

“O QUE É LOBA??? É UM JOGO SINISTRO, SÓ PARA QUEM FOR HOMEM...” – GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

FERRARI, Anderson – PPGE / UFJF – aferrari@artnet.com.br

GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Desde a década de 60, os estudos das masculinidades vêm despertando interesse de pesquisadores e ampliando o número de instituições e grupos de pesquisa que se dedicam a investigá-los em relação à construção dos gêneros e da sexualidade, sendo responsável pela organização de seminários, livros, artigos e trabalhos (ARILHA, et alli, 1998). Esse desenvolvimento pode ser entendido como originário do *movimento feminista*, que representou um importante questionamento e crítica a respeito do lugar que era ocupado e reservados as mulheres. Como ressalta Gideens (1993), quando a mulher repensa o seu lugar na sociedade ela também altera aquele ocupado pelos homens, fazendo com que o movimento feminista tenha significado uma transformação na intimidade, visto que exige um “novo” homem e a reivindicação de novas relações sociais, afetivas e sexuais entre as pessoas. Esses encontros e influências mútuas nos servem para destacar o aspecto relacional desses estudos, que, hoje em dia, se tornaram inseparáveis dos estudos de gênero, dos estudos *gays e lésbicos* e da sexualidade.

Assumindo esse aspecto, este artigo surgiu de pesquisas realizadas no campo das construções das homossexualidades masculinas no contexto escolar. Portanto, ele tem dois vínculos importantes a serem destacados. São relações que necessitam ser recuperadas para que se possa entendê-lo como parte de pesquisas mais amplas. Por um lado, ele é resultado de um aspecto ressaltado nos estudos de gênero que discutem a construção das masculinidades: o foco na construção da “identidade masculina a partir da sexualidade, sobretudo na homossexualidade masculina” (GARCIA, 1998, p. 35). Entendida como problemática, dada sua “marginalidade”, a construção das identidades homossexuais masculinas sempre despertou o maior interesse de pesquisa, visto que se trata de corpos e pessoas que, não enquadradas, não se conformam às normas de gênero; aquelas pelas quais as pessoas são culturalmente inteligíveis. Assim, o interesse inicial estava centrado na problematização dos discursos e dos mecanismos de poder que organizavam “isso” que denominamos de homossexualidade e de homossexuais. Essas questões de investigação impunham a necessidade cada vez maior de discutir sexualidade e identidade em relação aos estudos de gênero. Neste sentido, este texto

busca problematizar os discursos e as práticas de construção dos gêneros e das sexualidades a partir das masculinidades, mantendo um diálogo com as feminilidades, as homossexualidades, as identidades e as sexualidades. Por outro lado, ele também é produto de uma pesquisa preocupada em analisar um fenômeno antigo nas escolas, mas que só recentemente foi classificado e vem despertando a atenção de pesquisadores para as relações que se desenvolvem e se estabelecem na escola – o *bullying*. Ele expõe a violência que está presente não somente nas escolas, mas que está servindo para organizar as relações de gênero entre os adolescentes e um certo entendimento das sexualidades. As relações humanas são marcadas pelo conflito e a escola é um desses campos, visto que é um dos locais de negociação das identidades.

Estabelecidas essas relações, este texto se aproxima da perspectiva pós-estruturalista, o que significa dizer que o interesse de investigação e de análise estará focado nos discursos e práticas que constituem os sujeitos e nas negociações estabelecidas entre os grupos. Além disso, essa ótica de pesquisa ressalta o caráter construído e incompleto, o que nos interessa na medida em que entendemos identidades, sexualidades e gênero como algo em constante processo e, portanto, provisórios e instáveis (LOURO, 1997). Questionando a existência de uma “verdade” absoluta e das grandes generalizações, este artigo pretende trabalhar com o local e o particular. Sendo assim, o interesse é discutir as relações em torno da construção da masculinidade num contexto específico: o contexto escolar. Para isso, foi recuperado um evento ocorrido entre alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública federal¹. A intenção não é buscar as origens e dar solução para os conflitos entre os gêneros, nem tampouco compreender como nossa sociedade trata homens, mulheres e homossexuais. A pretensão é desvendar as relações de poder que organizam essas relações, assim como as rupturas, as discontinuidades que nos levam a questionar a respeito da inteligibilidade cultural que define as pessoas.

