

## PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO DA SALA DE AULA A PARTIR DE UMA TEORIA SOCIAL DE GÊNERO

Josimeire Meneses **Julio** – Escola Estadual Reny de Souza Lima

Arnaldo **Vaz** – UFMG

Agência Financiadora: CNPq

### **Introdução**

A representação sobre o masculino é uma construção social que na cultura ocidental vem sendo questionada há pelo menos quatro décadas, desde que as mulheres passaram a lutar e conquistar direitos que antes eram negados pela sociedade patriarcal. Desde então, a sociedade contemporânea ocidental tem passado por mudanças progressivas, propulsoras de investigações sobre o universo masculino. Entre elas cabe acentuar: a formulação de indicadores de igualdade de gênero em educação; mudanças na economia e na força de trabalho, tanto com a valorização de trabalhos femininos por tradição quanto com a inserção da mulher em funções que antes eram exclusivamente masculinas; a demanda por novos parâmetros para a educação masculina (WEAVER-HIGHTOWER, 2003). Os padrões de masculinidade aceitos tradicionalmente foram colocados em questão e revelaram-se angústias e fragilidades que antes eram encobertas por um muro de silêncio e invisibilidade (KIMMEL; MESSNER, 1989).

À medida que esse quadro ganhava novos contornos anunciava-se uma crise na educação masculina, na sociedade contemporânea, marcada pela “crise da masculinidade<sup>1</sup>” e pela inversão das desigualdades de gênero na educação escolar em favor das meninas (CARVALHO, 2004; GIDDENS, 2005; MARTINO; MEYENN, 2001). O protagonismo dos rapazes como autores ou como vítimas de violência passou a ser desnaturalizado, tornando-se um grave problema social na maior parte dos centros urbanos. As estatísticas educacionais passaram a apontar progressivamente o público masculino como maioria entre os casos de fracasso e abandono escolar, sobretudo na educação secundária. Além disso, a educação superior vem contando com a presença mais representativa das mulheres em relação aos homens. Todos esses fatores têm contribuído para o crescimento de um corpus de pesquisa, centrado na educação de meninos e de rapazes, que pretende contribuir com reflexões e soluções para esses problemas (BRITO, 2006; CARVALHO, 2004; CONNELL, 2000; KIMMEL; MESSNER, 1989; MARTINO; MEYENN, 2001; ROCHA; FERREIRA, 2002; SWAIN, 2006; WEAVER-HIGHTOWER, 2003).

---

<sup>1</sup> A busca por novos modelos de identidade masculinos diante das transformações dos modelos dominantes na sociedade contemporânea (CONNELL, 1997, WEAVER-HIGHTOWER, 2003)

O conhecimento que vem sendo produzido por essas investigações coloca em perspectiva desafios e realidades fundamentais no âmbito da sociologia da educação. Por um lado essas questões demandam que se estabeleçam medidas para a diminuição das desigualdades de classe, raça e gênero a partir de projetos de universalização da educação escolar. Por outro lado “a cultura escolar está longe de ser neutra, pois reflete o modo como as relações sociais de gênero são produzidas e configuradas socialmente” (VIANNA; SILVA, 2008). Assim, as investigações no interior da escola demandam ferramentas analíticas capazes de revelar dinâmicas de poder, padrões de resistência, subordinação e marginalização presentes nas relações e práticas de gênero que se configuram inclusive em situações de aprendizagem.

Nessa direção, este artigo propõe a utilização do conceito de masculinidade de Connell (1995) como ferramenta analítica das interações sociais que ocorrem em situações de aprendizagem. Um conceito promissor para a investigação das configurações das experiências e práticas masculinas nas interações de gênero na escola, no currículo e na aprendizagem. Essa perspectiva, será aqui exemplificada tomando como parâmetro a Física, uma disciplina de alto prestígio acadêmico, icônica de um ideal de racionalidade e masculinidade valorizado na cultura ocidental (CONNELL, 1995; DONINI, 2001; EASLEA, 1980).

### **Uma introdução à teoria de Connell**

O conceito de masculinidade tem origem em uma literatura de orientação teórica que apresenta contribuição relevante e consistente à investigação sobre os problemas masculinos na sociedade contemporânea (CONNELL, 1995; CROTTY, 2001; MAC AN GHAILL, 1994; WILLIS, 1977). Essa literatura constitui a base das propostas teóricas e metodológicas mais promissoras para as atuais investigações dessas questões. Entre os trabalhos mais importantes ressalta-se o de Connell (1995) que se tornou uma referência teórica fundamental no domínio dos “estudos masculinos” e de gênero.

