



## FEMINILIDADES E MASCULINIDADES: OS ENTRELUGARES NA E DA ESCOLA

Lisiane Goettems  
Maria Simone Vione Schwengber

### RESUMO

*A pesquisa está situada no campo dos estudos de gênero e da educação. Objetiva identificar as questões de feminilidades e de masculinidades implicadas em diferentes contextos escolares que denominamos entrelugares. A pesquisa centra-se na análise de cenas escolares, fruto de etnografia dos diferentes contextos de uma escola pública da cidade Ijuí/RS. Os resultados, neste momento, retratam um campo de luta das feminilidades e das masculinidades, o que designamos como uma sociabilidade do conflito. Pode-se dizer que meninas integram-se em práticas corporais como futebol e meninos em práticas como dança, ainda que posicionadas/os num processo que naturalmente não lhes pertence.*

Palavras-chave: Cotidiano escolar; Gênero; Identidades; Sociabilidade.

### NARRATIVA POLÍTICA NOS CONTEXTOS ESCOLARES

Iniciamos a partir do registro “a quente<sup>1</sup>” de uma cena que presenciamos entre meninos e meninas num dos dias de observação da pesquisa, já saindo no portão da escola.

“Nunca perdemos para ninguém aqui no *pedaço*<sup>2</sup>.”

“Muito menos para as meninas.”

“Desafiamos as gurias a jogar conosco.”

Eis que um grupo diz calmamente: “Aceitamos o desafio!”

“Isso parece brincadeira”, respondeu um dos meninos.

---

O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

<sup>1</sup>Consiste na experiência de proximidade (Geertz, 2001) possibilitada pela observação. Na terceira seção deste artigo, explanamos o nosso caminho metodologia da pesquisa.

<sup>2</sup>Recorremos aqui a uma expressão de Magnani (1998:12): *pedaço* como lugar dos chegados, como, por exemplo, dos colegas, ligados por laços estabelecidos de antemão.



Outro disse: “Só falta elas gostarem do jogo.”

Outro diz rapidamente: “Então, bola no *campinho*, e não na escola?”

“Por quê?”

Ora, a resposta é simples: “Porque o *campinho* fica longe (a três quadras daqui), e lá não tem essa de mulher.”

“Gurias no jogo é um *pé no saco...*”

## DIÁRIO DE CAMPO, OUTUBRO DE 2011

Considerando os excertos dessa e de outras cenas (mapeadas no decorrer da pesquisa) optamos em aprender com o cotidiano escolar, as atividades mais rotineiras e ver como as identidades de gênero são produzidas e organizadas culturalmente a partir das inúmeras relações e inter-relações entre as próprias crianças/adolescentes. Temos na escola corpos masculinos e femininos marcados por palavras, gestos, posturas e lugares. Ao ocupar posições sociais ou de grupos meninos e meninas assumem determinadas identidades que são influenciadas pelas condições cotidianas da vida, da classe social à qual pertence da etnia, da religião e da própria cultura escolar.

Ir ao encontro, arriscar-se a descrever, arquitetar as ideias que lá circulam vivenciar e compreender o cotidiano de uma escola, descrever sobre os significados e as identidades de gênero, eis o desafio deste artigo. E, assim, entramos numa escola pública (mais tarde a descreveremos) com a nossa curiosidade de professora, que se põe a investigar e a *estranhar*: como meninos e meninas se relacionam nos diferentes contextos escolares? O que dizem e pensam? Que enfrentamentos fazem (ou não)? Por que esses e não outros?

As reflexões desta seção a partir de agora buscam justificar a escolha do cotidiano escolar como campo de investigação. Estudar o cotidiano escolar faz-se importante porque, dentre os espaços sociais ocupados pelas crianças e adolescentes na contemporaneidade,



destacam-se as instituições coletivas de educação, como a escola. Perrotti (2002) chama a atenção para os modos como as relações entre infância e cultura escolar foram se desenvolvendo a partir do mundo moderno, atingindo diretamente novos modos de socialização das crianças e dos adolescentes. Marques (1997) também afirma que as transformações das famílias, a partir do século XX, alteraram as próprias relações de sociabilidade, em particular e entre as gerações, passando a retrair-se na vida privada e delegando à escola o papel de socializar as crianças. Perrotti (2002:92) afirma que:

[...] o confinamento da infância/adolescência [...] a cultura produzida pela infância livremente nos espaços da rua foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços educativos à medida que a urbanização e insegurança avançavam. [...] Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança/adolescente perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com os processos de socializações mais abertos com a vida política.