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário,

¹ Trata-se de uma escola pública federal da cidade de Juiz de Fora, que tem 400 alunos entre a quinta e oitava séries do E. Fundamental. Buscando informações na cidade, foi possível verificar que a “brincadeira” *loba* era algo organizado apenas nessa escola, mas que, no entanto, revela uma característica denunciada nos estudos de gênero: a relação entre masculinidades e agressividade, força e violência (ALTMAN, 1998).

normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (Butler, 2003, p.38).

Num movimento contemporâneo e relacional aos estudos gays e lésbicos, os debates a respeito da construção e condição masculina vêm gradativamente ganhando espaço e reconhecimento, seja nos estudos acadêmicos ou mesmo nos meios de comunicação, ressaltando que vivemos um momento de “crise” da masculinidade que ultrapassa o aspecto individual. Definida por Nolasco “como parte de uma crise nos valores sociais” (1997, p. 15), esse quadro de modificações que atinge sobremaneira a construção das masculinidades é marcado e traz à tona temáticas de extrema importância como, por exemplo, a violência. Além disso, ela pode representar uma transição e uma possibilidade para outras construções de masculinidades, dando visibilidade a homens que se diferenciam do padrão socialmente estabelecido e aceito por eles.

Como essas questões estão postas na escola? Como o social dialoga com o individual na construção dos gêneros? Que relações de poder estão sendo organizadas discursivamente e nas práticas entre os meninos, entre estes e as meninas? Que problematizações são possibilitadas na escola a partir dessas aparições? Essas são algumas das questões que aqui irão ser discutidas. Os estudos de gênero, os estudos feministas e os estudos gays e lésbicos estão sendo responsáveis por alterações que dizem respeito a quem está autorizado a falar, a conhecer, ao que pode ser dito e conhecido, àquilo que é silenciado, enfim a uma nova política de conhecimento.

A “loba”

O trabalho cotidiano com turmas de Ensino Fundamental foi me colocando atento àquelas agressões, às “pequenas” mazelas, tidas como naturais, sobretudo, no processo de construção das masculinidades. Assim, é o convívio entre alunos no contexto escolar, não somente na sala de aula como também em outros espaços como quadras de esportes, recreio, intervalos, enfim, os mais variados locais de circulação e possibilidade de relações entre eles que me interessa. Com essas preocupações em foco, elaboramos e colocamos em vigor, em 2006, um projeto de Iniciação Científica que visava identificar, analisar e problematizar essas relações entre os alunos do Ensino

Fundamental. Como metodologia adotamos a observação participativa, além de um questionário diagnóstico e entrevistas abertas com alguns alunos. O fato que será utilizado neste artigo surgiu tendo essa metodologia como estratégia.