Connell (1995) define a masculinidade com base no quadro que concebeu valendo-se de análises de relações de gênero da sociedade ocidental contemporânea, sobretudo a européia, norte-americana e australiana. Neste trabalho, a apropriação do conceito é apresentada com o aporte de outros estudos, tendo em vista o potencial analítico que se propõe a salientar. A masculinidade é um conceito complexo de natureza analítica, portanto conforma-se num conjunto de práticas e relações de gênero.

Connell (1995) identificou quatro padrões fundamentais nesse conjunto: hegemonia, subordinação, marginalização e cumplicidade.

A masculinidade é basicamente uma configuração de relações de gênero, que por sua vez, estão inseridas num processo histórico, fluido, dinâmico e, portanto, sempre definido provisoriamente (Connell, 1995). Esse conceito cumpre uma função cultural e social: definir o gênero masculino – levando em conta as diferenças individuais e a ação pessoal de cada indivíduo – em sociedades que tratam como opostas as características de homens e mulheres. Nessa perspectiva, a masculinidade funda-se essencialmente numa relação de contraste com a feminilidade. Dessa maneira, a masculinidade só existe num sistema de relações de gênero.

A masculinidade “é simultaneamente uma posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero, e os efeitos dessas práticas na experiência física, na personalidade e na cultura” (CONNELL, 1995, p.71. Tradução nossa).

Schippers (2007) sintetiza o conteúdo dessa definição em três componentes. A primeira é a posição social dos indivíduos, que pode ser movida pelas práticas, independentemente do gênero. A segunda é o estabelecimento de práticas e características compreendidas como “masculinas”. A terceira é a generalização dos efeitos culturais e sociais dessas práticas quando elas são corporificadas especialmente por homens, mas também por mulheres. Diante disso, a masculinidade apresenta diferentes configurações que dependem do modo como as experiências pessoais e individuais se inserem num sistema de relações de gênero efêmeras e instáveis. Em outras palavras, não existe uma única masculinidade. As masculinidades são múltiplas, mutáveis e definem-se de maneiras diferentes em grupos diferentes (CONNELL, 1995).

De acordo com Connell (1995), a distinção entre as diversas formas de masculinidade decorre da investigação das relações entre elas, por conseguinte é preciso dar enfoque às relações de gênero entre homens. Nessa perspectiva, pode-se reconhecer com maior clareza os elementos que constroem a formação das configurações de gênero, tanto em experiências angustiantes quanto em experiências prazerosas .

As relações de gênero são um elemento fundamental da estrutura das práticas sociais, sendo as políticas de gênero um dos principais determinantes do destino coletivo da sociedade ocidental (CONNELL, 1995). Assim, a compreensão de classe, raça e “injustiça global” passa necessariamente pelo gênero. O progressivo reconhecimento da inter-relação entre gênero, raça e classe tem contribuído com o

reconhecimento de múltiplas masculinidades – negros e brancos, trabalhadores e classe média. Em contrapartida é essencial entender, como essas masculinidades interagem e como as relações de gênero operam mediante o milieu de classe e raça (CONNELL, 1995). Diante disso é importante reforçar que as relações de gênero entre homens devem ser o foco de atenção. Isso possibilita identificar os constrangimentos sob os quais as configurações de gênero são formadas.

### **Padrões de masculinidade**

Se por um lado há várias masculinidades numa estrutura de práticas sociais, por outro, cada sociedade possui um padrão hegemônico de masculinidade que conduz as relações de aliança, dominação e subordinação entre essas diversas masculinidades (CONNELL, 1995). A masculinidade hegemônica é aquela que ocupa a posição hegemônica em um dado modelo de relações de gênero numa dada política de gênero. Essa posição é sempre contestável, visto que está no centro das disputas de grupos femininos pela emancipação e de grupos masculinos que desejam assumir o controle nas relações de poder. Portanto, a masculinidade hegemônica não possui uma característica fixa que permanece sempre igual em todo lugar, ela está inserida em um processo histórico de relações de gênero (CONNELL, 1995). Daí a importância dos quatro padrões de masculinidade – hegemonia, subordinação, cumplicidade e marginalização – identificados por Connell (1995) ao analisar práticas e relações de gênero.

A hegemonia refere-se à dinâmica cultural pela qual um grupo reivindica e sustenta sua posição de liderança na vida social. Assim sendo, em um dado momento histórico uma forma de masculinidade é culturalmente exaltada em relação às outras. A masculinidade hegemônica é uma configuração de práticas de gênero que personifica a certeza de legitimação do patriarcado, é aquela que garante a posição de dominação dos homens e a subordinação das mulheres. Nesse processo, a posição hegemônica é alvo permanente de contestações. Ela permanece sujeita às condições de resistência do patriarcado. Portanto, sempre que mudam essas condições de resistência às bases para o domínio de uma determinada masculinidade são corroídas. Qualquer hegemonia pode ser desafiada e redefinida por diferentes grupos de homens. Ao mesmo tempo, o domínio de qualquer grupo de homens será desafiado pelas mulheres. A hegemonia é uma relação historicamente móvel, seu fluxo e refluxo é o elemento chave do quadro de masculinidades proposto por Connell (1995).

