



## AS VICISSITUDES DA INDECÊNCIA: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE A IMPERIALIDADE DE GÊNERO NA VIDA ESCOLAR<sup>1</sup>

### THE EVENTUALITIES OF INDECENCE: ETHNOGRAPHIC NOTES ON GENDER IMPERIALITY IN SCHOOL LIFE

Alexandre Manzoni<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo analisa fragmentos de uma pesquisa de pós-graduação em sociologia realizada em uma instituição de ensino na cidade de Porto Alegre, cuja temática versa sobre processos de subjetivação discente. O texto justifica sua pertinência em estudos de educação pelo modo como elabora seus inventários empíricos, articulando metodologicamente etnografia e análise documental, pelas quais desdobra um estudo de caso sobre gênero. Tem por objetivos a reconstrução socioantropológica das conexões entre normas e práticas escolares e seus efeitos nas possibilidades de constituição subjetiva de estudantes, evidenciar moralidades subjacentes em regras e práticas e expor a importância do corpo na escola. Como resultados, exhibe as condições pelas quais alunos e alunas experimentam relações com o corpo e a sexualidade a partir do gênero, evidenciando, sobretudo, as censuras sobre o feminino.

**Palavras-chave:** Escola. Processos de subjetivação. Corpo. Sexualidade.

**Abstract:** The article analyzes fragments of a postgraduate research in sociology, carried out at an educational institution in the city of Porto Alegre, whose theme is about student subjectivation processes. The text justifies its relevance in education studies by the way it elaborates its empirical inventories, methodologically articulating ethnography and documentary analysis, through which it unfolds a gender case study. It aims at the socio-anthropological reconstruction of the connections between school rules and practices and their effects on the possibilities of subjective constitution of students, evidence underlying moralities in rules and practices and expose the importance of the body at school. As a result, it shows the conditions under which male and female students experience relationships with the body and sexuality based on gender, showing, above all, the censures on the female.

**Keywords:** School. Subjectivation processes. Body. Sexuality.

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 13 de novembro de 2020 e aceito em 18 de dezembro de 2020.

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Sociedade e Conhecimento. Email: xandy.manzoni@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-0678>.

## Introdução

As linhas que seguem são fruto de uma abordagem empírica que tem por objeto os processos de subjetivação discente na instituição escolar. Trata-se de uma pesquisa de pós-graduação em sociologia cujo recorte permite a elaboração de uma análise relativa a questões de gênero presentes no projeto de escolarização. O trabalho de campo teve como palco uma instituição pública de ensino médio, na qual ingressei no ano de 2017 na condição de professor estagiário. A escola se localiza em um bairro de classe média e média-alta da cidade de Porto Alegre, próximo a região central.

O objetivo geral da pesquisa consiste em reconstruir as conexões entre as normas institucionais expostas no Plano Político Pedagógico e no Regimento Escolar e as práticas escolares, mostrando seus efeitos nas possibilidades de constituição subjetiva discente. Como objetivos específicos se interessa em: 1) evidenciar as moralidades subjacentes em regras e práticas descritas na narrativa escolar como ações pedagógicas; 2) explicitar a proeminência da corporalidade no processo de escolarização.

O trabalho justifica sua pertinência pelo modo como elabora seus inventários de análise. Ao realizar buscas por pesquisas que versam sobre a temática em plataformas como SciELO e Google Acadêmico percebi que o estado da arte, em geral, traz formulações analíticas baseadas em dados secundários e/ou produzidos sob métodos como a entrevista e o grupo focal. Em vista disso, me parece que o empenho pode contribuir desde uma outra perspectiva de produção de dados para uma análise atual dos processos de subjetivação de estudantes no interior das instituições de ensino. Além disso, a pesquisa inscreve seu escopo em campos de estudo como o das desigualdades de gênero e das práticas educacionais.

Em termos metodológicos articula etnografia e análise documental, desdobrando um estudo de caso sobre gênero. A escolha dos documentos considerou o fato de eles se constituírem como o núcleo normativo da escola, sobretudo o Plano Político Pedagógico, que exprime a *visão*, a *missão* e os *valores* escolares que asseveram as regras da instituição “para todos”.

Como interlocutores a pesquisa considerou tanto docentes quanto discentes, no caso dos últimos, tinham à época idades entre os 15 e os 18 anos. O recorte proposto trata de acontecimentos referentes a duas turmas, que juntas somavam 60 estudantes do segundo ano do ensino médio e nas quais atuavam 14 docentes. As turmas foram acompanhadas por um período de 6 meses em sala de aula com observações em todas as disciplinas, bem como nos demais espaços escolares. O fato de ter atuado como docente nessas duas turmas constituiu a motivação para acompanhá-las durante a pesquisa.