Perrotti (2002:46) reafirma que a “infância e adolescência contemporânea está institucionalizada [...]. Das 7 da manhã ao meio-dia as crianças ficam na escola. Depois do almoço, vão para um projeto social ou para atividades extracurriculares”. Manuel Sarmento (2000) também destaca a institucionalização do cotidiano das crianças como um dos marcos mais importantes do século XXI. Desse modo, justificamos nosso interesse por instituições educativas – no caso, a escola –, considerando seus entrelugares, segundo expressão de Bhaba (1998). Em especial, os corredores, a quadra de esporte, a portaria, o fundão, as escadas, o pátio, a quadra, as oficinas, o projeto extracurricular, os cantinhos são contextos<sup>3</sup> que produzem modos de sociabilidade entre meninos e meninas.

Para Magnani (1998), olhar esses diferentes contextos escolares é conectar-se com a alma da escola, pois talvez seja lá que meninos e meninas mais falem. Esses contextos talvez

<sup>3</sup>Utilizamos a expressão *contexto* numa dupla dimensão: primeiro, para destacar os diferentes contextos escolares; segundo, para apontar os diferentes textos de feminilidades e masculinidades que circulam nesses espaços – contextos vistos de uma perspectiva política e mesmo cultural, enfocada do ponto de vista geográfico e intrinsecamente produtora de relações generificadas.



sejam como um lugar de trânsito (Magnani, 1998) ou, ainda, espaço dos fluxos, em vez dos fixos, para usar uma expressão de Milton Santos (1997). Tais contextos são disputados por relações de poder, de convivência e de conveniência por marcarem posições.

Nosso movimento é pensar a escola por dentro de diferentes contextos, denominados por Bhaba (1998) como entrelugares, articuladores de “teias de significações” (Geertz, 1989:15) de feminilidades e de masculinidades. São contextos que se apresentam como lugares dos protagonistas (crianças e adolescentes); como espaços de relações, interações e intercâmbios menos regulados, mas que também se transformam em campo de conflitos, disputas e negociações – lugares de diferentes tramas, fofocas, acontecimentos, confusões, trocas simbólicas, disputas, enfim, diferentes modos de uso político.

Os/as alunos/as apreendem, também no cotidiano escolar, modos velados de serem mulheres e de serem homens, concepções de feminilidades e de masculinidades que emergem por entre aquilo que lhes dizemos, que ouvem entre os pares, entre eles e seus professores e pelo muito que silenciemos. As diferenças de gênero interferem no processo de constituição dos nossos corpos, a escola media o modo como meninas e meninos vivenciam as condições femininas e masculinas. No ato educativo, os contextos, os gestos, os ritos, assim como os conteúdos e as práticas de ensino, não são naturais nem neutros, veiculando certa maneira de perceber o mundo e o(s) outro(s).

Escolano (2000:102) considera a escola como uma textualidade, que se encontra conformada por ordens e “que transmite, através de seus traços e símbolos, uma determinada semântica, ou seja, uma cultura”. A escola é espaço e lugar, mas também uma construção cultural invadida por muitos aspectos de outros âmbitos sociais. Por isso, olhamos seus contextos, observamos os efeitos que produzem, talvez como um conteúdo também alfabetizador das relações de gênero, como um programa curricular com suas *performances* de feminilidades e masculinidades, com elementos de um currículo oculto, ainda que seja, por si próprio, explícito e manifesto.

O contexto escolar e os atravessamentos de gênero têm sido alvo de alguns trabalhos, como os de Epstein (2008), Altmann (1999), Dornelles (2007) e Wenez (2005), que procuram mostrar como meninos e meninas lidam com a sua cultura de pares na cotidianidade



escolar. É nesse sentido que esta pesquisa vem se somar a outras que buscam conhecer diferentes aspectos relacionais, olhando a questão de gênero.

## PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO

Nesta seção destacamos a produção conceitual das identidades de gênero e a escola. Entendemos a escola não “como um espaço neutro”, mas como articuladora, que produz formas também de “experiência de si”, nas quais os meninos e as meninas podem tornar-se sujeitos de um modo particular (Larrosa Bondía, 2002:57). A cena que abriu este texto indica o quanto, na escola, circula narrativas que valorizam e nomeiam determinadas identidades, comportamentos e modos de ser como sendo de meninas e de meninos, dando-lhes tratamento social diferenciado, de acordo com as expectativas corporais e segundo o gênero.

Assim, acreditamos ser possível estudar a produção de identidades femininas e masculinas na escola. Silva (2001) provoca-nos a pensar sobre as formas pelas quais as identidades tendem a se produzir de uma ou de outra forma. O autor define a linguagem como constituidora de identidades, na medida em que a repetição de determinadas expressões produz certa posição de sujeito. Entendemos que essas nomeações (e outras) são fundamentais no processo de constituição de identidade de gênero. Definir-nos por ser homem ou mulher faz parte de um processo cultural.

