

GÊNERO, SEXUALIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR: MODOS DE SIGNIFICAR OS COMPORTAMENTOS DE MENINOS E MENINAS

DAL'IGNA¹, Maria Cláudia – UFRGS

GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: CAPES

Tomando o pensamento de Michel Foucault e as possibilidades que ele abre para a Educação, é possível afirmar que a educação escolar tem se constituído, desde sua institucionalização, num espaço privilegiado para a concretização dos ideais do Iluminismo, estando profundamente envolvida na produção do sujeito moderno (disciplinando seu corpo, tornando-o dócil e produtivo). Não podemos desconsiderar, também, que o processo de disciplinamento passou/passa por modificações. É preciso analisar as funções da disciplina na escola, tendo como pano de fundo as transformações contemporâneas das sociedades modernas e considerando o que muitos autores (DELEUZE, 1992; HARDT, 2000; VEIGA-NETO, 2001) referem como a passagem de uma sociedade centrada na disciplina para uma sociedade centrada no controle.

Argumento que a análise da relação entre disciplina e desempenho escolar, ainda que seja realizada há longa data, permanece atual. Além disso, considero importante e instigante utilizar o conceito de gênero e seus desdobramentos (MEYER, 2003) como *ferramenta* para análise de tal questão.

Para empreender esta discussão, utilizo-me de um conjunto de análises realizadas no contexto de minha pesquisa de dissertação de mestrado², desenvolvida desde a perspectiva dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, articulados com o Pós-Estruturalismo. Na articulação desses campos, analisei alguns dos modos como o gênero atravessa (é incorporado e mobilizado) e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização. Para compor meu *corpus* de pesquisa, construí uma metodologia de investigação, que intitulei de *Grupo de discussão*, com professoras dos anos iniciais das redes municipal e estadual de ensino de São Leopoldo/RS.

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS).

² Parte desta pesquisa foi apresentada e publicada nos anais de uma Reunião Anual da ANPEd. Entretanto, o artigo que ora apresento é resultado da articulação de argumentos que construí em diferentes seções da dissertação (ainda não apresentadas nem publicadas), o que atende ao caráter inédito exigido pelo evento.

Naquele momento, foi possível mapear alguns dos elementos constitutivos da noção de desempenho escolar: *conhecimento, comportamento e família*. Neste texto, interessa-me analisar algumas normas de comportamento que são colocadas em funcionamento pelas Professoras Participantes (PPs) da pesquisa no processo de avaliação dos desempenhos de meninos e meninas e quais pressupostos de gênero e de sexualidade poderiam estar atravessando e constituindo tais normas.

Conhecimento e/ou comportamento?

Durante as discussões com as PPs sobre os elementos considerados para avaliar os desempenhos, um par adquiriu centralidade (também pela repetibilidade): conhecimento e comportamento. Foi possível mapear três movimentos em relação às normas de conhecimento e normas de comportamento mobilizados nas falas das PPs: movimento de indiferenciação, movimento de complementaridade e movimento de diferenciação.

O *movimento de indiferenciação* foi mobilizado nas falas das PPs nos primeiros encontros. Ao descreverem os elementos considerados para avaliar os desempenhos, as PPs não estabeleciam uma separação, nem uma diferenciação entre eles. Todos os elementos citados tinham um grau de importância.

MC – *Vamos pegar, por exemplo, aquele material que vocês trouxeram, onde aparecem os critérios [...]. Do conjunto de coisas que aparecem elencadas para descrever um determinado aluno ou uma determinada aluna [...] O que aparece nesses documentos onde vocês descrevem esses alunos e as alunas?*

[Elas falam, e eu vou escrevendo as palavras-chave no quadro.]

Beatriz – *Aparece a questão da aprendizagem.*

[...]

MC – *Que mais?*

Beatriz – *O relacionamento dele.*

Daniela – *Colega, professor, funcionário... a própria questão dos conteúdos...*

Deise – *A participação, eu considero também o aluno que participa.*

Daniela – *Assiduidade. 1ª série é uma desgraça de manhã, não é?*

Deise – *Até que assiduidade... Bom, eu coloco [no parecer] até, se tem um caso muito gritante.*

Beatriz – *A questão da organização, se ele é organizado...*

Deise – *Uhu...*

Beatriz – *Responsabilidade.*

Deise – *Responsabilidade. [...] aqueles que têm dificuldade de se entrosar, de respeitar regras, isso daí eu coloco [no parecer]. Acho uma coisa bem importante.*

Beatriz – *É a disciplina, no caso, mesmo...*

Encontro III – 07 de junho de 2004.