O ingresso e a permanência no campo estiveram sempre de acordo com as liberações chanceladas por parte da diretoria e coordenação pedagógica da instituição, assim como a permissão das docentes para que suas aulas fossem observadas. No caso dos estudantes, em sua maioria menores de idade, foram cumpridos os requisitos com as devidas autorizações assinadas pelos responsáveis legais, de modo a respeitar os estatutos que preservam a infância e adolescência.

O artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, subsequente a esta introdução, explicita o problema de pesquisa, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos de pesquisa; na segunda parte apresenta as análises relativas aos dados produzidos; na terceira traz algumas considerações finais; e, por fim, o referencial utilizado.

### **A problemática, o quadro teórico e o percurso do método**

A estrutura de alteridade moderna se estabeleceu desde o início de forma dicotômica (FOUCAULT, 2017), não sendo diferente quando tratamos de gênero. Majoritariamente os usos de gênero são fundamentados pelo binarismo, embora inúmeras pessoas se identifiquem como não binárias. Há de ser reconhecido todo o debate acerca das permanentes dicotomizações de gênero que invisibilizam existências, entretanto, pelo fato de a instituição escolar pesquisada estar fortemente marcada por esse dualismo, decidi não suspender a ocorrência e analisá-la em seu mérito. Assim, entendi como adequado pensar o gênero numa perspectiva próxima aquela constituída por Joan Scott:

[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e homens (SCOTT, 1995, p. 75).

A obra *Vigiar e punir* (2013) exemplifica como se constroem cárceres para as identidades individuais que são no limite nossos próprios corpos docilizados. É por este motivo que o pensamento foucaultiano se opõe à identidade, considerando que o domínio se exerce mais facilmente quando so-

mos alvos fixos. A encenação na introdução de *A Arqueologia do Saber* (1995) antecipa a potencialidade de uma postura nômade, pela qual os corpos são remontados, reinventados, recompostos. O devir de uma subjetividade é corporal, não é o devir das essências, mas dos corpos dessubstancializados.

Minha tentativa é de tornar sólida a interpretação de que nas instituições escolares são possíveis enquadramentos corporais e comportamentais praticados com o intuito de produzir tipos de sujeitos e formas de vida. A ótica assumida descarta a possibilidade de ver a escola como o lugar no qual se encontram pensamentos ao invés de corpos. Isso porque, com frequência, a escola suspende (retoricamente) a corporalidade como parte dos seus processos pedagógicos ao promover a crença de que as ideias são o centro do seu labor.

Todavia, nós aprendemos na escola a controlar necessidades fisiológicas com as proibições para ir ao banheiro, independente do quanto isso seja incomodo. Os corpos são disciplinados pela forma como os alunos ficam sentados por horas na mesma posição, não sendo necessário pensarem A ou B sobre o fato.

O esforço de análise tenta explicitar que na prática é o corpo quem percorre a trajetória cercado por atos discursivos e relações de poder. É o corpo quem encarna as máculas, não o “espírito”. É o corpo quem cruza os espaços, que é tomado por intensos afetos, que altera e alterna as formas, que multiplica suas possibilidades estéticas e morais ao transmutá-las. O que está em jogo é a corporalidade dos estudantes e como seus corpos se articulam dentro de limites ontológicos.

Em vista do exposto, o problema de pesquisa foi assim definido: de que modo os discursos e as relações de poder integram as articulações entre normas e práticas escolares e quais seus efeitos nos processos de subjetivação dos estudantes?

Um processo de subjetivação é a forma como o sujeito transforma a si a partir dos conjuntos de possibilidades espaço-temporais de relação com o próprio corpo (CARDOSO JUNIOR, 2005). Significa que a nossa subjetividade é a corporificação de nossos encontros com as coisas que nos cercam, portanto, o campo dos possíveis de um sujeito está intimamente vinculado as condições com as quais seu corpo pode mediar suas experiências.

Por diversas questões, essa construção epistêmica do conceito de subjetividade diverge radicalmente das concepções que o compreendem como lugar de autodeterminação individual ou emanção de uma personalidade singular. Tendo em vista que a atribuição destes sentidos reverbera um substrato metafísico investido de *mitemas*, pelos quais a nossa “inte-

rioridade” descorporificada assume o protagonismo ao ressuscitar velhas fabulações coloniais que opõem o corpo, sempre objeto de escárnio, ao espírito, racional e elevado.