É possível destacar, a partir de cenas escolares, o quanto as referências ao gênero não são meras características oriundas da biologia do corpo – são construções sociais, históricas, datadas e localizadas em um espaço/tempo. Gênero é uma categoria conceitual que traz à tona a compreensão de que ninguém nasce mulher/homem, menino/menina, e que essas condições são produzidas pela história e pela cultura. Não são fundadas apenas na ordem da natureza (corporal), sendo da ordem do *vir a ser* e do fazer, da produção. É “a civilização como um todo que produz” a posição de gênero (Beauvoir, 1980:301).



A escola, desde a sua materialidade física até a sua organização das relações internas entre aqueles e aquelas que são admitidas/os no seu interior, “determina usos diversos do tempo e do espaço, consagra falas, ou silêncio, produz efeitos, institui significados; [...] impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa in/exclusão” (Louro, 1999:87). Para a autora, o espaço escolar “expressa uma política de identidades [referindo-se], fundamentalmente, ao direito à representação” (Louro, 1999:47). O espaço escolar é um lugar onde alunos e alunas se constituem como determinados tipos de sujeito, onde se constroem as identidades – neste caso, as de gênero.

A cultura – e incluímos aqui a cultura escolar – produz determinadas identidades, como destaca Meyer (2004). O conceito de identidade de gênero apresenta íntimas conexões com a realidade social, pois a identidade:

[...] não é algo que encontremos, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade é um processo. As identidades sociais surgem em manifestações de discurso, pois, embora a identidade possa ser construída de diversas formas, ela é sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem, nos discursos. (Silva, 2002:124).

As identidades são instáveis, transitórias e abertas a uma redefinição permanente. A identidade não é algo que exista *a priori*; ela é constituída (Silva, 2002). A identidade não está ligada a ser, mas a estar ou, mais especificamente, a representar. Sendo a identidade uma construção social e não um dado, ela se dá no âmbito das representações. Desse modo, as produções identitárias do *menino ativo*, da *boa menina ativa* e de quem pode ser esportista (ou não) são demarcadas em contextos específicos, como nos diferentes contextos da escola.

Consideramos gênero como uma categoria de pertencimento a um grupo social e a contextos sociais dados através de processos de identificações em que o sujeito cria ligações entre o *self* e as narrativas coletivas. Nesse sentido, ao dizer menino ou menina, o sujeito não



apenas se autoidentifica, como também se identifica com um grupo que compartilha seu(s) pertencimentos(s), neste caso, os escolares.

## O CONTEXTO DA PESQUISA

Visto que as crianças e os jovens passam cada vez mais tempo na escola e por esta ser um espaço rico em práticas culturais, optamos por conduzir nossa investigação na tentativa de identificar e compreender, nas narrativas dos/as alunos/as, os processos de socialização, negociação e construção de significados referentes às questões de gênero. Nesta seção, passamos apresentar a escola pesquisada e o percurso metodológico adotado na realização da pesquisa.

Optamos por realizar um estudo de caso de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Fizemos um amplo mergulho no cotidiano de uma das principais escolas da rede pública municipal de Ijuí/RS para compreender as regularidades, os fatos eventuais, os comportamentos, as linguagens e, ainda, captar rotinas, ritos, aceitos ou não pelo grupo, fossem eles de caráter pedagógico propriamente dito (realizados na sala de aula, projetos extracurriculares, quadras esportivas, refeitório) ou não (nos momentos de entrada e saída da escola, nos intervalos das aulas, durante o recreio, nos dias de festa ou comemorações, entre outros). Observamos, assim, os diferentes contextos, como alunos/as circulam e marcam a portaria, o fundão, as escadas, o pátio, a quadra, as oficinas, o projeto extracurricular, os cantinhos da escola.

A escola observada<sup>4</sup> apresenta uma estrutura muito bem conservada e está localizada na zona norte da cidade, atendendo a cerca de 680 alunos e com 40 professores. Há uma ou duas turmas por série, com uma média de 25 alunos por sala. Em cada turma há também uma proporção semelhante entre meninos e meninas, embora observamos uma presença sempre

---

<sup>4</sup>O Índice de Desenvolvimento (Ideb) deste educandário é 5,8, conforme dados do MEC/Inep (2010).



maior de meninas. A escola não utiliza de obrigatoriedade de uniforme, e isso facilitou a localização e a posição com as relações de gênero.