Responsabilidade, organização, assiduidade, participação e disciplina seriam elementos apenas observados e descritos pelas PPs, mas não se constituiriam como algo

importante para avaliar as crianças e seus desempenhos. É como se eles estivessem ‘lá’³ à espera de uma linguagem que pudesse descrevê-los, como se fossem independentes dela. É assim que muitas das PPs os significam, como elementos ‘a mais’, que indicam alguns pontos a serem observados, corrigidos, mas que não são tomados como objetos de avaliação ou de significação dos desempenhos. O que gostaria de problematizar é que tais elementos não apenas descrevem as crianças e seus desempenhos, como também participam de sua produção. Pretendo discuti-los entendendo-os como normas de comportamento, como elementos que são categorizados e classificados e que acabam funcionando como normas que regulam os modos de ser dos(as) alunos(as), estabelecendo penalizações para possíveis desvios.

Nesse contexto, é possível argumentar que as práticas pedagógicas de administração e normalização dessas crianças regulam a aprendizagem escolar em estrito senso e também ensinam formas particulares de agir, falar, ver e sentir. Como afirma Thomas Popkewitz (2000, p.192-193), “estabelece-se uma relação entre cognição e emoção, à medida que as performances e discursos da escolarização [...] corporificam movimentos que caracterizam nosso andar, nossa fala e nossas interações com as outras pessoas”.

De modo mais específico, no terceiro e quarto encontros, listamos de forma sistemática os elementos citados e os analisamos, considerando possibilidades de agrupá-los, de classificá-los quanto ao grau de importância, por exemplo. Foi no contexto dessa discussão que outros *movimentos – de complementaridade e de diferenciação* – foram se delineando. De todos os exercícios, foi possível distribuir os elementos em dois grupos: conhecimentos e comportamentos.

Diante disso, fiz mais uma provocação às PPs:

MC – *Bom, só nesse período aqui em que a gente estava discutindo, em que vocês trouxeram esses elementos, essas questões apareceram bastante* [aponta para a coluna onde estão questões que são de outra ordem, não a do conhecimento]. *Se vocês pensarem nesses documentos [...]: daria para estabelecer algum tipo de padrão em termos de quantidade de vezes que aparece? Ou o que aparece mais? Aparecem mais comportamentos ou aparece mais a questão do conteúdo, do conhecimento?*

[...]

Deise – *Eu dou mais ênfase ainda para lá* [aponta para a coluna referente a conhecimentos]. *Eu, particularmente.*

Beatriz – *Mas aparece igual, eu acho, nos alunos, porque, normalmente, se falta isso* [comportamentos, etc.], *falta aquilo* [conhecimentos]...

Daniela – *É, é isso que eu ia colocar. Se está bem aqui, está bem ali.*

³ Esclareço o uso que aqui faço do recurso das aspas. Aspas simples são utilizadas para palavras sob suspeição e para palavras empregadas com outros sentidos que não os convencionais; aspas duplas, para citações.

Beatriz – *É. Agora, pode não ter problema aqui [comportamentos, etc.] e não ter problema lá também [conhecimentos].*
[...]

Beatriz – *Justamente essa questão de comportamento. Por exemplo, o aluno que não tem estímulo, que tem dificuldade de relacionamento, que não participa da aula, que não faz temas, que não se organiza, que não consegue brincar direito, ele não tem um desenvolvimento da aprendizagem normal! Não pode ter! Sabe, então, uma coisa está entrelaçada à outra, não dá para separar para avaliar. Eu não consigo separar!*

MC – *É isso que tem aparecido assim?*

Beatriz – *É.*

Daniela – *A gente vê o aluno num todo. Tu não vê ele...*

Beatriz – *A gente não vê só a parte cognitiva...*

Daniela – *Tu não vê só a parte cognitiva, só o conhecimento dele. Uma coisa está relacionada à outra. É aquilo que a gente falou. Se tem problemas lá, vai ter problema aqui. Se tem problema aqui, vai ter problema lá. Se não tem problema lá, não tem problema, vai legal, vai tranquilo.*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Aqui é possível evidenciar movimentos de diferenciação entre os elementos conhecimento e comportamento. Além de diferenciar esses aspectos, as PPs atribuem importância e centralidade à aprendizagem, entendida em termos de desenvolvimento cognitivo (WALKERDINE, 1999a). Ao mesmo tempo, conhecimentos e comportamentos são mobilizados num movimento de complementaridade, ou seja, ambos são importantes nesse processo: “*a gente vê o aluno num todo*”. A idéia expressa nessa frase foi enunciada de forma recorrente nas discussões com as PPs. Mais do que exprimir uma idéia, ela só é possível de ser enunciada num determinado contexto discursivo, onde se articulam discursos da psicologia do desenvolvimento acerca das características do desenvolvimento infantil (WALKERDINE, 1999a) e discursos da teoria educacional progressista que enfatizam o desenvolvimento infantil e suas dimensões emocional e social, entre outras (LUPTON, s.d.).