O discurso pode ser entendido como a construção de ideias, classificações e categorias desde um saber, como é o caso do saber pedagógico (FOUCAULT, 2012). A título de exemplo, a distribuição das notas escolares relacionadas ao desempenho dos alunos envolve, em alguma medida, classificações baseadas no discurso da pedagogia.

As relações de poder se referem a correlações assimétricas de força, e podem desdobrar sujeições de indivíduos e grupos por meio de práticas que não envolvam violência física (FOUCAULT, 1979, 2008). Na escola podemos visualizar o exercício do poder nas relações entre docentes e estudantes com base na autoridade professoral, na legitimidade dos conhecimentos científicos em detrimento dos demais, nas estruturas curriculares etc.

O interesse pelas práticas se baseou no fato de que elas representam a dimensão dos atos, como as disposições de espaço feitas pelas professoras em sala de aula (classes em círculo, em duplas, colunas etc.). Por práticas também entendo gestos que poderiam ser vistos como individuais e que, no entanto, possuem um caráter social como é o caso de irmos ao banheiro, comermos ou trocarmos de roupa. Esses atos costumam ser assimilados como práticas relativas a necessidades fisiológicas, contudo, em ambiente escolar, a ida ao banheiro requer uma autorização professoral inexistente em ambiente doméstico.

O tempo que um aluno demora no banheiro provoca reações tanto de docentes quanto de colegas, o ato de comer segue a mesma linha e, tanto a antropologia quanto a sociologia das disposições trabalharam exaustivamente a dimensão social do comer (BOURDIEU, 2007; ELIAS, 2011). Comer na escola se torna prática social, possui horários estritos e locais delimitados. As próprias diretrizes sobre o consumo de alimentos não acompanham as necessidades fisiológicas, sendo antes de qualquer coisa uma etapa pedagógica de promoção do autocontrole. Em vista disso, tomei a decisão de habitar metodologicamente esse universo de práticas desde uma perspectiva etnográfica.

A etnografia se constitui por um duplo movimento: primeiro, um distanciamento em relação aos próprios valores, de modo a compreender a alteridade; segundo, uma contraposição diante da possibilidade de condescendência idílica com o objeto. Princípio básico de um esforço etnográfico se dá pela necessidade de *estranhamento* por parte do pesquisador.

O estranhamento comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural (TURA, 2003, p. 195).

As reações dos sujeitos diante de nós, sejam elas de curiosidade, hostilidade, receptividade ou indiferença, são fundamentais para nossas análises. Elas dizem sobre como são organizadas as relações de poder no espaço e as concepções de mundo em jogo (CARVALHO, 2003). Por exemplo, “as concepções de masculinidade e feminilidade e da forte associação, no pensamento dessas crianças, entre mulheres, feminilidade e docência, de um lado, e entre homens, masculinidade e poder, de outro” (CARVALHO, 2003, p. 215).

Em *Tristes trópicos* (1996), texto seminal de Claude Lévi-Strauss, as observações do antropólogo sobre os Bororo e os Nambiquara indicam as possibilidades de um empenho etnográfico estabelecer reflexões sobre elementos como, por exemplo, diferenças culturais, distribuição espacial, língua, instrumentos, adereços etc.

O antropólogo francês consagraria práticas etnográficas pelo trabalho de campo, observação participante, diário de bordo/viagem, registro de experiências, descrição de fatos etc. Na segunda parte da obra, especificamente na seção intitulada “Como se faz um etnógrafo”, Lévi-Strauss calcifica uma das características mais potentes da etnografia: a capacidade de desconstituir aspectos metafísicos implícitos nos fundamentos epistêmicos dos pesquisadores.

Por outro lado, trabalhar com documentos enquanto método não teria razão de ser sem uma análise discursiva capaz de indicar as regularidades e a intensidade de alguns enunciados. Isso significou o escrutínio dos “eixos” normativos, essa parte do “como” de um método necessita de alguma cautela. Por eixos, entendo aquilo que está na esfera dos conceitos, como são os casos de disciplina, cidadania, humanidade etc.

De acordo com Manuel Sarmiento (2003), se considerarmos os documentos como textos projetivos precisamos compreendê-los como conjuntos de articulações intencionais. Entretanto, ao manusearmos estes artefatos devemos reconhecer que o produto das nossas análises é uma forma de reconstrução, de reordenamento dos sentidos que eclodem num discurso, algo ressaltado por Maria de Lourdes Tura:

[...] o que há é somente a interpretação; nada fala por si. Dar sentido aos dados, interpretá-los e buscar a coerência teórica são partes desse processo, que vai sendo lentamente realizado e aprofundado em bases reflexivas. Quando o pesquisador se distancia do campo e se envolve na interpretação dos dados tem por parâmetros os pressupostos teóricos a que o estudo se filia. Ou seja, os critérios de julgamento e as bases da interpretação estarão vinculados à tradição epistemológica que orienta o trabalho (TURA, 2003, p. 201-202).

