmente, e os outros, que variavam. O primeiro, hegemônico, subjugava os segundos por meio da violência física e/ou verbal e, conseqüentemente, psicológica, sendo a masculinidade hegemônica um objetivo que deve ser alcançado por todos eles, porque confere dominação, que por sua vez confere segurança” (Narrativa 1).

“Distante, nos grupos subjugados, eu observava o dominante e invejava aqueles que o pertenciam. Vez ou outra – em alguns períodos, corriqueiramente – me via reproduzindo os seus comportamentos, especialmente aqueles que diziam respeito às violências que cometiam, mas contra outros considerados “anormais” e contra “aberrações” como eu. Aquilo me destruía, mas se eu não chamasse o colega, parente ou amigo de “bicha”, eu o seria. Se eu não os excluísse, seria excluído. Era um refúgio, uma eterna busca pela interrupção do sofrimento. Aparentemente, é um caminho sem boas alternativas, principalmente para crianças, que, tão jovens, já se deparavam com essas correntes opressivas com as quais eram obrigadas a lidar” (Narrativa 1).

O currículo escolar, na contemporaneidade, é atravessado por muitos outros discursos que circulam em vários artefatos culturais. Enfatizamos que diversificados espaços e artefatos culturais estão implicados tanto nas formas como as pessoas pensam e agem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, como nas escolhas que fazem e nas maneiras como organizam suas vidas. Para tanto, pedagogias são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, filmes, revistas, sites e inúmeros outros artefatos que atravessam a vida contemporânea. Giroux e McLaren (1995, p. 144) ressaltam que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”, e isto não é diferente para as ações realizadas dentro ou fora da escola, organizadas institucionalmente, por docentes, por estudantes, ou não.

Se, por um lado, é suscitada a necessidade de se estudar outros artefatos culturais no campo educacional, por outro, Santos (2007) argumenta que o campo do currículo, sob influência dos Estudos Culturais, tem discutido pouco as questões do currículo escolar nestes últimos anos. Nas palavras da autora, a escola tem se tornado “um assunto sem grande apelo acadêmico, quando as experiências fora dela parecem mais vibrantes, o que vem atraindo o interesse de um número considerável de intelectuais da própria educação”

(SANTOS, 2007, p. 294). Contudo, cabe destacar a importância de um novo olhar para a escola, ressignificando seu espaço, (des) construindo práticas e (re) elaborando concepções de educação, principalmente no tocante à educação profissional tecnológica.

### **CONCLUSÕES:**

Enfatizamos que as construções acerca das masculinidades estão relacionadas às experiências de vida dos jovens, sendo imprescindível o diálogo e a participação ativa das/dos educadoras/es. No que se refere às relações de gênero, a escola tem um enorme desafio pela frente. A construção das masculinidades na juventude abarca uma série de espaços simbólicos que mediam a formação identitária do homem sob moldes, atribuições e funções cultural e socialmente definidas. Considerando esse aspecto e contexto escolar, o desenvolvimento de estudos direcionados ao modo como as compreensões relacionadas às masculinidades são estabelecidas e valorizadas e como podem impactar auxiliam no desenho de políticas educacionais e na forma de organização do espaço e do cotidiano na escola. Entendemos a importância da escola em reaver estes “papéis”, “normas”, “códigos de significados”, considerando o contexto escolar como lócus em que estes corpos irão se configurar.

Ressaltamos aqui a importância da integração comunidade-escola na construção de um ambiente plural, buscando levar a comunidade a refletir acerca das masculinidades silenciadas no ambiente escolar, em contraponto à masculinidade hegemônica e seus impactos nas subjetividades juvenis. Nesse sentido, as ações desta investigação buscaram construir a educação como prática de liberdade e não como instrumento que reforça a dominação, amplificando a voz de sujeitos que foram tratadas por muito tempo como passivos, permitindo sua expressão e libertação por meio da arte e da pesquisa.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, 2012.
- BORIS, G. D. J. B. **Falas de homens**: a construção da subjetividade masculina. São Paulo, Brasil: Annablume, 2011.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- GOMES, R. **Sexualidade masculina, gênero e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.
- PARAISO, Marlucy Alves. **Currículo e formação profissional em lazer**. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (org.). Lazer em estudo: Currículo e formação profissional. Campinas: Papyrus, 2010. p. 27-58.
- RUBIN, G. **Pensando sobre sexo**: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. Campinas, Brasil: Mimeo, 2003.
- SEPARAVICH, M. A.; CANESQUI, A. M. Saúde do homem e masculinidades na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem: uma revisão bibliográfica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 415-428, 2013.
- WILLIS, PAUL. **Aprendendo a ser trabalhador**: Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Lda, 1991.

### **Participação em Congressos, publicações e/ou pedidos de proteção intelectual:**

- VII Congresso Internacional em Estudos Culturais – Performatividades de Gênero na Democracia Ameaçada – apresentação de trabalho.
- Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFMG – apresentação de trabalho
- II Jornada Norte-Nordeste de Gênero e Sexualidade na Educação Profissional – apresentação de trabalho.
- Publicação de dois capítulos de livro.