Para Haenfler (2004) a masculinidade hegemônica ocidental legitima e valoriza em especial a competição, a hierarquia, o individualismo, as proezas sexuais, a

força corporal, a racionalidade, a distância emocional, a dominação e a coragem de se arriscar.

O segundo padrão fundamental de masculinidade, de acordo com Connell (1995) é a subordinação. A subordinação é a condição de grupos de homens frente à hegemonia do grupo que exerce a dominação cultural da sociedade como um todo. Essas relações de dominação e subordinação são específicas entre os grupos de homens. Um de seus exemplos mais importantes, sobretudo na sociedade européia-americana contemporânea, é a dominação dos homens heterossexuais e a subordinação dos homens homossexuais. Essa relação ultrapassa a estigmatização cultural da homossexualidade ou identidade gay. Os gays são subordinados aos homens heterossexuais por um conjunto de práticas materiais que violam inclusive os direitos de liberdade sexual recentemente adquiridos. Essas práticas incluem exclusão política e social, abuso cultural, violência legal (encarceramento por legislações sobre sodomia), violência de rua (desde intimidação até assassinato), discriminação econômica e boicotes pessoais. Cada uma dessas práticas é a expressão de uma cultura homofóbica que cerceia a experiência cotidiana dos homossexuais.

A homossexualidade carrega tudo aquilo que está simbolicamente excluído da masculinidade hegemônica e desse ponto de vista se assemelha facilmente à feminilidade. Entretanto, a masculinidade Gay não é a única masculinidade subordinada. Alguns homens e garotos heterossexuais também são excluídos do “círculo de legitimidade” por um processo de exclusão marcado por um rico vocabulário de ofensas: fraco, tonto, covarde, “nerd”, “filhinho da mamãe”, quatro olhos e muitos outros. Em cada uma dessas denominações há uma óbvia confusão simbólica com a feminilidade (CONNELL, 1995).

Na instituição escolar, essa relação se configura de muitas maneiras. Por exemplo, alguns rapazes rejeitam rotinas e normas de trabalho escolares passivas e recolhidas, seja por não atenderem seus interesses visando o mercado de trabalho, seja por mobilizarem disposições e atitudes que estão fora do círculo de legitimação do modelo hegemônico de masculinidade (GIDDENS, 2005; ROCHA; FERREIRA, 2002). Um exemplo mais grave foi noticiado recentemente pela mídia. Crianças vítimas de pedofilia enfrentam severas dificuldades de socialização na escola, tornando-se alvos potenciais de bullying<sup>2</sup> e discriminação por parte de outras crianças. Nesse caso, elas

---

<sup>2</sup> Bullying é um comportamento consciente, intencional, deliberado, hostil e repetido, de uma ou mais pessoas, cuja intenção é ferir outros.

experimentam práticas materiais semelhantes às que são submetidos os grupos homossexuais e o processo de exclusão do círculo de legitimação heterossexual é ainda mais traumático.

A cumplicidade, terceiro padrão fundamental de masculinidade, é o meio pelo qual os homens estabelecem atualmente alguma conexão com o projeto hegemônico, sem assumir completamente a masculinidade hegemônica. Isso ocorre porque a masculinidade hegemônica é uma definição normativa de masculinidade, portanto há limitações para que seja adotada inteiramente. Atualmente, a maioria dos homens não segue essa definição normativa. Assim, por um lado, o número de homens que pratica o padrão hegemônico rigorosamente em sua totalidade é muito pequeno. Por outro, a maioria dos homens ainda se vale de sua hegemonia e desfruta dos benefícios do dividendo patriarcal, das vantagens que obtêm da subordinação das mulheres. Essa relação de cumplicidade garante a esses grupos de homens uma ligação com o projeto hegemônico vigente. As masculinidades cúmplices são construídas em direções que satisfazem o dividendo patriarcal sem tensões ou riscos de carregar a bandeira do patriarcado.

A conexão com o projeto hegemônico é um ponto central do prestígio alcançado por grupos de meninos e rapazes dentro da escola. Entre eles está o que Connell denominou como “homens de razão” (Tradução nossa). Trata-se de um grupo de meninos e rapazes orientados por um modelo hegemônico de conhecimento e racionalidade técnica com a expectativa de obter as alavancas do poder econômico e social. Esse grupo usualmente opta por disciplinas mais “racionais” e de alto prestígio como as das áreas tecnológicas (WEAVER-HIGHTOWER, 2003). Outro grupo exemplar é orientado por parâmetros como coragem, força física e competitividade valendo-se das possibilidades de acesso privilegiado aos esportes, em particular, nas modalidades tidas como masculinas com lutas, futebol, handebol, entre outras.