As meninas e os meninos com quem interagimos ou observamos vinculam-se na maioria aos anos finais do Ensino Fundamental e têm entre 11 e 14 anos de idade. Os/as alunos/as são de procedências socioculturais muito diversas, cujos pais e mães trabalhavam como trabalhadores domésticos, operários, motoristas de caminhão, funcionários do setor de comércio ou comerciantes.

O pátio escolar lembra uma área, ainda que cuidada, limpa, organizada, mas com aspecto *des-cuidado*, pela falta de brilho de cores e de manutenções. O local é todo circundado por novas construções (*puxados*), na direção de ampliação do espaço. Os espaços externos circulantes são intercalados por grama, terra batida, áreas cimentadas; em algumas destas aparecem demarcações no chão, as linhas de um campo de futebol e outra de voleibol e de alguns jogos como a amarelinha. Aqui e ali há algumas árvores e potes de flores esparsas, alguns bancos e lixeiras espalhadas. Grande parte do pátio é a céu aberto e faz fronteira com um ginásio de esporte municipal.

O trabalho de campo iniciou-se com visitas semanais e registros escritos, o que foi uma opção de imersão frente aos diferentes contextos. Ao todo, foram 22 registros, que priorizaram as ações observadas, mas incluíram também conversas com os/as professores/as sobre os fatos ali vivenciados. Havia uma cumplicidade favorável na relação das pesquisadoras e das bolsistas com os/as alunos/as, e até certa inquietação pelo estudo se dar nos diferentes contextos, porque geralmente estagiários e pesquisadores são interessados apenas na sala de aula, propriamente dita.

De acordo com Geertz (2001), um dos cuidados que o/a pesquisador/a deve ter desde os primeiros contatos é a preocupação de se fazer aceito. Nesse sentido, podemos dizer que houve uma relação cordial, de amizade com os/as alunos/as, pois, à medida que o tempo ia passando, o *jogar conversa fora* gradualmente intensificava-se. Os meninos e as meninas



mais novos/as *apegam-se* com mais facilidade às *estranhas* (bolsistas<sup>5</sup>/pesquisadoras) que circulam na escola.

A seguir, apresentamos e organizamos cenas escolares a partir das observações registradas no diário de campo. As cenas narradas constituem parte de um diário de campo de nossas idas e vindas da escola entre 2010 e 2012. O diário de campo foi escrito com um caráter descritivo-analítico, como documento de registro das observações.

Afirmamos, na primeira seção, que o caminho metodológico proposto ancora-se em uma perspectiva de inspiração etnográfica. As observações foram tomadas como “escuta sensível”, e assim as transformamos em escrituras narrativas, como desafia Certeau (1994), compreendendo “de dentro” seus universos de significados, dos sistemas de ideias, de valores, de símbolos.

Para Larrosa Bondía (1994:68), a etimologia da palavra narrar vem de *narrare*, que poderia ser entendida como *arrastar para frente*; a palavra “deriva também de ‘*gnarus*’ que é, ao mesmo tempo, ‘o que sabe’ e ‘o que viu’”. E assim caminhamos na direção “narrar-se, de dizer [...] a partir das experiências lá vividas” na escola (Larrosa Bondía, 1994:20).

A escritura das narrativas não julga, não mede, não compara. Entretanto ele narra na perspectiva de compreender o que é dito ou feito. Configura-se como um processo que tem como fio norteador destacar os núcleos de significados emergidos das relações de falas entre os sujeitos, mescladas de estranhamentos e familiaridade, testemunhando como os sujeitos lidam circunscritos pelas subjetividades e intersubjetividades.

Entendemos que pensar a escola, sob essa descrição, é ampliar o horizonte de observações da realidade a ser conhecida, considerando que os elementos constitutivos dos cenários, os autores e os atores, as tensões sociais em que se desenvolvem, as negociações, compreender o *todo* em que o fenômeno se manifesta, é *compreender de dentro*. A escola não se traduz num movimento estático e, sim, dinâmico, entre estratégias e táticas de *performances* de feminilidades e de masculinidades. Destacamos que a questão das

---

<sup>5</sup>Reconhecemos aqui as contribuições do material das bolsistas do CNPq-Unijuí Tatiana Trevisan e Taline Paulina Marzari.



masculinidades e feminilidades se encontra inserida em diferentes contextos – a vida da escola é dinâmica.

Em função da riqueza e da diversidade dos dados organizados, no relatório de nossa pesquisa é possível destacar que muitos são os elementos que configuram o cotidiano da escola e que podem ser considerados *sinais* para nos ajudar a compreender como acontece, ou não, a relação entre cultura escolar, cultura da escola e cultura na produção das masculinidades e feminilidades.