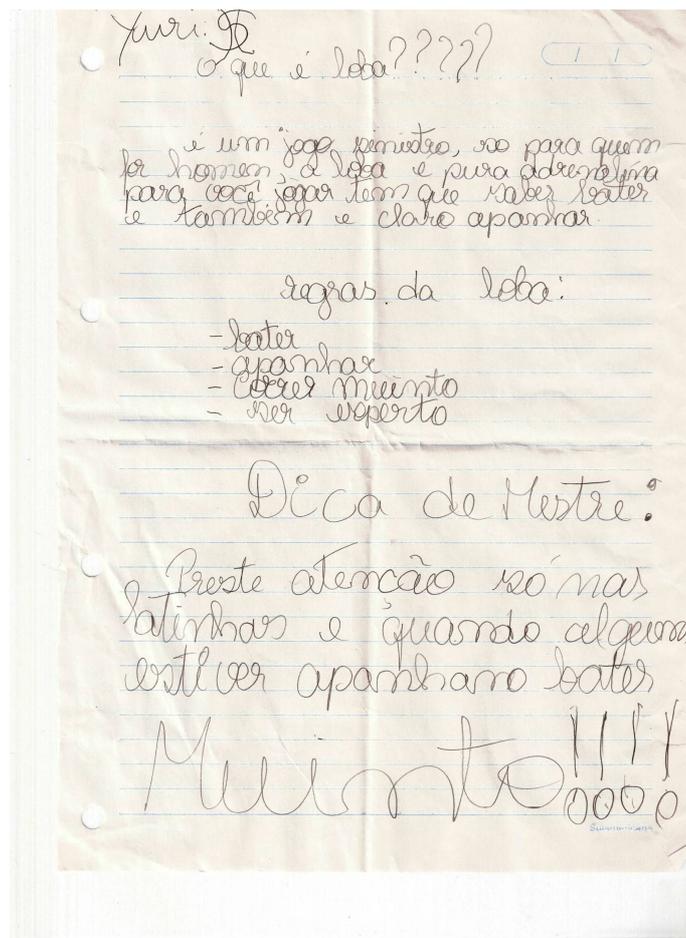
No início do ano surgiram diversas reclamações e denúncias à Coordenação de Ensino a respeito de uma “brincadeira” entre os meninos, sobretudo entre alunos da quinta série do Ensino Fundamental e principalmente no horário do recreio. Pais, alunos (na sua maioria meninas) da mesma e de outra séries, os responsáveis pela disciplina e mesmo a direção e professores da escola buscavam a Coordenação não somente para denunciar uma “brincadeira” intitulada *loba*, como para solicitar (ou mesmo “exigir”) uma solução no sentido de acabar com tal atividade. A princípio, não sabíamos do que se tratava essa “brincadeira” e decidimos ficar nas quadras de esportes durante o recreio para tomar conhecimento de como se organizava.

O centro das duas quadras (separadas por um alambrado) era dominado por meninos, enquanto as meninas e alguns poucos meninos ficavam sentados nas arquibancadas, conversando em grupos, lanchando, ouvindo seus *ipods* ou mesmo caminhando entre as quadras. Um das quadras tinha o maior número de meninos de quinta e sexta séries num certo tumulto, embolado num grupo compacto. De repente surge uma lata de refrigerante amassada, utilizada como bola, que era chutada pelos meninos sem um rumo definido. Conforme a direção que a latinha tomava, havia uma certa preocupação em correr. De forma que deu para perceber que a “brincadeira” consistia em tentar acertá-la em alguém, ao mesmo tempo em que cada um, individualmente, tentava fugir e não ser atingido por tal objeto. Quando isso ocorria, todos os outros corriam para cima daquele que foi atingido dando-lhe chutes, socos, pancadas com o braço, tapas, pontapés, enfim, todo tipo de agressão. O menino que apanhava tinha a preocupação de escapar de todos, tentando evitar o máximo do contato e correndo em direção a uma das traves (do gol) mais próxima, numa extremidade ou outra da quadra. O grupo só encerrava a ação no momento em que aquele que estava sendo perseguido encontrava uma das traves. A violência é o que aparece de mais forte, visto que se tratava de mais de trinta alunos perseguindo um único, que, desesperado, buscava seu refúgio.

Dois fatos, no entanto, nos chamou atenção. O primeiro era a disposição e o entusiasmo dos alunos pela brincadeira. Logo após o sinal do recreio, os alunos das séries que participavam do evento saíam correndo pelos corredores e escadas, numa grande euforia em direção à quadra. Nela também se colocavam como estimuladores

alunos mais velhos, das séries finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, que incentivavam a brincadeira, com gritos, correrias, num envolvimento que se assemelha à platéia dos espetáculos de luta livre. Os alunos que apanhavam não saíam da brincadeira, rapidamente se recompunham e retornavam buscando “dar o troco” naqueles que mais bateram, fazendo com que o clima de revanche estivesse presente e mantendo a *loba*. O segundo fato foi a dimensão que a brincadeira foi tomando. Se no começo a condição para participar era o envolvimento “espontâneo”, logo depois ela tomou proporções diferentes. Muitas vezes a latinha escapava em direção às meninas e meninos que estavam sentados nas arquibancadas assistindo. Nessas ocasiões, o grupo que estava participando passou a não respeitar mais esse não envolvimento, partindo para cima de meninas e meninos na mesma reação que tinha com aqueles que tinham consentido participar e também apanhar. Portanto, logo as reclamações de pais e mesmo meninas chorando foram aumentando, o que dava um outro tom à brincadeira.