A marginalização, quarto padrão observado por Connell (1995) refere-se à inter-relação de gênero com outras estruturas como classe e raça na interação entre grupos dominantes e subordinados. Essa interação cria relações específicas entre masculinidades que são externas à ordem do gênero. Connell (1995) elege o termo “marginalização” como a melhor maneira de expressar relações e práticas relativas à “autorização” da masculinidade hegemônica do grupo dominante. A “autorização” refere-se ao processo pelo qual alguns indivíduos das classes ou grupos étnicos subordinados se sobressaem como legítimos representantes da masculinidade

hegemônica. Assim, um atleta negro que tenha alcançado fama e sucesso pode ser um modelo para a masculinidade hegemônica em uma sociedade cujo grupo dominante é constituído por homens brancos heterossexuais de origem européia-americana.

Há dois casos muito representativos no cenário político atual. O primeiro é a eleição de Barack Obama, filho de um imigrante sul africano com americana de origem operária, à presidência dos Estados Unidos. O segundo é o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nordestino de classe operária economicamente desfavorecida, no comando do governo Brasileiro. Por um lado, cada um desses indivíduos pode ser um autêntico representante da masculinidade hegemônica em sociedades dominadas por elites brancas, heterossexuais detentoras do poder econômico. Por outro, sua fama e prestígio individuais não se revertem em autoridade social para os homens de sua classe e etnia em geral.

Embora a marginalização sempre envolva uma expectativa de autorização do grupo dominante, os grupos subordinados constroem outras masculinidades bastante significativas. Os jovens dos grupos subordinados por raça e classe buscam elementos da masculinidade hegemônica e os fragmentam em seu contexto social. Os homens mais poderosos desses grupos predominam sobre os menos poderosos supervalorizando comportamentos “masculinos” orientados pela imprudência e auto-destruição. No contexto escolar essa masculinidade, denominada por Connell “masculinidade de protesto”, reverte em atitudes anti-escola, agressividade, transgressão e, no limite, em violência social. A “masculinidade de protesto” é uma maneira encontrada por pelos jovens desses grupos de homens para adquirir prestígio entre os pares, marcar diferenças e obter prazer pelo confronto às regras e pelo desafio à autoridade (CONNELL, 1995; 2000).

### **O público masculino e as possibilidades de investigação na escola**

A abordagem relacional de Connell (1995) para a masculinidade problematiza padrões de relações de gênero que ocorrem tanto entre os públicos masculino e feminino quanto dentro do grupo masculino. Essa abordagem engloba tanto a dominação dos homens sobre as mulheres, quanto disputas entre diferentes grupos de homens para obter posição e controle; articular e rearticular a relação entre masculinidade e poder. Na perspectiva deste trabalho um dos grandes potenciais do uso deste conceito é a investigação de como esses elementos se inter-relacionam em situações de aprendizagem, quando diferentes masculinidades interagem.

As investigações sobre a educação masculina na escola se originaram em estudos orientados em diferentes perspectivas, mas entre eles se destacaram duas correntes de investigação principais, uma de tradição teórica e outra de tradição prática. Essas correntes se constituíram independentemente e seguiram em direções distintas, mas são potencialmente complementares. Além disso, a união dos dois corpos de pesquisa a partir de seus objetivos comuns poderia promover o aumento da igualdade e a produção de masculinidades melhores (WEAVER-HIGHTOWER, 2003). Como apresentada na seção anterior, a corrente de orientação teórica criou o conceito de masculinidade e como se verá a seguir, a corrente de orientação prática se engajou em investigar problemas acadêmicos e problemas sociais dos rapazes dentro da escola.

Apesar das contribuições teóricas e metodológicas apresentadas acima pelas investigações de orientação teórica há que se considerar as falhas em que muitas dessas investigações fatalmente tendem a incorrer. Weaver-Hightower (2003) identificou as principais. Os trabalhos não dão atenção aos problemas de alunos comuns, são centrados em rapazes problemáticos ou destrutivos e atletas. Essa corrente despreza os aspectos acadêmicos da escolarização tomando como parâmetro os processos sociais externos à escola e examinando o impacto das diferentes masculinidades na aprendizagem sem tratar de elementos como o currículo e a cognição. A literatura não tem compromisso com a proposição de práticas baseadas nas teorias que defende. Também há uma tendência em reforçar posições “antifeministas”, além de não dar sentido às particularidades que envolvem pais, professores e os próprios garotos.