Ao mobilizarem em suas falas tais fragmentos discursivos, as PPs atribuem uma valoração a determinados comportamentos. Retomemos uma fala para analisar essa questão: “*o aluno que não tem estímulo, que tem dificuldade de relacionamento, que não participa da aula, que não faz temas, que não se organiza, que não consegue brincar direito, ele não tem um desenvolvimento da aprendizagem normal*”. A noção de desenvolvimento da aprendizagem normal pressupõe uma norma que inclui, entre outras coisas, participação e organização. Aqui, tais elementos são significados como habilidades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem normal. No entanto, essas mesmas habilidades podem ser significadas de outro modo.

Daniela – [Comenta sobre a Valéria.] *Tu sabe que, agora, tu falando, eu estava lembrando da Valéria. Ela era exatamente assim como tu estás falando, só que a aprendizagem dela era dez. Ela foi uma das primeiras a ler. Só que era tudo assim, uma baderna! Inclusive, a primeira coisa que ela fazia era tirar os calçados, era direto pé descalço. A classe, era tudo uma baderna, sabe...*

Deise – *A mochila dela, se tu abriesses, saíam cobras e lagartos...*
 Daniela – [...] *Mas ela aprendia. Com toda aquela desorganização e agitação, ela aprendia. Ela foi uma aluna excelente!*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Daniela – *E essas crianças que incomodam, normalmente, elas têm dificuldade de aprendizagem?*
 Deise – *Nem sempre. Nem sempre.*
 Daniela – *Porque, às vezes, a criança que tem a dificuldade atrapalha até porque não está conseguindo acompanhar, não é?*
 Deise – *Tem os dois casos. [...] Tem os agitados que progridem, eles estão ali, até em função... porque parece que eles não conseguem, não tem outra maneira de eles colocarem para fora aquela agitação deles e progridem. E também tem os agitados que têm dificuldade... E também tem os apáticos, que estão ali num mundinho, não agitam, mas também não progridem.*
 Nádia – *Se distraem...*
 Deise – *Tem de tudo um pouco.*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

No primeiro quadro, a PP explica que a aluna, apesar de não possuir habilidades tidas como importantes para a aprendizagem, apresentava um bom desempenho. No segundo excerto, três PPs discutem habilidades que consideram importantes para a aprendizagem e, portanto, para um bom desempenho escolar. Percebemos aí uma tensão em relação aos comportamentos considerados ‘adequados’ ou ‘inadequados’. Agitação pode ser significada como consequência das dificuldades de aprendizagem, assim como o seu contrário, não-agitação ou mesmo apatia, também pode estar relacionado com dificuldades de aprendizagem. No entanto, se agitação não é um comportamento considerado ‘adequado’, seu oposto poder ser indicativo de problema: como explica uma PP, os apáticos não agitam, mas também não aprendem. Nesse sentido, pode ser mais importante agitar para tornar evidente a dificuldade de acompanhar, porque os apáticos podem passar despercebidos, já que permanecem “*no mundinho deles*”. Agitação pode ser apenas uma característica da criança, sem implicação na aprendizagem, porém pode também impedir que a criança aprenda.

Poderíamos dizer que comportamento é um elemento normativo que permite às PPs avaliar e classificar os desempenhos. Mas uma análise dos excertos evidencia a indeterminação e ambigüidade envolvidas nesse processo de fixação das normas de comportamento. Comportamento pode referir-se a uma determinada postura corporal – permanecer sentado na cadeira, evitar conversas e passeios pela sala, relacionar-se bem com os colegas. Comportamento pode estar relacionado, ainda, com atitudes como atenção, interesse e participação, bem como com capricho e organização. Capricho é uma atitude associada tanto a objetos (como o material de modo geral) quanto ao próprio corpo. Essas normas regulam as “*frações mais tênues da conduta*” (FOUCAULT, 2000, p.149) e também aquilo que é ‘inadequado’ a elas – os desvios. O

mecanismo de punição disciplinar permite uma qualificação específica dos comportamentos que não envolve uma separação entre o proibido e o permitido. Em vez disso, opera distribuindo-os entre o pólo positivo e o negativo, atribuindo a cada comportamento um valor. Há aí uma fronteira tênue entre conduta e moral, uma vez que as normas de comportamento sugerem uma postura considerada ‘adequada’ para os(as) alunos(as).