Ao ler os conceitos empregados pelos documentos escolares percebi que os estudantes permanecem fechados em categorias. São as categorias articuladas as concepções do humano que fazem com que estejam vinculados aos eixos não apenas do ponto de vista cognitivo, mas estejam afetivamente vinculadas a essas projeções.

O que tentei elaborar foi uma arqueologia dos corpos textuais ao expor suas regularidades, relações de força e, principalmente, o quanto sustentam um *regime de verdade*. Numa determinada época o conjunto de objetos sociais que podem ser formulados estão de acordo com as possibilidades da linguagem, ou seja, de acordo com a época nós falamos sobre, há um regime de fala em que determinados conceitos se tornam objetos do conhecimento (FOUCAULT, 2007).

Por exemplo, o conceito de delinquência que emerge no século XVII numa trama de relações entre a instituição policial, os sujeitos estigmatizados (boêmios, ladrões, desempregados, doentes mentais, prostitutas) e os interesses do comércio (FOUCAULT, 2013). O conceito de histeria que hoje está obsoleto e desacreditado, em determinada época deixou as pessoas obcecadas sobre as mulheres.

No caso da escola o que está subjacente no seu regime de verdade é o conceito de “indecência”, que se estabelece desde as normas até chegar aos corpos dos estudantes. Tentando compreender o fenômeno de modo mais adequado, optei por realizar um estudo de caso. No estudo de caso consegui “entender e apreender de forma mais abrangente o lugar ocupado pelos estabelecimentos de ensino na vida dos alunos” (MAFRA, 2003, p. 110), e “investigar como as ações do corpo docente, dos ‘gestores escolares’ ou de outros atores colaboram na criação do tipo de clima escolar” (MAFRA, 2003, p. 116).

O estudo de caso pode definir-se como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”; ou então, como uma investigação empírica

que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes (SARMENTO, 2011, p. 137).

A partir do estudo de caso foi possível entender que a indecência não esteve sempre ali, embrionada, ou que ela fosse um objeto por si mesma. Pelo contrário, a indecência foi produzida como objeto do conhecimento por um regime de fala. Ao defini-la como passível de intervenção a indecência passou a existir. São as categorias, classificações e atos que produzem tanto a indecência quanto o indecente, não apenas na escala da fantasia, mas também das corporalidades pela articulação estabelecida entre *saber e poder*.

Supondo que todas as vezes que o docente faz um espelho de classe ele determina os lugares pelo “tipo” de sujeito que interpela, o que ele acaba produzindo é um efeito de realidade mediado pelo estigma. Se com frequência os alunos chamados de preguiçosos são negros, os com déficit de atenção são órfãos e os hiperativos não são heterossexuais é porque os professores podem julgar moralmente e justificar esse exercício de poder pela autoridade do saber pedagógico (BOURDIEU, 1998).

O que me interessou não foram palavras em si, mas as relações de forças subjacentes ao jogo das palavras. É a relação entre a escola e as instâncias em que as pessoas passam a falar com autoridade sobre. Interpelei os acontecimentos de forma a entender sob que *ordem do discurso* eles se colocavam, ao invés de perguntar sobre quanta indecência existia na escola. Tentei compreender em que trama de relações a indecência se tornou visível e quem estava autorizado a defini-la.

### **O tratamento analítico dos fatos**

O Plano Político Pedagógico da escola baseia seus eixos em três elementos: *visão, missão e valores*, operados por *marcos referenciais* (estatutos normativos). O conceito de *visão* é a pedra angular do projeto de escolarização, portanto, é nele que a análise se detém. A visão escolar, considerada imprescindível para o ensino-aprendizagem, exibia o seguinte:

[...] são necessárias algumas qualificações a ser desenvolvidas em cada aluno. Tem, portanto, uma **visão de homem** que seja capaz de construir a própria felicidade e de contribuir para a efetivação da cidadania plena, necessária para a felicidade coletiva. Estes atributos que constituem as finalidades do seu projeto educativo são: criticidade, criatividade,

ética, relacionamento humano, cidadania e conhecimento – trecho extraído do Plano Político Pedagógico – (MANZONI, 2018, p. 19, **grifo nosso**).