A corrente de pesquisas de orientação prática, que se estabeleceu no final dos anos 1990, se dedicou a melhorar os problemas acadêmicos e sociais dos rapazes dentro da sala de aula (BLEACH, 1998; BROWNE; FLETCHER, 1995; HEAD, 1999). Esses estudos se originaram em programas dos governos de países de primeiro mundo visando aumentar o desempenho e o engajamento do público masculino no ambiente escolar. Os estudos são centrados em análises de situações individuais, interacionais e pedagógicas que ocorrem na sala de aula e apresentam explicações e soluções para tais situações. Entretanto, a maneira como essa literatura enfatiza a perspectiva de que meninos e rapazes precisam superar os ganhos das meninas e moças provoca tensões com as correntes feminista e pró-feminista. Esses trabalhos não levaram em consideração estudos de orientação teórica, mostrando-se vulneráveis à influência política e deixando dúvidas quanto à validade dos testes (WEAVER-HIGHTOWER, 2003).



As investigações mais recentes recorrem ao conceito de masculinidade para compreender os significados das interações de gênero, seu papel na construção das identidades de meninos e meninas, bem como as relações de poder que se estabelecem a partir das masculinidades e feminilidades construídas dentro da escola (BRITO, 2006; CARVALHO, 2004; CRUZ; CARVALHO, 2006; ROCHA; FERREIRA, 2002; SWAIN, 2006). Esses estudos apresentam novas perspectivas para a investigação das interações entre alunos e alunas deixando de lado visões estereotipadas dessas interações em favor de observações mais focadas. Em consequência disso, os resultados comuns entre eles apontam para uma grande diversidade nos grupos femininos e masculinos quanto a questões de postura, preferências, disciplina e desempenho escolar. Assim, percebe-se que esses grupos possuem uma grande heterogeneidade e, portanto, não podem ser separados em dois grupos homogêneos.

No Brasil, esses estudos fazem parte de uma pequena amostra de trabalhos orientados para processos e dinâmicas de construção de masculinidades-feminilidades nos espaços escolares e ainda carecem de outras contribuições que tratem essas questões como eixo central (BRITO, 2006; CARVALHO, 2004; CRUZ; CARVALHO, 2006). Além disso, dada a escassez de trabalhos sobre processos de construção das masculinidades, os padrões de masculinidades apresentados por Connell (1995) são pouco explorados na inter-relação das interações sociais, currículo, aprendizagem e aspectos de desempenho escolar. Tecem-se aqui considerações sobre esses trabalhos, deixando de lado pesquisas focadas na relação sexualidade e gênero. O enfoque dos estudos predomina na relação inter gênero e contribui para que se percebam diferenças nos grupos e entre os grupos, sobretudo aqueles marcadas por desempenho escolar, práticas docentes e construção de identidade de gênero. Merecem destaque algumas das contribuições importantes obtidas por esses estudos tomando por base cada um desses enfoques.

Sobre as questões de desempenho escolar os resultados de Brito (2006) revelam que as trajetórias escolares bem sucedidas não correspondem necessariamente aos estereótipos da aluna quieta e passiva e do aluno perturbador. Ao contrário, confirmam a grande diversidade existente entre os grupos de meninos e meninas em relação à ruptura das regras escolares e o desempenho das crianças. O estudo revelou que os meninos que tinham suas vidas organizadas em torno da valorização da escolaridade conseguiam afirmar sua masculinidade pelo conhecimento ou separar melhor os momentos de brincadeira e aprendizado. Entretanto, esses constituíam uma

minoria. Os alunos identificados como os mais difíceis, em equivalência à associação estereotipada indisciplina-masculino, ao se perceberem desvalorizados na relação com os colegas ou com a professora, tendiam a assumir uma “atitude anti-escola como fonte alternativa de poder” (BRITO, 2006).

O desempenho escolar também aparece associado à percepção das professoras quanto ao comportamento e à atitude das crianças. Carvalho (2004) observou que professoras de uma escola pública fundamental avaliavam meninas e meninos de maneiras diferentes quando não conseguiam “definir com clareza critérios objetivos de aprendizagem, instrumentos e critérios de avaliação” (CARVALHO, 2004). Nesses casos, o bom comportamento era mais decisivo para o bom desempenho escolar que a aprendizagem. Diante disso, os meninos encontravam mais dificuldade do que as meninas em relação ao comportamento e à disciplina sendo encaminhados com maior frequência para o reforço

Sobre a construção das identidades de gênero na escola, Cruz e Carvalho (2006) verificaram que brincando ou brigando juntos meninos e meninas estabelecem jogos de gênero que tanto reforçam a oposição entre os significados de masculinidades e feminilidades quanto, ao contrário, atenuam-lhes as fronteiras. Entretanto, “como parte da sociedade, a escola se constitui num contexto múltiplo e contraditório para as ações individuais, mas nela parecem predominar significados de gênero associados a bipolaridade, ao antagonismo e à hierarquização” (CRUZ; CARVALHO, 2006).