Assumir que tais normas – que se pretendem democráticas porque imparciais e universais – são produções de um tempo e espaço possibilita seu questionamento e também uma ressignificação de sua valoração. Entendo que é importante indagar quais as marcas de poder que estão presentes nesse processo de normatização dos desempenhos. Poderíamos perguntar: por que essas normas e não outras? De qual criança estamos falando quando fixamos um conjunto de normas em relação às quais os desempenhos são avaliados? Quem está incluído? Quem está excluído? Que práticas pedagógicas têm sido colocadas em ação considerando tais normas? Ou ainda: quais pressupostos de gênero e sexualidade poderiam estar atravessando e constituindo as normas de comportamento?

Relações entre comportamento, gênero e sexualidade: implicações na construção de masculinidades e de feminilidades

MC – *Comportamento...*

Deise – *Eu trabalho constantemente isso. Isso prejudica. Nossa! Uma criança, assim, que não tem parada! Até hoje a gente estava discutindo – a gente também teve conselho de classe hoje –, acaba prejudicando. Ela poderia estar além daquilo, mas em função da agitação [...]. É, minha turma este ano é bem agitada... é meninos e meninas [ênfase na afirmação], geralmente os rotulados são os meninos, mas não é bem assim, não. [...]*

Marta – *É. Eu tinha uma turma... Eu tinha 20 meninas e 10 meninos. Eu pensei assim: “não, vai ser tudo tranquilo” [risos]. [...] Eu acho que o que muda um pouco é a diferença de atividades. Os meninos, eles tendem a ter um tipo de agitação, e as meninas, outro. [...]*

Deise – *É, com certeza...*

Marta – *Antigamente, a gente dizia assim: “as meninas são mais estudiosas que os meninos...”. Já não se pode constatar isso com certeza.*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

Beatriz – [Referindo-se às turmas com que trabalha: 1ª e 4ª série]. [...] *É mais ou menos igual a coisa. [...] Elas são tão conversadeiras quanto os meninos! Sabe, tão, assim, agitadas... E tem umas que têm uma goela que eu vou te contar! [...] Por exemplo, no ano passado, eu trabalhava com 2ª série e eu tinha as meninas mais agitadas. Então, as meninas eram, assim, de se grudar pelos cabelos, sabe, dentro da sala de aula.*

Daniela – *Eu acho que hoje em dia está bem parelha a coisa. Não dá para dizer que as meninas estão menos que os meninos... como era antigamente, elas vinham bonitinhas. Eu sou meio suspeita porque, como tu falou, o aluno que não tem limites... Eu nunca tive problemas com alunos que não têm limites porque, não sei se porque eu gosto... O aluno, para mim, quanto menos limite ele tem, mais ele te exige, mais ele quer. É porque ele está além daquilo ali. Aquilo ali está [...] muito chato. [...]*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

MC – [...] *Pensando agora nas diferenças de meninos e meninas nas fichas de encaminhamento para as aulas de reforço. [...] Há diferença nos encaminhamentos de meninos e meninas para as aulas de reforço? Quais?*

[...]

Nádia – *As fofoquinhas...*

Marta – *As fofoquinhas... tem [nos pareceres das] meninas. Com certeza!*

Encontro IV – 14 de junho de 2004.

Convivendo de modo conflitante com as noções de feminilidade, estão noções de masculinidade. Tal possibilidade de análise está relacionada com dois desdobramentos do conceito de gênero: a noção de que feminino e masculino se constroem em relação e que tais noções não são internamente homogêneas. Esses desdobramentos permitem explorar a pluralidade e a conflitualidade presentes tanto nos processos de diferenciação que fixam determinados modos de viver os gêneros quanto no processo de normatização dos desempenhos.

Em primeiro lugar, um mesmo adjetivo é utilizado para descrever o comportamento de meninos e meninas: *agitado*. Isso contribui para reiterar a implicação da norma de comportamento no processo de significação do desempenho escolar. No entanto, como alertam as PPs, “*os meninos, eles tendem a ter um tipo de agitação, e as meninas, outro*”, o que possibilita pensar que há diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. A agitação das meninas é caracterizada pelas conversas em alto tom de voz (“[...] *tem umas que têm uma goela que eu vou te contar!*”), brigas e fofocas. Esse modo de descrever o comportamento das meninas contribui para fragmentar a noção de feminilidade – há meninas que são obedientes, passivas e conformadas às regras, portanto, bem-comportadas, assim como há meninas agitadas, que desafiam as regras (estas seriam malcomportadas?). Em segundo lugar, pode-se argumentar que o adjetivo produz, atualiza e repete pressupostos de feminilidade que fixam determinados atributos como essencialmente femininos, quais sejam: as mulheres fofocam, gritam, brigam agarrando-se pelos cabelos. Ou seja, expressa-se um paradoxo que, ao mesmo tempo, reitera e contesta o pressuposto da existência de uma natureza feminina (não necessariamente passiva – brigar e puxar-se pelos cabelos não sugerem passividade).