O trecho gera desconforto na medida em que elege, em termos projetivos, uma “visão de homem”. Obviamente, isso poderia se referir a pessoa, indivíduo, ser humano etc., mas o arranjo do Plano em conjunto dá conta de que o que está em jogo são produções prescritivas em relação às existências, desdobradas desde treinamentos corporais que performam o gênero. Isso pode ser percebido tanto pela continuidade do Plano quanto pelas posturas professorais que reverberam práticas voluntaristas com a gênese normativa.

O gênero, sendo uma produção social que distingue papéis e comportamentos apropriados para os diferentes sexos, se materializa na escola como uma categoria que está na própria ordem das coisas, que delas não se desvincula. Mesmo que a escola esteja baseada em conceitos como respeito, diferença e tolerância, quando se trata de gênero é preciso refletir sobre as formas como os jovens incorporam em outros espaços de socialização, por exemplo, na família ou na igreja, modos de ser e agir. Pois, foi verificável ao longo da pesquisa a cristalização de uma *alteridade radical* com a contribuição escolar.

A possibilidade de uma alteridade extrema foi considerada após um acontecimento observado na escola em que um aluno justificou seu comportamento ante as colegas por ser do sexo masculino e por sua família fazer parte de uma religião que “ensina a verdade” sobre o que “homens podem e mulheres não podem”. [...] exemplifica as possibilidades de legitimação presentes na escola em relação às disposições internalizadas em outras instituições, como é o caso da família, especificamente sobre a construção da masculinidade e da feminilidade. A escola, embora mantenha a laicidade em suas práticas e no Plano Político Pedagógico, possui uma capela com símbolos cristãos no interior de sua estrutura, o que possibilita a problematização de uma possível legitimação de “tipos de sujeitos” ou “tipos de condutas” em relação a seus “outros” também pelo viés religioso exterior à instituição (MANZONI, 2018, p. 21).

As normas, essas prescrições vencedoras do conflito, ao serem investidas das possibilidades de exercer poder por meio de seus administradores, promovem cobranças coletivas de seu cumprimento como se isso significasse “justiça”. As normas tendem a apagar as marcas da história pelas quais se hegemonizaram, produzindo um sentido unívoco aos corpos de que exige obediência, neste caso os corpos discentes individualizados e generificados.

[...] as regulações normativas que estabelecem os papéis de gênero são tentativas de tornar a questão impossível de ser questionada. Como resultado, gênero é um lugar perpétuo para a contestação política, um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder (SCOTT, 2012, p. 346).

É dessa forma que a regra se mitifica como resultado do consenso, dificultando reivindicações que antagonizam com os seus princípios. Podemos mobilizar ao menos três efeitos que incidem diretamente nos processos de subjetivação discente a partir do modo como as normas estão dispostas na escola: o estímulo a desigualdades de gênero; a interiorização de aspectos político-ideológicos externos; a moralização das sexualidades.

No primeiro caso basta retomarmos a “visão de homem” do Plano Político Pedagógico. Trata-se da universalização de um padrão de existência em que “tanto o sujeito que se identifica enquanto o ‘homem’, como aquele que é seu ‘outro’, pensam a si e ao outro a partir de categorias estabelecidas por um regime discursivo” (MANZONI, 2018, p. 22). A possibilidade de constituição subjetiva nesses termos pode diferenciar os sujeitos em distintas gradações ontológicas, considerando o quanto o “outro” está “alheio as tramas do sujeito universal” (MANZONI, 2018, p. 22). Em último caso, as diferentes oportunidades, reconhecimentos, consagrações, em resumo, todas as diferenças socialmente constituídas sobre gênero são consumidas por um a priori naturalista.

Num segundo momento é preciso atentar para os atravessamentos socioculturais na forma político-ideológica. À exemplo as manifestações da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, que verbalizou de modo reacionário que “menino veste azul e menina veste rosa”<sup>3</sup>. Estes são elementos frequentes na contemporaneidade brasileira que chegam nas escolas por meio de projetos protofascistas como o *Escola Sem Partido*, assim como pela evangelização das instituições laicas. Isso permite que sejam registrados acontecimentos como o anteriormente citado, em que o aluno pelo fato de integrar determinada religião “fala a verdade sobre lugares de homens e mulheres”.