Feita essa observação, resolvemos discutir e ouvir dos alunos de quinta série suas opiniões a respeito da *loba*. Propusemos, então, que cada um respondesse em uma folha de papel o que era a *loba*? Muitos, além de responder, representaram a brincadeira com desenhos. São essas produções que serão analisadas neste texto. Uma dessas respostas, em especial, nos chamou especial atenção e é a partir dela que iremos problematizar os discursos e práticas que organizam a construção desses meninos e meninas como homens e mulheres, buscando entender esses mecanismos como relacionais e em diálogo com as identidades e sexualidades. Optamos em não transcrever, mas reproduzir na íntegra a folha do aluno, respeitando a forma de utilização do espaço assim como a organização do texto, o que nos parece bem representativo.



Gênero e sexualidade no contexto escolar

A definição acima é reveladora na construção de gênero. Diz o menino sobre a **loba**: “é um jogo sinistro, só para quem for homem, a loba é pura adrenalina para você jogar tem que saber bater e também é claro apanhar”². Outras definições compartilham nessa avaliação da brincadeira, todas elas elaboradas pelos meninos, num caminho inverso do que apareceu quando se trata de meninas. Entre os meninos apareceram: “É um jogo bom para apanhar, é uma garafa que se bate na pessoa ela apanha até cansa”, “Eu acho que loba é uma brincadeira de carroceiro porque o objetivo é quem toma uma bolada apanha até encosta a mão em um local estabelecido”. As análises surgidas dos meninos classificam a **loba** como uma “brincadeira”, demonstrando certa naturalidade com o fato, já que se trata de uma negociação entre “homens”. A reprodução, assim como as outras definições dos meninos, parecem revelar um certo “orgulho” de fazer parte do grupo como se servisse para “comprovar” que são “homens de verdade”.

² As produções dos alunos e alunas aparecerão no texto sempre em itálico, entre aspas e mantendo as formas de escrita com os erros de ortografia e concordância, preservando a originalidade dos informantes.

Uma outra visão aparece quando se trata de meninas. *“Eu acho que a ‘loba’ é uma brincadeira muito sem noção, porque bater em pessoas é uma coisa errada e ainda mais do jeito que eles brincam, essas pessoas que brincam não tem criatividade e nem coisas que prestam para fazer”, “Loba é um ato de vandalismo, pois além de machucar, destrói o ambiente, é uma brincadeira desumana. Esse jogo foi criado para agredir uns aos outros”*. Esses discursos vão construindo uma relação binária e mesmo de inversão entre um sujeito e um Outro, entre o que é ser “homem” e o “outro”, seja a mulher ou aquele que não se enquadra na brincadeira. Os meninos, de forma geral, parecem não se sentir autorizados a falar mal da brincadeira já que se trata de algo praticado e direcionado para homens. Dessa forma, falar mal do que ocorre pode significar se afastar desse grupo, aproximando-se de um outro gênero. Esse afastamento do seu gênero “natural” e se aproximando do “outro”, traz uma outra ameaça e mistura relações de gênero com identidade e sexualidade, inaugurando o discurso da homossexualidade como desvio, como anti-natural, como erro.