Há, ainda, um outro ponto que merece ser explorado. O processo de diferenciação mobilizado nas falas das PPs funciona para multiplicar as formas de ser menina e de viver essa feminilidade, assim como para classificá-las. Trata-se de atribuir um valor para cada comportamento – de posicionar uma feminilidade como desqualificada do ponto de vista do comportamento considerado ‘adequado’ para as meninas tanto num

contexto social mais amplo quanto no espaço escolar. Ainda que fofocar seja considerado um atributo feminino, não é um comportamento desejável.

As falas permitem enfatizar, mais uma vez, o caráter instável e conflitante do processo de significação dos desempenhos. Por um lado, as PPs argumentam que a agitação – tanto dos meninos quanto das meninas – é considerada ‘inadequada’ para o ‘bom desempenho’ escolar. Por outro lado, uma certa agitação é importante para o ‘bom desempenho’ escolar porque seria evidência da capacidade do(a) aluno(a). Duas noções conflitantes de bom desempenho podem ser visibilizadas aí, uma vez que parecem mobilizar diferentes normas de comportamento: de um lado, a criança organizada, disciplinada, obediente; do outro, a criança ativa, participativa, questionadora, atenta, interessada. Resgatando as implicações de gênero na constituição da noção de desempenho escolar, poderíamos perguntar quais características têm sido atribuídas a meninos e meninas. Sobre essa questão, Walkerdine (1999b, p.77) argumenta:

Embora a criança [produto das pedagogias *psi*] seja tomada como neutra, em termos de gênero, de fato ela é sempre pensada como um menino que é ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional. A figura da menina, por contraste, sugere uma patologia não natural: ela trabalha enquanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem comportada, não racional. A feminilidade torna-se o Outro da infância racional.

Com esse argumento, pode-se pensar que as feminilidades ativa e passiva são classificadas tendo-se como referente a noção de masculinidade ativa, o que contribuiria para reforçar a idéia de que há um princípio normativo masculino em relação ao qual os desempenhos são classificados e hierarquizados.

Para ampliar essa discussão, voltemos a analisar os modos pelos quais a feminilidade passiva é construída na relação com outras feminilidades e com a masculinidade. Vejamos os seguintes excertos, produzidos no contexto de uma discussão sobre as diferenças de comportamentos entre meninos e meninas:

MC – Liane...

Liane – *Acho que tem muito o fator família, de como ele é criado, como foram desenvolvidas as habilidades tanto do menino quanto da menina. Porque têm muitos rapazes que arrumam louça, fazem um almoço melhor que as meninas, e tem meninas que só querem jogar futebol. Acho que a gente está lidando com muita diversidade. [...].*

Daniela – *Inclusive jogar futebol. As meninas estão querendo jogar futebol direto com os meninos. Elas fazem time. [...] E jogam bem!*

Beatriz – *É a questão aquela do hormônio. E a gente até chama, de repente, de sapatona... [risos]*

[...]

Beatriz – *Eu acho que o professor tenta compreender o aluno ou a aluna que possui essas diferenças. Eu tenho, por exemplo, uma aluna de 4ª série que é bem estabonada! Ela grita, ela tem um vozeirão, ela se impõe, ela tem atitudes... parece um menino. Ela não é a recatadinha, delicadinha. Ela é a da turma que*

se sobressai. Em toda turma, existem essas diferenças, assim como tem meninos que são... Eu tenho um menino, assim, todo delicadinho, que fala baixinho [imita o aluno]. Então, existe. Realmente existem, dentro de uma turma, realidades e posturas que não condizem com aquilo que culturalmente se cria, a imagem de menino e menina.

Encontro V – 21 de junho de 2004.

As falas sugerem que aquilo que é significado como um comportamento natural da masculinidade ativa, quando identificado nas meninas, pode ser considerado não-natural e ameaçador (WALKERDINE, 1995). Tomemos como exemplo o futebol. As PPs afirmam que algumas meninas jogam futebol. No entanto, ao compararem meninas e meninos – *“as meninas estão querendo jogar futebol direto com os meninos. Elas fazem time. [...] E jogam bem!”* –, significam o futebol como uma prática masculina. Mais uma vez, pode-se perceber que as PPs movimentam em suas falas fragmentos de discursos que pretendem explicar as diferenças de comportamento entre meninos e meninas, tendo como base suas distinções biológicas – *“é a questão aquela do hormônio”*. Sheila Scraton (apud LOURO, 1999) aponta a preocupação e os cuidados de professores e professoras em evitar a prática de atividades esportivas por meninas, como os jogos que supõem contato físico ou ainda uma dose de agressividade, uma vez que esses comportamentos são desejáveis em meninos, mas são atributos indesejáveis para o que se define como feminilidade, principalmente em relação à feminilidade heterossexual.