Nesse sentido, a interpretação levada ao limite é de que as formas de sociabilidade ao estarem intimamente articuladas com o tempo e o espaço pagam tributos as mudanças nas configurações do poder de Estado. Tanto pela simbólica “eu tenho cinco filhos, foram quatro homens, a

---

<sup>3</sup> PAINS, Clarissa. ‘Menino veste azul e menina veste rosa’, diz Damares Alves em vídeo. **O Globo**, São Paulo, 3 de jan. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-dizdamares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 14/11/2020.

quinta eu dei uma fraquejada veio uma mulher”<sup>4</sup>, quanto pela dimensão prática de armar a população<sup>5</sup> num país com alto índice de ocorrência de feminicídio em ambiente doméstico.

Terceiro, esse quadro de assimetrias entre os gêneros não deixa de invocar o sexo biológico como fundamento para moralizar as formas de relação com o corpo pelo modo como são censuradas as manifestações de sexualidade dos discentes. A sexualidade é o conjunto dos “efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa” (FOUCAULT, 1979, p. 139).

As sexualidades, podendo atuar como dispositivos, permitem que os poderes sejam exercidos enquanto legítimos sobre os corpos eleitos como desviantes. Da mesma forma que gênero em termos binários constrói socialmente masculinidade e feminilidade como os pólos “normais” dos sexos, a heterossexualidade é o correlato naturalista daquilo que foi produzido por um regime de sexualidade.

À luz de alguns *truques de pesquisa* (BECKER, 2007) perguntei aos meus inventários empíricos como a escola adotava as regras em cada caso, e quais eram os privilégios e sansões para os sujeitos de acordo com seus marcadores sociais. O que tornou evidente que a instituição não aplicava as regras de forma literal “para todos”, mas de forma parcial e arbitrária para “tipos de sujeitos”, fato que repercutia concretamente.

Em uma das aulas observadas a docente disse para a turma: “o pessoal lá do fundo tem que ter os lugares escolhidos por mim” (MANZONI, 2018, p. 31). Essa era justamente a única professora que elaborava cotidianamente um espelho de classe e, sempre que o fazia, dispunha a sala de um lado com colunas de meninas e de outro com colunas de meninos.

Acontece que nos demais dias e disciplinas, quando autorizados a escolher seus lugares, os estudantes mantinham o padrão de organização do espaço em colunas segregadas por sexo. Quando perguntei aos estudantes se em algum momento haviam reparado no modo pelo qual a sala era dividida eles responderam que não, em seguida ficaram chocados sobre como não perceberam o fato.

---

<sup>4</sup> “Bolsonaro: ‘Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”. *Revista Fórum*, São Paulo, 5 de abr. de 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>. Acesso em: 14/11/2020.

<sup>5</sup> LEITÃO, Leslie; SOARES, Paulo Renato. “Decreto de Bolsonaro que regulamenta uso e porte de armas no país libera compra de fuzil por qualquer cidadão”. *G1*, São Paulo, 20 de mai. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/20/decreto-de-bolsonaro-que-regulamenta-uso-e-porte-de-armas-no-pais-libera-compra-de-fuzil-por-qualquer-cidadao.ghtml>. Acesso em: 14/11/2020.

Na continuidade do Plano Político Pedagógico suas diretrizes informavam o que é “vetado aos alunos”. Ali eram desenhadas as implicações da “visão de homem” que fundamentava o documento. As inibições versavam, entre outras coisas, sobre vestimentas proibidas, descritas no plano como “roupas curtas, transparentes e **indecentes** (minissaia, miniblusa e shorts)” (MANZONI, 2018, p. 43, **grifo nosso**).

Ou seja, todas as restrições de vestimentas estavam relacionadas a roupas comumente associadas ao gênero e ao sexo femininos. Seria interessante pensarmos que estas proibições envolvendo padrões de indumentárias de um gênero específico dão vazão a dimensões morais, latentes ou não, de um princípio de sexualidade que prescreve uma austeridade corporal feminina. Essa me parece, sobretudo, a ideia subjacente ao conceito (ou injúria) de “indecência”, para obter dos corpos aquilo que deseja. Diante do fato questioneei “o que é ‘indecente’? O que o fundamenta, quais sentidos estão em jogo, qual moralidade? Quem fala, de onde fala, para quem fala sobre o que é ‘indecente’?” (MANZONI, 2018, p. 23).

Ilustrando com a crueza dos acontecimentos as possibilidades de constituição subjetiva dos estudantes, se torna indispensável abordar alguns registros feitos em diário de campo. As passagens remontam conversas entre as meninas, que se referiam a questões estéticas e apontavam angústias, cobranças e frustrações com a aparência física (MANZONI, 2018). Diversas eram as recomendações entre elas com a finalidade de proporcionar uma melhor autoestima, enquanto os meninos, simultaneamente, praticavam esportes no pátio da escola, expondo outra relação com o corpo, em tese despreocupada, ou ao menos com padrões de exigência menores (MANZONI, 2018).