Os espaços escolares oferecem condições para que meninos e meninas partilhem experiências e práticas, mesmo em brincadeiras destinadas a priori para um dos sexos. Nesses momentos de aproximação eles e elas avaliam suas ações pelo critério de gênero apreendido socialmente, e reforçado nos espaços formais na própria escola, vislumbrando uma certa incompatibilidade entre seus universos. Ambos os grupos procuram meios de garantir a legitimação de pertencimento à sua categoria de gênero em “ações camufladas” (CRUZ; CARVALHO, 2006). Para as autoras as concepções de gênero masculino e de gênero feminino que as crianças constroem são fundadas em bases normativas que delimitam e diferenciam os grupos de meninos e meninas. Elas ressaltam ainda que até mesmo os conflitos gerados entre esses dois grupos são baseados em critérios diferentes daqueles que ocorrem entre o mesmo sexo.

No cenário internacional há trabalhos com perspectiva semelhante à que foi adotada neste artigo. Rocha e Ferreira (2002) investigaram processos sociais gerados no contexto familiar e na escola que intervêm na construção das masculinidades. Os

discursos analisados apontaram para desigualdades psicológicas entre grupos de moças e rapazes, nas quais elas foram apresentadas numa posição de superioridade em relação ao universo acadêmico e na relação afetiva. Os rapazes, por sua vez se identificaram com os tempos e espaços escolares onde constroem sua masculinidade, o tempo de intervalo, o espaço físico do recreio e neste a atividade do futebol (ROCHA; FERREIRA, 2002).

Swain (2006) recorre aos padrões de masculinidade de Connell (1995) para propor novas teorizações. O autor observou que os meninos conformam masculinidades diversas, dinâmicas, permanentemente sujeitas à possibilidade de mudança. Além disso, verificou que, na escola, as masculinidades têm tempos e espaços específicos, nos quais sua dinamicidade e fluidez se configuram de diferentes maneiras. Por exemplo, em certas situações um garoto do grupo dominante pode perder sua autoridade ao ser desafiado. Em outros casos, o garoto que ocupa uma posição de dominação em relação a um grupo de colegas no intervalo das aulas, minutos depois pode estar numa posição de subordinação em relação ao professor na sala de aula (SWAIN, 2006). Entretanto, o estudo identifica que no contexto escolar há masculinidades *personalizadas* que não são hegemônicas, já que não fazem parte de uma agenda cultural onde outros meninos e rapazes queiram assinar. Essas masculinidades são mais reservadas e não despertam desejo ou necessidade de desafiar ou constranger outras formas de masculinidade (Swain, 2006). Assim, revelam-se formas alternativas de masculinidades que não desafiam ou resistem às prescrições hegemônicas.

### **Masculinidade como referencial teórico metodológico**

No campo da educação os estudos de gênero têm o potencial de desnaturalizar diferenças, enfrentar as desigualdades e reconhecer a diversidade. Ainda assim eles são escassos, predominam investigações intergênero e há uma insuficiência de investigações centradas nas experiências e configurações de práticas de interações intragênero. Muitos dos desafios impostos atualmente demandam investigações centradas em dinâmicas e processos de mudança envolvendo o público masculino. Esse público ainda se mantém à sombra do patrimônio do patriarcado que ao mesmo tempo camufla angústias e limitações impostas pelo processo de construção de masculinidades. Defende-se aqui que, durante as interações em sala de aula, algumas dessas angústias e limitações podem até comprometer o desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva.

A teoria de Connell (1995) estabelece parâmetros para que se compreenda as masculinidades como um aspecto importante de uma ampla estrutura social, assim como sua dinâmica de mudança. Diante disso, a teoria permite identificar padrões hegemônicos vigentes em determinada escola ou em determinado currículo fornecendo elementos para uma análise mais sofisticada das interações que ocorrem em sala de aula.

Há que se considerar a revolução feminina como um evento recente na história da sociedade ocidental. Em consequência disso, toda a estrutura social ainda se sustenta sobre as bases do patriarcado configurando práticas de gênero que marcam o currículo, a relação de docentes e estudantes e a valorização da escolarização. Nesse caso, os parâmetros de colocados por Connell (1995) são potencialmente úteis como ferramentas para análise de aspectos sociais, cognitivos e psicológicos que se manifestam durante as situações de aprendizagem. Também é fundamental se ter clareza de que, segundo Connell (1995), as instituições sociais são passíveis de generificação, portanto, quando há a presença maciça de um dos sexos numa instituição, há uma tendência de ela se generificar. Nessa perspectiva, masculinidades e feminilidades, além de serem constituintes da identidade pessoal, estão presentes nas relações sociais, nas instituições, nas profissões e na dinâmica do mercado de trabalho, entre outras

Vianna (2002), por exemplo, conclui que na profissão do magistério há um sentido feminino para além da constituição majoritária de mulheres do corpo docente. Essa feminização é uma atribuição social dos espaços e práticas relacionados a essa atividade à feminilidade, independentemente do sexo de quem a exerce. Profissionais da categoria, homens ou mulheres, configuram relações e práticas escolares tomando como parâmetro a feminilidade (VIANNA, 2002). Já nos níveis seguintes de ensino a categoria de docentes luta por uma identidade profissional “em face de um docente universal, definido no masculino” (CARVALHO, 2008).