Com isso, é possível afirmar que os fragmentos discursivos mobilizados nas falas estão implicados na constituição das identidades de gênero; ao mesmo tempo, eles funcionam para sancionar e legitimar comportamentos como próprios para cada gênero. É ‘natural’ que meninos e meninas se ocupem com atividades distintas na Educação Física, por exemplo, já que meninos ‘gostam’ de futebol e meninas não. No caso, é interessante notar como é adjetivado o comportamento de meninas que não só jogam futebol, como jogam bem: *“a gente até chama, de repente, de sapatona...”*.

Apesar de as falas possibilitarem uma multiplicação das diferenças – *“a gente está lidando com muita diversidade”* –, estas são significadas como desvios. Outras feminilidades são vividas e manifestam-se no contexto escolar, mas são avaliadas e hierarquizadas tendo-se como norma a feminilidade heterossexual. Essa é a identidade aceitável, desejável e natural justamente porque outras são classificadas como abjetas, rejeitáveis e antinaturais. Comportamentos como ser agitada, ter atitude, impor-se ou praticar futebol mostram que as meninas reagem e/ou rejeitam a feminilidade passiva que a elas parece destinada; elas podem viver, e efetivamente vivem, sua feminilidade

de outras formas – “*ela grita, ela tem um vozeirão, ela se impõe, ela tem atitudes... parece um menino. Ela não é a recatadinha, delicadinha*”. No entanto, elas não estão fora da norma. Precisam ser capturadas e nomeadas – *Sapatonas! Meninos!* – para que a elas seja atribuído um lugar, para que não venham a desestabilizar a hegemonia da identidade considerada normal, para reiterar a tríade sexo (macho/fêmea) – gênero (masculino/feminino) – sexualidade (heterossexual) (BUTLER, 1999).

É interessante pensar também como as falas já apresentadas e analisadas parecem operar com um binarismo – natureza/cultura – que permite às PPs atribuírem às identidades masculinas e femininas um caráter essencial e de produção. Expressa-se, então, um outro paradoxo que, ao mesmo tempo, reitera e contesta o pressuposto da existência de uma ‘natureza’ feminina e uma masculina, já que ambas são construídas por meio da educação. No entanto, trata-se de uma aprendizagem que está ‘fora’ da escola. As PPs referem o contexto social, familiar e ainda outras instâncias como espaços onde as crianças são transformadas e aprendem a se reconhecer como meninos e meninas, mas continuam entendendo a escola e suas práticas como neutras e imparciais. Ao mesmo tempo, há algumas diferenças que estão dadas desde o nascimento, as quais seriam biologicamente determinadas. Estas, para as PPs, não são passíveis de contestação. Apesar de suas falas permitirem significar de outros modos a feminilidade e a masculinidade, há algo que permanece intocado – a heterossexualidade.

Concordo com Louro (2002, s.p.) quando afirma que:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Há um outro ponto que gostaria de desenvolver. Ao mesmo tempo em que meninas assumem ou rejeitam as normas de gênero e sexualidade, os meninos também o fazem. Assim como o comportamento de uma menina que joga futebol pode ser considerado ‘inadequado’, pode ser igualmente excludente para o menino ter que assumir uma determinada masculinidade. No caso do futebol, uma vez que este se constitui quase como uma obrigação para um menino ‘normal’, aqueles meninos que não gostam, não querem, não desejam jogar futebol podem ser classificados como desviantes.

Observemos nos excertos a seguir outros modos de significar os comportamentos dos meninos.