Estes fatos não falam por si, já que estas “pressões” específicas escapam de uma interferência escolar. Entretanto, há um precedente aberto pelas regras escolares que cercam questões comportamentais do gênero feminino quando observada a rotina da instituição. Familiarizando a análise com o clima escolar destaca-se o seguinte:

[...] os alunos e alunas em geral mostravam-se muito curiosos sobre o que estava sendo escrito, questionavam se poderiam ler os resultados [...]. No entanto, estudantes de ambos os sexos e gêneros nunca se preocuparam, de fato, com o conteúdo daquilo que estava sendo escrito [...] Porém, em um dos momentos de observação no pátio da escola, uma das alunas diz: “eu acho que o professor está estudando o namoro adolescente”. E, a partir de então, as meninas presentes mudaram seu semblante, como quem questiona

a própria ação. De forma sutil, escapou um lapso de constrangimento entre as alunas que se olharam, enquanto para os meninos soou como piada (MANZONI, 2018, p. 43).

Uma retomada ao que é “vetado aos alunos” nos mostra que pelas normas não é permitido “[...] dormir, ler revista não orientada pelo professor, jogar, alimentar-se e namorar (namorar não será permitido em nenhuma das dependências do colégio)” (MANZONI, 2018, p. 43). Ao conectarmos as proibições de vestimentas relacionadas ao feminino, a “visão de homem” e o modo como o espaço se organiza desde uma segregação entre gêneros, vemos que a escola distribui entre o masculino e o feminino distintas possibilidades de relação com o corpo, atingindo diretamente os processos de subjetivação experimentados.

[...] dentre todas as regras burladas por estudantes, fossem meninas ou meninos, em nenhum momento transpareceu pelo comportamento dos(as) jovens um “juízo de si”, ou um receio das penalidades, exceto quando se tratou de uma manifestação de sexualidade das adolescentes, que notadamente se sentiram desconfortáveis, enquanto os meninos mantiveram-se despreocupados. Ou seja, a passagem do pesquisador com o diário de campo em mãos fez uma das alunas exclamar uma frase que impactou o comportamento de todas as meninas, constrangidas pelo fato de estarem abraçadas a outras pessoas. Enquanto em uma das aulas [...] um dos meninos trocou de camisa sentado na classe, no que a professora de forma discreta se colocou ao seu lado e disse: “a camisa é para trocar no banheiro”, sem que o aluno demonstrasse algum receio por penalidades estabelecidas (MANZONI, 2018, p. 44).

O que podemos ver a partir destes casos é uma inclinação a práticas morais que atrofiam as possibilidades de constituição subjetiva dos gêneros não masculinos. Todavia, embora esses processos reforcem uma estrutura hierárquica entre os gêneros não é menos verificável uma brutalidade que atinge também os sujeitos pelo fardo da masculinidade.

Tratando-se da aspereza do gênero em uma sociedade que busca fixar identidades, não é incomum observarmos a produção da feminilidade submersa na ferocidade da opressão masculina. Contudo, se pensarmos gênero em termos relacionais e não substantivos, seria preciso ampliar o debate acerca dos modos de produção da masculinidade, cuja zona pantanosa é a macheza.

O que circula a masculinidade em nossas sociedades patriarcais é uma exigência, desde muito cedo, para que os meninos sejam “homens de verdade”. A partir disso, são estimulados a protegerem a própria imagem

via comportamentos belicosos e violentos. Na escola isso se evidencia pela defesa da virilidade, sendo os meninos compulsoriamente envolvidos pela prática de esportes de contato físico e “brincadeiras” que envolvem batalhas corporais durante o intervalo. De acordo com Virginie Despentes:

[...] a virilidade tradicional é uma máquina tão mutiladora quanto a atribuição da feminilidade. Ser um homem de verdade - o que isso exige? Repressão das emoções. Calar sua sensibilidade. Ter vergonha de sua delicadeza, de sua vulnerabilidade. Abandonar a infância de modo brutal e definitivo: os homens-crianças não possuem boa reputação. Ficar angustiado pelo tamanho do pinto. Saber fazer as mulheres gozarem sem que elas mesmas saibam ou queiram lhe indicar como. Não dar sinais de fraqueza. Amordaçar a sensualidade. Vestir-se como cores discretas, usar sempre os mesmos sapatos grosseiros, nunca brincar com os cabelos, não usar muitas joias, nenhuma maquiagem. Sempre dar o primeiro passo. Não possuir nenhuma cultura sexual para melhorar o orgasmo. Não saber pedir ajuda. Ter que ser valente, mesmo sem ter nenhuma vontade. Valorizar a força, seja qual for seu caráter. Mostrar agressividade. Possuir um acesso restrito à paternidade. Ter sucesso social para poder pagar as melhores mulheres (DESPENTES, 2016, p. 23).