Neste artigo, entretanto, vamos apresentar apenas a análise de como essa tensão e essa relação são *vividas* na prática pedagógica que acontece no interior da quadra de esporte; descreveremos uma cena do contexto de uma aula de educação física. Apresentamos a cena para destacar que os meninos e as meninas passam por um longo processo de aprendizagens sobre o que se espera deles e delas como representantes do gênero. Entendemos que essas narrativas escolares fazem parte de um sistema educativo lento e continuamente vivenciado pelos meninos e pelas meninas.

## ELES JOGAM, E ELAS?

Na quadra, na aula de Educação Física, a professora encaminha atividades individuais. As meninas são as primeiras a se organizar para tal. Mário (um aluno mais velho que os demais) chama os outros meninos, que já estão batendo bola, para irem ao centro da quadra e dar o início à aula. Eles fazem que não escutam. A professora tem dificuldade em iniciar a atividade (como acontece na maioria das aulas).

As meninas são mais acessíveis às atividades propostas pela professora, aceitando o desafio de se envolverem. Já os meninos claramente ameaçam que, se ela não der logo futebol, eles vão desistir das atividades, que nomeiam como “essas baboseiras”.



Rapidamente, então, a professora cede. Solicita que os alunos façam dois times para jogarem futebol, indicando dois meninos, “os ditos melhores”, para que façam a escolha das equipes, escolhendo quem querem no seu time. Sem que a professora interfira na escolha, dois times mistos são formados. Observamos que as meninas são as últimas a serem escolhidas, com exceção da Ana, que foi logo escolhida.

Os alunos jogam livremente, e a professora só intervém quando acontecem faltas muito agressivas no jogo; nos outros momentos, ela fica observando de longe. Passados 20 a 25 minutos de jogo, começamos a ouvir: “gurias, vocês são umas, umas ‘vacas atadas’. Vocês não sabem jogar? São lerdas, ‘lesmas’ mesmo!”

Logo os meninos diminuem as passadas de bola para as meninas. Pouco a pouco, elas vão se retirando. Nesse movimento de reconfigurações da equipe, alguns meninos também manifestam vontade de sair, mas logo outro menino grita: “não tem essa de ‘melar’”. Eles acabam puxando, ajeitando os calções, pedem para tomar água e se mantêm no jogo.

Já as meninas saem tranquilamente, sentam e desligam-se completamente do jogo que ocorre na sua frente. Elas se arrumam e ficam conversando, mexem em seus celulares, algumas retocam a maquiagem, tentando enxergar-se num minúsculo espelho, e algumas se afastam para tomar água. Parece que elas, pouco a pouco, privilegiam a troca dos segredinhos e confidências, porque os grupinhos, como se observa, vão ficando cada vez mais juntos.

A única menina que permanece no jogo é Ana. Ela recebe firme a bola, passa com desenvoltura, posicionando-se bem, incentiva o time a ir para o ataque. Ana destaca-se, marca gol, cobra falta, grita com o time e, inclusive, recebe incentivo: “vai nessa, Ana, é contigo, abre lá!”.

A professora comenta: “Ana é a única das meninas que joga desde quando entrou na escola e é bastante participativa. Quando há uma atividade diferente na aula de Educação Física, ela sempre faz questão de participar”. Ela complementa: “a Ana joga porque se mostra interessada em aprender, participar e aperfeiçoar-se nos esportes”.



No final da aula, os meninos despedem-se, principalmente de Ana, fazendo sinal positivo com as mãos. Uns gritam: “valeu, Ana!”, “valeu a parceria, Ana!” E colegas do outro time enunciam: “na próxima vez, será escalada para a nossa equipe!”.

“Fala sério, dá para entender por que ela joga, joga bem; feia e com aquele jeito de [faz um gesto, estufando o peito, encolhendo a barriga para dar aquela aparência de forte e imponente e puxando os dois antebraços para cima, fazendo contração] – força, braço de homem.”

#### DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2011

Nessa cena, é possível perceber que a construção das identidades de gênero envolve um processo de *performances* ativo e simultâneo de resistência e de acomodação, como descreve Anyon (1990). Como se vê, as meninas realizam inicialmente uma luta ativa no sentido de participar da aula. Em relação às atividades propostas pela professora, a adesão ocorre de forma positiva pela maioria das meninas, que são as primeiras a se organizar e são elogiadas pela professora por seu comportamento.

Observamos que os meninos, desde o início da aula, oferecem muita resistência, pois querem apenas jogar futebol. Nessas observações, foi possível perceber que os meninos parecem querer mostrar superioridade nas decisões das atividades da aula. Os meninos, mediante a habilidade técnica do saber jogar futebol, impõem-se no espaço (a quadra). Destacamos, entretanto, que as meninas negociam e acabam jogando. Elas se impõem, mesmo que por um curto período.