Deise – [...] *Quando tu ofereces um jogo para eles dentro da sala de aula, o Vitor está sozinho, o Vitor não participa das aulas, a não ser que tu puxes por ele, e daí ele te responde assim...* [pronuncia a última palavra, num tom baixo de voz, enfatizando o modo como o aluno responde as perguntas]. *Está com dificuldade de aprendizagem. Sabe, essa questão de interagir com os outros, de trocar, de brincar. Então, para brincar, para ele, não funciona isso.*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Liane – [...] *Eu estava muito preocupada, porque ele não fazia nada, ele não incomodava, mas também não...* [...] *Então, agora ele melhorou. Ele está com o caderno dele completo, ele apresentou, apresentou bem, depois que a mãe dele veio e começou a cortar o que ele gostava. Pronto. Foi uma solução bem...*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

Consideremos essa fala referente ao menino que não participava, não fazia nada, não incomodava, bem como outra de uma PP que descreve o menino com baixo rendimento como aquele que não brinca, não fala ou fala bem baixinho, não troca, não participa das aulas. Aqui o princípio normativo menino ativo, criativo, desobediente, contestador de regras (produto das *pedagogias psi*) parece funcionar com a norma em relação à qual os desempenhos são avaliados e hierarquizados. No caso dos meninos já citados, eles são posicionados como desvios em relação à identidade masculina ativa.

A masculinidade ativa, quando articulada à sexualidade e, mais especificamente, à heterossexualidade, regula ainda outros comportamentos:

Sílvia – *Capricho, organização, tudo é mais imposto para a menina. No ano passado, eu fui olhar o caderno do meu sobrinho [...]. Ele estava com o caderno com folhas amassadas, uma folha incompleta. Daí, a mãe comentou: “ah, deixa eu mostrar o caderno para a tua tia quando o caderno estiver organizado, sem orelhas”. [Ele disse que não] queria ter um caderno de menina... Para ele, caderno caprichado, bonito e arrumado é caderno de menina...*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

Deise – [Comenta sobre o caderno do Guto]. *Do ano passado para cá, era uma criança sem organização nenhuma! Bom, vocês podem ver o jeito que é o caderno do menino...* [mostra um caderno sem capa, todo amassado, folhas coladas umas nas outras, etc.]

Encontro III – 7 de junho de 2004.

As falas destacadas possibilitam-me afirmar, junto com Carvalho (2001), que parece haver um difícil equilíbrio entre a masculinidade ativa e a noção de bom aluno ou de bom desempenho escolar. Na descrição dos comportamentos dos meninos, quase sempre há referência à desorganização dos cadernos, do material em geral, da falta de capricho – comportamentos que parecem não ser associados aos bons alunos. No entanto, o seu oposto – cadernos organizados, caprichados, enfeitados, sem orelhas, sem

folhas amassadas – pode significar o atravessamento de uma fronteira de gênero, uma vez que tais comportamentos são caracterizados pelas PPs como próprios de menina.

Gostaria de destacar outros pontos. Há um limite tênue a ser observado, principalmente nos meninos, entre a masculinidade ativa e a feminilidade passiva.

Vejamos o excerto abaixo:

MC – *Sobre a questão de meninos desempenharem atividades tidas como de meninas e vice-versa. [...] Eu queria provocar vocês a pensarem um pouco sobre isso. Meninas com atitudes de meninos ganhariam um certo status dentro do grupo quando o contrário seria um sinal de estarem ocupando uma posição menor? [...] O que que vocês acham?*

Sílvia – *É, eu acho que parece que, quando o menino assume uma atitude, faz alguma coisa que deveria ser de menina, parece que fica uma coisa mais pejorativa, mais negativa. Já a menina, quando toma essas iniciativas, aí, do futebol, disso, aquilo, aí não. Aí não fica... passa mais despercebido, eu acho. Não tem aquela cobrança tão forte como o menino que tem uma atitude de menina.*

MC – *Vocês percebem isso?*

Sílvia – *Eu acho.*

Liane – *Eu acho que até tem a cultura... cultural. Se a mulher... Tudo que é feminino não é muito valorizado. Até pela mídia, a exploração da figura feminina, eu acho que foi muito prejudicial... decaiu muito. Antigamente também as mulheres não podiam uma série de outras coisas. [...] Como ela disse, o menino vai dançar balé, os pais vão... “que é isso?!”. Agora, a menina chega, dança balé ou vai... e diz: “eu quero ser”, digamos, “piloto”, os pais vão aplaudir e achar bonito: “Ela se superou! Olha só!”*

Sílvia – *Aí é diferente, é moderno...*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

[No contexto de uma discussão sobre as diferenças entre meninos e meninas]

Nádia – *Iniciativa...*

Liane – *... iniciativa. Elas não se importam em exercer... Agora, os meninos, já não. Uma coisa que é mais feminina, eles já... “ah, não, professora, ah, não”. Eles têm medo do que os outros vão falar, entende... [...]*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

O segundo quadro traz uma situação pouco recorrente. É um dos raros momentos nos encontros em que às meninas foi associada a palavra *iniciativa*. A explicação a seguir é mais instigante ainda para tentarmos explorar a questão. Elas têm iniciativa, mais do que os meninos, naturalmente ativos, porque estão mais disponíveis do que eles para realizar as atividades propostas, sobretudo, aquelas que poderiam ser associadas a ‘coisas de menina’.