No entanto, esta dimensão de vital importância precisa ser mobilizada juntamente com o reconhecimento dos privilégios adquiridos objetivamente pelos homens ao performarem a masculinidade hegemônica. Principalmente quando respaldados por dinâmicas escolares que “dão fé” ao comportamento e status expostos pois, as regras escolares permissivas com essa masculinidade (ainda incipiente) são pequenezas quando comparadas com as benesses masculinas em arenas institucionais da vida adulta. Essa é uma sociedade em que ser homem permite.

Como dissera Foucault, “a regra é o prazer calculado da obstinação, é o sangue prometido” (FOUCAULT, 2008, p. 25). Ao olharmos as engrenagens escolares em conjunto, não surpreende que sua normatização prometa sangue e dor quando recorre a juízos sobre a “indecência”. Permitindo a proliferação de condutas masculinas sob a condescendência de um silêncio, que preserva o exercício do poder nas mãos de homens que encarnam a autoridade do *governo de si e dos outros*.

### Considerações finais

Em conclusão, gostaria de aventar o quanto a imperialidade do gênero nos processos escolares é capaz de transformar diferenças em desigualdades sociais brutais. Parece recorrente que o ser a partir do qual os

“outros” são definidos seja treinado desde a mais tenra idade e pelas mais diversas instituições, como no caso a escola, para o exercício do poder, da autoridade e por que não, da violência.

Em torno das demandas do gênero, vemos que as normas escolares puderam ser abstraídas ou burladas pelas práticas ao sabor das convicções morais. Tanto as regras quanto os atos circunscreveram suas rotinas tendo os corpos dos educandos como objeto. A produção da corporalidade feminina nos processos de subjetivação se deu como uma *anatomia política*, na qual se operou uma restrição a sexualidade das meninas por uma categoria de acusação, a indecência.

Observo que a dinâmica escolar não constituiu ao longo de todo processo uma visão de homem apenas no nível retórico, o que ela fez foi produzir os sujeitos na escala do corporal exemplar, pelo modo como (im)possibilitou os processos de subjetivação de estudantes de ambos os gêneros. Certamente, as impossibilidades foram distintas, tomando como base o fato de que o feminino representou o gênero cujo processo atribuiu o lugar destinado àqueles corpos que podem ser facilmente vilipendiados, enquanto o masculino figurou como aquele cuja majestade do privilégio se dá quase como uma segunda pele.

Por fim, defendo rapidamente que minha articulação entre subjetivação e gênero na escola pode ser sofisticada a partir das incursões dos demais pesquisadores interessados na temática. Sobretudo pelas possibilidades de produzir um artefato que dê vasão as potencialidades dos devires corporais de educandos e formas pelas quais os estudantes conseguem produzir fissuras nos arranjos institucionais.

## REFERÊNCIAS

BECKER, H. **Segredos e truques de pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

“Bolsonaro: ‘Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher’”. **Revista Fórum**, São Paulo, 5 de abr. de 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>. Acesso em: 14/11/2020.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 185-216.

CARDOSO JUNIOR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2005, v. 18, n. 3, p. 343-349.

CARVALHO, Marília Pinto. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-222.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: uma história dos costumes vol. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEITÃO, Leslie; SOARES, Paulo Renato. “Decreto de Bolsonaro que regulamenta uso e porte de armas no país libera compra de fuzil por qualquer cidadão”. **G1**, São Paulo, 20 de mai. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/20/decreto-de-bolsonaro-que-regulamenta-uso-e-porte-de-armas-no-pais-libera-compra-de-fuzil-por-qualquer-cidadao.ghtml>. Acesso em: 14/11/2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Trad. Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MANZONI, A. **A instituição escolar e os processos de subjetivação discente**: discursos práticas e relações de poder. 2018 f. 51. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Ciências Sociais - UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189121>. Acesso em: 14/11/2020.

PAINS, Clarissa. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves em vídeo. **O Globo**, São Paulo, 3 de jan. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-dizdamares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 14/11/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 1995, v. 20, n. 2, p. 71-99.

SCOTT, Joan Wallach. Os usos e abusos do gênero. Projeto História, São Paulo, 2012, n. 45, p. 327-351.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.