Outras definições do masculino estão imbricadas em disciplinas escolares associadas à masculinidade, é o caso da educação física e das disciplinas de alto prestígio como ciência da computação, matemática avançada e ciências naturais (WEAVER-HIGHTOWER, 2003). Essa atribuição social é predominantemente relacionada à reafirmação da masculinidade hegemônica e constitui os meios tradicionalmente mais promissores para que meninos e rapazes obtenham prestígio social e sucesso acadêmico dentro da escola.

As configurações hegemônicas ocorrem de diferentes maneiras nessas disciplinas, “sendo a Educação Física uma das áreas mais implicadas na reprodução da ordem de gênero e na celebração de uma masculinidade em particular (SILVA.; BOTELHO-GOMES; GOELLNER, 2008)”. Para as autoras, as práticas desportivas encapsulam elementos de um código masculino onde preponderam habilidades de comando, autoridade, autoconfiança, competitividade, vigor físico e agressividade.

A ciência e as tecnologias carregam um caráter cultural de gênero que as “masculiniza” (Connell, 1995). Entretanto, o ideal moderno de masculinidade que essas disciplinas tendem a reforçar muitas vezes é inconsciente, permanecendo latente para os próprios envolvidos no processo (OLIVEIRA, 2004, p. 60).

Merece destaque especial o fato de que, para a filosofia européia, a ciência e a tecnologia são consideradas os motores do progresso, definidos culturalmente como pertencentes ao reino masculino (CONNELL, 1995; EASLEA, 1980). Essa visão partiu da teoria dos papéis sexuais, passou a fazer parte da cultura popular, e pretendia expressar uma dos temas da ideologia patriarcal: a ideia de que os homens são racionais e as mulheres são emocionais (CONNELL, 1995). Dessa maneira, a masculinidade hegemônica encarna o “poder da razão” e representa os interesses de toda a sociedade. Connell (1995), identifica divisões históricas entre as formas de masculinidade organizadas em torno de dominação direta (gerenciamento corporativo, comando militar) e formas de masculinidade organizadas em torno de conhecimento técnico (profissões, ciência). Segundo o autor elas “correntemente coexistem como inflexões ou ênfases alternativas dentro da masculinidade hegemônica” (CONNELL, 1995, p. 165, tradução nossa).

Por tudo isso, há que se considerar que as interações dos meninos e rapazes com professores, professoras e colegas de classe seguem uma “norma” hegemônica que se configura inclusive durante as situações de aprendizagem. O reconhecimento de que há padrões de masculinidades latentes nessas interações tem potencial de colocar em evidência os modelos de masculinidades que são reforçados ou reproduzidos dentro nos grupos masculinos. As masculinidade construídas em torno de prescrições hegemônicas focadas no centro das relações de poder são alvo de conflitos e disputas permanentes. Essas disputas e conflitos muitas vezes comprometem aspectos facilitadores da aprendizagem como colaboração, realização de anotações, debates pautados pelo diálogo ao invés do confronto, entre outros.

A faca analítica de Connell (1995) oferece a possibilidade de distinguir padrões de resistência, relações de poder e colaboração quando diferentes masculinidades interagem, mesmo quando os envolvidos não têm consciência desse processo. Padrões de interação naturalizados como “coisas de menino ou rapaz” ganham novos matizes. Por exemplo a tendência de meninos e rapazes com bom desempenho escolar, sobretudo em disciplinas de prestígio, serem críticos, agitados e indisciplinados para marcarem território como alunos “brilhantes” (CARVALHO, 2004). A essa tendência pode estar associada alguma prática de subordinação que reforça masculinidade de protesto em outros meninos e rapazes da classe e que passariam despercebidas em situações de aprendizagem sem a compreensão das idéias de Connell (1995).

No caso das ciências naturais a complexidade do conteúdo restringe o protagonismo de muitos estudantes. Alguns alunos que dominam esses conteúdos podem querer boicotar outros colegas que também queiram se destacar. A ferramenta de Connell (1995) possibilita ainda verificar aspectos de masculinidade hegemônica reforçados por intermédio de disciplinas escolares. A estereotipação dessas disciplinas, sobretudo as ciências compromete o reconhecimento de que são construções sociais, coletiva, com procedimentos sistemáticos que demandam intuição, colaboração, imaginação e criatividade.