Percebe-se que as meninas não se descuidam do sucesso da aula e da afirmação de suas presenças, mesmo que para isso tenham de negociar. Nas observações, vislumbramos representações de traços marcadamente femininos: o da habilidade, da negociação, do cuidado com o sucesso da aula, e nem tanto no sentido de lutar para permanecer em campo jogando.



Identificamos, ainda, que o jogo, com a presença tanto de meninos quanto de meninas, logo é marcado pela competição, pelo conflito. Conflito porque meninos e meninas, mesmo pertencendo a times mistos, competem durante o jogo, o que demonstra uma sutil afirmação das meninas. Sendo o futebol um jogo de competição, ambos os times objetivam vencê-lo e, para tanto, convergem suas forças em um único ponto.

Os meninos começam, então, insistentemente a gritar com as meninas, concebendo as condições de experiências corporais com o futebol como sendo iguais às deles e esperando delas respostas motoras que não virão. Assim, tornam-se cada vez mais agressivos, inconvenientes e incapazes de colocar-se no lugar do outro (das meninas).

As verbalizações deflagradas às meninas pelos meninos na situação apontada traduzem a visão de que elas não apresentam respostas corporais que os satisfaçam nas condições de jogo, sem a desenvoltura e o pique necessários. A expressão *vacas atadas* denota o limite de que não podem ir longe, de que, mesmo tentando, elas irão até onde a *corda* alcançar.

Observa-se que a professora (a adulta da relação) dá para Ana um lugar de *menina diferente* quando diz: “Ana é a única das meninas que joga desde quando entrou na escola e é bastante participativa”. Porém parece que esse lugar para Ana foi dado pelas oportunidades construídas antes da escola. A professora eximiu-se de aprofundar as potencialidades de Ana e denota que se omite de construir para e com as outras meninas da turma uma oportunidade quando não gerencia sua aula, quando faz do espaço educativo um espaço comum ao da rua, pois não faz nenhuma intervenção pedagógica na direção de ensinar as meninas e prepará-las para jogar.

O universo do jogo de futebol fora da escola existe para uma minoria de meninas; a professora reforça isso, agindo na contramão, esperando que as meninas cheguem *prontas*, já sabedoras de como jogar essa modalidade. O espaço escolar que entendemos e defendemos é o legitimado pelo e para o ensinar e aprender de todos, tanto meninos quanto meninas.

## PERFORMANCES



Como as de ser forte, ativo, pragmático, violento são algumas das descrições pertinentes a um modelo ideal de masculinidade. A preocupação com o desempenho esportivo parece mais presente para os meninos, pois as meninas podem desistir. Chama-nos a atenção que alguns meninos tentam desistir também, mas logo são desafiados pelos próprios meninos a não fazê-lo<sup>6</sup>. Parece que estes são *salvos* pelo fato de *serem meninos*. O reconhecimento da masculinidade, nesse caso, está atrelado à necessidade de internalizar o sentir e agir como homem, o que implica uma série de cuidados específicos, incluindo o controle e a persistência corporal de continuar no jogo. Desse modo, podemos dizer que essa arte é ensinada e aprendida, pois não é dada naturalmente aos meninos. Aprender a ser menino, para alguns, “requer investimentos, não raro, custosos” (Damo, 2007:143).

As práticas corporais, no contexto dessa cena, são “práticas generificadas”, prescritas/produzidas por relações de gênero, como destaca Connel (1995). Essa ideia também é reforçada por Louro (1999), ao afirmar que nossos corpos são educados, socializados e marcados, neste caso, pelos modos que se relacionam meninos e meninas nos contextos escolares. As exigências de desenvoltura na situação do jogo são distintas para os dois gêneros: elas podem desistir, enquanto dos meninos espera-se firmeza (palavra que, no dicionário, vem associada a *seguro, ereto, resoluto* – expressões muito mais positivadas para o masculino).

Damo (2007:139) afirma que muitos dos meninos “jogam para se fazerem meninos, pois o futebol no Brasil é marcado como espaço privilegiado da homosociabilidade masculina”. De certo modo, diríamos que o futebol é marcado por *performances*<sup>7</sup> de masculinidades, pois, jogando, alguns se descobrem possuidores de atributos especiais no domínio das técnicas, o que é entendido como um diferencial produzido a partir da percepção

---

<sup>6</sup>Entretanto nesta situação observamos que os meninos que dominam técnicas rudimentares, no caso, o futebol continuam no mesmo *lugar*, suas aprendizagens não avançam com esse tipo de prática, apenas *praticam* o que sabem.