Poderíamos pensar que a heterossexualidade como norma é mobilizada nas falas e funciona como um atributo intrínseco da masculinidade. Nessa direção, ela não ganha *status* de identidade como a identidade masculina. Além disso, a feminilidade também é mobilizada nessas falas e funciona como referência para reconhecer e distinguir masculino de feminino. As falas das PPs permitem considerar que há uma reiteração da oposição binária menino/menina, o que faz com que os comportamentos masculinos não-hegemônicos sejam classificados como femininos e não como multiplicação ou

desvios do masculino – ou seja, um aluno que escapa daquilo que se define como o masculino normal, geralmente, é nomeado como ‘mulherzinha’ ou ‘mariquinha’, e não como ‘homenzinho’, um diminutivo que assume muito mais um sentido de positividade, remetendo a um comportamento adulto que ainda não seria esperado.

Entendo que o feminino (e não o masculino) é a referência em relação à qual se medem os ‘desvios’ do masculino. Os comportamentos masculinos desviantes funcionam mais como se fossem um feminino ‘defeituoso’ do que propriamente uma multiplicação de formas de viver a masculinidade: “*eu acho que parece que, quando o menino assume uma atitude, faz alguma coisa que deveria ser de menina, parece que fica uma coisa mais pejorativa, mais negativa*”. Ao mesmo tempo, quando as meninas apresentam alguns comportamentos tidos como masculinos (liderança, determinação, poder), estes são valorados positivamente pelas PPs: “*a menina chega [e diz:] ‘eu quero ser’, digamos, ‘piloto’, os pais vão aplaudir e achar bonito: ‘Ela se superou! Olha só!’*”.

Por um lado, as PPs argumentam que agitação, agressividade, falta de atenção, entre outros, são comportamentos que podem prejudicar o desempenho escolar, como já foi discutido na seção anterior. Ainda, segundo elas, tais características seriam próprias dos meninos. Mais uma vez, poderíamos nos sentir tentados(as) a estabelecer uma relação causal: meninos – comportamento agitado – baixo desempenho. No entanto, como podemos observar, há muitos meninos que apresentam um baixo desempenho escolar justamente porque são apáticos. É interessante notar também que uma das PPs descreve o menino que tem diagnóstico de hiperatividade e *déficit* de atenção, mas que não é classificado como agitado ou sem limites. Os meninos sem limites parecem ser descritos pela PP como malcomportados. Todos esses comportamentos são indicativos da impossibilidade de a norma de comportamento (aqui refiro bom comportamento = bom desempenho) regular a todos. Ela precisa ser constantemente atualizada, ampliada, contestada e ressignificada.

Essas normas podem e devem ser problematizadas. Ao serem tomadas como objetos de problematização, é possível argumentar que são produzidas num campo de forças e de relações de poder. Elas são impostas e a elas atribuímos sentido e valor.

Partindo desse pressuposto, foi possível analisar os processos de diferenciação conflituosos e hierarquizados acionados nas falas – processos que funcionam para significar os desempenhos escolares de meninos e meninas. Isso permitiu-me colocar em questão os pressupostos de neutralidade e universalidade das normas fixadas pelas

PPs para avaliar os desempenhos, levando-me a analisar as implicações dessas normas no processo de diferenciação e de posicionamento desigual de meninos e meninas.

Foi possível, ainda, discutir as conflitualidades presentes no processo de normatização dos desempenhos que, ao mesmo tempo, os diferenciam e os homogeneizam. Ao fazê-lo, fragmentam e multiplicam as noções de masculinidade e feminilidade homogêneas e unitárias. Pode-se argumentar que as mesmas falas que incorporam essas noções de masculinidade e de feminilidade também permitem sua problematização, indicando as dimensões individuais, sociais, culturais e políticas que precisam ser examinadas para dar conta da complexidade presente na sociedade contemporânea.

Referências

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.126-150.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, 2001.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: _____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992. Entrevista concedida a Antonio Negri. p.209-218.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000. p.357-372.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *Labrys: estudos feministas*. Revista Virtual. Brasília, v.1, n.1/2, jul/dez 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/>> Acesso em: 18 mar. 2002.

LUPTON, Deborah. *Developing the "whole me"*: citizenship, neo-liberalism and the contemporary health and physical education curriculum. School of Social Sciences and Liberal Studies, Charles Sturt University/Australia, [s.d.].

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.09-27.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.173-210.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 09-20.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez. 1995.

_____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. p.143-216.

_____. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.24, n.2, jul./dez. 1999b. p.75-88.