### **Considerações finais**

Para a escola confluem as heranças do patriarcado e as demandas da contemporaneidade resultantes de recentes revoluções e conquistas sociais de raça, classe e gênero. Dessa maneira a escola se constitui em contexto diverso e contraditório. Do ponto de vista de teoria social de gênero cada uma das transformações sociais requer necessariamente a transformação nas relações e práticas de gênero (CONNELL, 1995). Relações e práticas essas que são dados ao indivíduo “a priori e os recriam de maneira particular, em parte reproduzindo, em parte transformando, vivenciando à sua maneira esse movimento de manter e recriar, que é do conjunto da sociedade” (Cruz e Carvalho, 2004). Se por um lado os indivíduos são plurais e configuram práticas e relações diversas em suas experiências cotidianas, por outro padrões de gênero são identificáveis em preferências atitudes e práticas voluntárias e involuntárias.

A teoria de masculinidade de Connell (1995) tem o potencial de auxiliar no enquadramento dos efeitos das interações intragênero sobretudo em situações de

aprendizagem, momentos de socialização que envolvem aprendizagens específicas. No “reservado” universo masculino configuram-se relações e práticas pouco exploradas nas pesquisas em educação. O uso dessa teoria como ferramenta analítica pode permitir o reconhecimento de dinâmicas de poder, padrões de resistência, subordinação e marginalização latentes nas relações e práticas que se configuram em situações de aprendizagem e em outros tempos e espaços escolares. Este trabalho procurou mostrar exemplos de iniciativas dessa natureza.

### Referências bibliográficas

- BLEACH, K. (Ed.). *Raising boys' achievement in schools*. Staffordshire. UK: Trentham Books, 1998.
- BRITO, R.. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan/abr. 2006.
- Browne, Rollo; Fletcher, Richard. (Eds.). *Boys in schools: Addressing the real issues: Behaviour, values, and relationships*. Sydney, Australia: Finch, 1995.
- CARVALHO, M. P. A profissão docente: igualdade e diferença. *Educação - série Grandes Temas: Gênero e sexualidade*, São Paulo, p. 34 - 43, 01 mar. 2008.
- CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 185-193.2004.
- CONNELL, R. W. *Masculinities: knowledge, power and social change*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press. 1995
- CONNELL, R. W. *The Men and the Boys*. St. Leonards, Australia: Allen and Unwin. 2000.
- CROTTY, M. *Making the Australian male: Middle-class masculinify, 1870-1920*. Melbourne, Australia: Melbourne University Press, 2001.
- CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, s/v, n. 26, p. 113-143. 2006
- DONINI, E A construção cultural das ciências da natureza. gêneros, personagens e fatos históricos. 2001. *Projeto POLITE – Saberes e Liberdade*. Retirado em Abril 07, 2005 de <http://www.aie.it/polite/PORDonini.pdf>.
- EASLEA, B. “*Witch hunting, magic and the new philosophy: an introduction of the Scientific Revolution 1450-1750*”. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities Press. 1980.

- GIDDENS, A. Educação. In Giddens, Anthony, *Sociologia* (p. 394-424), 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 2005
- HAENFLER, R. Manhood in contradiction: the two faces of straight edge. *Men and Masculinities*, v. 7, n. 1, p.77-99. 2004.
- HEAD, J. *Understanding the Boys: Issues of Behaviour and Achievement*. London: Falmer Press, 1999.
- KIMMEL, M. S.; MESSNER, M. A. (eds.). *Men's Lives*. MacMillan Publishing, Nueva York. 1989
- OLIVEIRA, P. P. *A Construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, Brasil. 2004. 347 p.
- MAC AN GHAILL, M. *The making of men: Masculinities, sexualities, and schooling*. Buckingham, UK: Open University Press, 1994.
- MARTINO, W.; MEYENN, B. *What About the Boys? Issues of Masculinity in Schools*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press. 2001.
- ROCHA, C.; FERREIRA, M. (2002). Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas. Masculinidades em duas escolas C+S do Distrito do Porto. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, v. 42, n. 1-2, p. 49-68. 2002
- SCHIPPERS, M. Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, v. 36, n. 1, p. 85-102. 2007.
- SILVA, P.; GOMES, P. B.; GOELLNER, S. V. Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemónica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 22, p. 219-233, 2008.
- SWAIN, J. Reflections on patterns of masculinity in school settings. *Men and Masculinities*, v. 8, n. 3, p. 331-349. 2006.
- VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, p.39-67. 2002.
- VIANNA, C. P; SILVA, C. R. Contribuições para a análise da Educação escolar. *Educação - série Grandes Temas: Gênero e sexualidade*, São Paulo, p. 6-15, 01 mar. 2008.
- WILLIS, P. *Learning to labor*. New York: Columbia University Press. 1977.
- WEAVER-HIGHTOWER, M. The “boy turn” in research on gender and education. *Review of Educational Research*, v. 73, n. 4, p. 471-498. 2003.