<sup>7</sup>O futebol é culturalmente enfatizado para meninos desde que eles nascem; os pais jogam bola com os meninos, matriculam-nos em projetos esportivos, compram uniformes, e os meninos acreditam nessa lógica como óbvia e única.



comparativa entre meninos e, por vezes, entre meninas. Os meninos sentem-se ameaçados (mesmo inconscientemente) quando, na primeira cena deste artigo, dizem: “As meninas são um pé no saco”. Talvez elas possam ameaçar suas masculinidades produzidas pelo e no futebol. Ana, como se vê, não ameaça – um menino claramente afirma que ela é feia e tem “aquele jeito de...”, produzindo uma postura para dar a aparência de forte e imponente, configurando certa masculinidade para a menina.

Com base nessas situações e em muitas outras semelhantes que as observações têm nos possibilitado encontrar, é possível pensar que participar ou não dos jogos constitui uma experiência singular e mais dramática para os meninos do que para as meninas. Em suma, o contexto da quadra de esporte (o futebol), além de um espaço para jogo, é também um espaço de interação social no qual as classificações de *status* de *performances* femininas e masculinas atuam. Para Connel (1997), o esporte, para os meninos, é também uma “luta simbólica” pela afirmação de sua masculinidade. Segundo o autor, mediante os conflitos e a disputa, os meninos visam a alcançar uma determinada masculinidade social.

A cena das meninas que desistem de jogar e se articulam novamente na roda de conversas (íntimas) e na maquiagem durante a aula ilustra que elas chegam às escolas *encharcadas de mundo*, de *performances* femininas. Já a professora, com sua atitude, autoriza os meninos a jogarem e as meninas a se sentarem, pois ela observa a situação de conflito pacientemente, sem intervir – comentando, mas sem agir. Perguntamos: desejaria a professora estar se maquiando e conversando sobre sua vaidade com aquelas meninas?

Outro aspecto a pensar é se Ana ganhou um lugar na *tribo* ou no grupo dos meninos, ou sua participação seria apenas um pertencimento momentâneo? Quando os meninos pensam na outra aula de Educação Física tendo Ana em seu time, postergam o viver para a semana seguinte, idealizam jogadas e/ou resultados. Meninos dizem: “valeu a parceria”, expressão que reforça o que já foi; o interesse comum na parceria foi momentâneo, diluiu-se, não há mais par.

LONGE DE CONCLUIR: MUDANÇAS À VISTA, MUDANÇAS EM PRAZOS



As identidades de gênero são produzidas por meio de repetidos enunciados performativos e inserem-se num campo de lutas dos atores (meninos e meninas) por poder de significações. Definir-nos por sermos homens ou mulheres faz parte de um amplo processo cultural. É nessa direção e sob essa perspectiva conceitual que faz sentido compreender os sujeitos e as práticas educativas de gênero nos diferentes contextos escolares.

Isso levou-nos a considerar os diversos contextos escolares como uma dimensão produtiva de feminilidades e masculinidades. O interior da escola torna-se um importante cenário de disputa das relações de gênero, que se desdobram em diversas práticas curriculares. Nas cenas analisadas, parece que a escola é hostil tanto com os meninos, quando se inserem em práticas ditas femininas, quanto com as meninas que se inserem em práticas ditas masculinas. A escola não seria um espaço para fissurar essas velhas práticas?

Aparece nas cenas o papel ativo da escola na produção de múltiplos e, muitas vezes, conflitantes modelos de feminilidades e de masculinidades. A escola apresenta-se como espaço de poder, um campo de luta das feminilidades e das masculinidades, o que designamos como uma sociabilidade do conflito. Tomamos contextos de caráter dinâmico, contingente e ambíguo de uma *sociabilidade itinerante*.

Observamos que os conflitos, nos contextos, são uma forma de socialização, na medida em que criam uma unidade por meio da interação entre meninos e meninas. Nesse desenrolar, eles e elas desenvolvem regras de conduta e formas de expressão de seus interesses divergentes, instituindo a socialização do conflito e a medida no limite da violência, ou seja, o campo do próprio embate.

Em cada um desses contextos, foi possível destacar eixos organizadores da marcação identitária masculina e feminina. O uso que os meninos e as meninas fazem dos seus corpos, a utilização de certas *técnicas corporais* em suas práticas do dia a dia na escola também revelam particularidades, talvez muito ligadas ao mundo da vida. As técnicas corporais de cada contexto são *performances* operacionais táticas que se aproveitam dessas ocasiões.



Apostamos na escola, no enfrentamento das questões de gênero – escola como fonte de enriquecimento, e não de desigualdades de oportunidades. Tomamos as palavras de Moreno (1999), que diz que a escola contemporânea pode vir a ser o espaço social para reflexão e transformação das relações de gênero. Acreditamos também que não se possam mudar as relações de gênero apenas a partir da escola, mas talvez a escola possa “lançar alternativas, desenhar novas possibilidades, ensinar a abrir caminhos e mostrar que nós, os seres humanos, podemos escolher” novas formas de viver e organizar as relações de feminilidades e masculinidades (Moreno, 1999:80).

As questões aqui problematizadas não se esgotam. Acreditamos que esta investigação colabora com o debate sobre gênero e educação, na medida em que ajuda a conhecer seus entraves, sinalizando alguns aspectos que possibilitem uma maior reflexão sobre as trajetórias escolares e as sociabilidades entre meninos e meninas.

#### FEMININITIES AND MASCULINITIES: IN-BETWEEN PLACES IN AND OF SCHOOL

##### ABSTRACT

*The research is situated in the field of gender and education studies. Aims to identify issues of femininities and masculinities involved in different school contexts that we call 'in-between places'. The research focuses on school scenes, resultant of the ethnography of the different contexts of a public school in the city of Ijuí/RS. The results at this time depict a battlefield of femininities and masculinities, which we designate as a sociability of the conflict. It may be said that girls integrate body practices as football and boys in practices such as dance, although positioned in a process that 'naturally' does not belong them.*

Keywords: Everyday school; Physical Education; Femininities; Masculinities.

#### FEMINIDADES Y MASCULINIDADES: LOS ENTRELUGARES EN LA Y DE LA ESCUELA

##### RESUMEN

*La investigación está situada en el campo de los estudios de género y de la educación. Objetiva identificar las cuestiones de feminidades y de masculinidades implicadas en diferentes contextos escolares que denominamos entrelugares. La investigación se centra en el análisis de escenas escolares, fruto de etnografía de los diferentes contextos de una escuela pública de la ciudad Ijuí/RS. Los resultados, en este momento, retratan un campo de lucha de las feminidades y de las masculinidades, lo que designamos como una sociabilidad de conflicto. Se puede decir que niñas se integran en prácticas corporales como fútbol y niños*



*em práticas como dança, aún que posicionadas/os en un proceso que naturalmente no les pertence.*

Palabras-claves: Cotidiano escolar; Educación Física; Feminidades; Masculinidades.

## REFERÊNCIAS

- Altmann, Helena e Sousa, Eustáquia Salvadora de. 1999. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 48 (agosto), pp. 52-64.
- Anyon, Jean. 1990. Interseções de gênero e de classe: acomodações de mulheres e das meninas as ideologias dos papéis sexuais. *Caderno de Pesquisa*, v. 73 (maio), pp. 13-25.
- Beauvoir, Simone de. 1980. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- Butler, Judith. 1999. *Problemas de gênero*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Certeau, Michel de. 1994. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Connel, Robert et al. 1995. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Damo, Darlei Sander. 2007. A dinâmica do gênero nos jogos de futebol a partir de uma etnografia de gênero. *Gênero*, v. 2, n. 2, pp. 136-161.
- Dornelles, Priscila Gomes. 2007. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas*. Dissertação do Mestrado, UFRGS, Porto Alegre.
- Epstein, Debbie et al. 2008. Boys and girls come out: making masculinities and femininities. *School playgrounds. Men and Masculinities*, v. 4, n. 2, pp. 158-172.
- Escolano, Agustín. 2000. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Forquin, Jean-Claude. 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, Michel. 2002. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel. 2003. *Estratégia poder-saber*, v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Geertz, Clifford. 2001. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Goettens, Lisiane e Schwengber, Maria Simone Vione. 2011. Se ela dança eu danço. V *Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*. Rio Grande: FURG.
- Larrosa Bondía, Jorge. 1994. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 35-86.
- Louro, Guacira Lopes. 1999. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Magnani, J. Guilherme. 1998. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo, Hucitec.
- Marques, Maria Ornélia. 1997. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, n. 6, pp. 63-75.
- Messner, Michael. 1992. *Power at play: sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon Press.



- Meyer, Dagmar. 2004. Gênero e educação: teoria e política. In: Louro, Guacira Lopes, Neckel, Jane Felipe e Goellner, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, Flávio. 1995. A disneyzação da cultura infantil. In: Silva, Tadeu Tadeu da, Moreira, Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Moreno, Montserrat. 1999. *Como se ensina a ser meninos e meninas: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna.
- Perrotti, Edmir. 2002. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus.
- Santos, Milton. 1997. *A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Sarmento, Manuel Jacinto. 2000. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Tomaz Tadeu da. 2002. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Thorne, Barrie. 1997. *Gender play: girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Wenetz, Ileana. 2005. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras*. Dissertação do Mestrado, UFRGS, Porto Alegre.