Como ressalta Butler (2003) parece ser o poder que opera nessa divisão binária em que se pensa o conceito de gênero. Que relações de poder estão sendo colocadas em vigor na escola e estão servindo para construir o “sujeito” e o “outro”, essa relação binária entre “homens” e “mulheres”? Mais do que isso, como elas estão servindo para construir uma certa coerência interna desses gêneros? Essa coerência interna parece operar sem problemas na medida em que se associa a heterossexualidade com gênero e desejo, como se essa relação fosse natural, servindo para sustentar essa divisão e hierarquização entre os gêneros e atribuindo a heterossexualidade um caráter compulsório (Butler, 2003). Neste sentido, é interessante questionar o que acontece com aqueles que rompem com essas relações, que abalam a estabilidade entre as categorias de gênero e a heterossexualidade. Situações como essa, que aparece na **loba**, nos possibilita uma boa oportunidade para problematizar a construção dos gêneros, a hierarquização estabelecida entre eles e como isso está na própria constituição dessas categorias e a heterossexualidade compulsória.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu

sobre os sexos. O debate via se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p.21).

Com esse argumento, a autora defende ainda que o conceito de gênero serve, assim, tanto como uma “ferramenta analítica” quanto uma “ferramenta política” (LOURO, 1997). Pensar esse conceito e as relações que se estabelecem no seu interior e entre eles como ferramentas analítica e política é evidenciar ou mesmo explicar essas categorias como efeitos de uma construção específica de poder e revela uma forma de investigação crítica inaugurada por Foucault (2004, 1988) através da genealogia. Os estudos genealógicos não se preocupam com as origens do gênero, nem tampouco como a “verdade” do desejo masculino ou feminino, recusando a existência de uma identidade sexual genuína. Dessa forma, ele se interessa nos investimentos políticos da construção e negociação entre os gêneros, entendendo as identidades de gênero como efeitos de instituições, práticas e discursos com pontos instáveis, múltiplos e difusos de origem. Essa é uma contribuição importante dos estudos foucaultianos, na medida em que defende como investigação o trabalho contínuo de focar e desfocar a análise nessas instituições definidoras, tanto do falocentrismo quanto da heterossexualidade compulsória.

A brincadeira da *loba* evidencia pontos já ressaltados pelos autores como Louro (1997), Butler (2003) e Foucault (1988), na medida em que tem como foco o gênero, entendido numa perspectiva de poder e como uma construção relacional em que não somente está se forjando a idéia de “homem” como também de “mulher”. Não quero dizer com isso que os meninos “detêm” o poder e as meninas estão desprovidas dele. Para Foucault (2004) o poder está nessa relação que se estabelece entre meninos e meninas e que, portanto, o poder não pode ser entendido como uma “estratégia”, como um privilégio de quem o detém, ou como algo que se conquista, que se apropria. O poder é praticado por todos, uma vez que ele tem efeitos sobre suas ações. Dessa forma, podemos interrogar como o exercício do poder, organizado por manobras, práticas e discursos da *loba* está resultando em ações absorvidas, aceitas, contestadas, resistentes, criando assim, as categorias de gênero - meninos e meninas.

Segundo Louro (1997) a linguagem é o “campo mais eficaz e persistente” na instituição das distinções, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO, 1997, p.65). Isso porque ela está presente e organiza a maioria das nossas

práticas, além de se constituir como algo natural. Dessa forma, a autora ressalta a importância de se escutar não apenas o que é dito mas sobretudo o *não-dito*, o que é silenciado – “os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola” (LOURO, 1997, p. 67).

O discurso da homossexualidade está presente na *loba*, é o *não-dito*, o *silenciado*. Altmann (1998) chama atenção para as variadas formas de vigilância exercidas sobre a sexualidade de crianças e adolescentes na escola, colocadas em prática pelos diferentes sujeitos, em espaços diferenciados e de modo distinto e relacional entre meninos e meninas. A *loba* está servindo para colocar em prática uma certa cobrança não revelada de participação, organizando-se ao mesmo tempo em que é organizada. A própria estrutura da brincadeira exige a constituição de um grupo e fazer parte dele é ficar preso a essa rede estabelecida entre meninos, criando uma distinção das meninas e desse “outro” que não se constitui como menino, uma vez que não faz parte desse grupo. Dessa forma estão presos a essa rede de jogadores e dependentes desse “companheiro” para sair. Há todo um mecanismo de coação para a participação, permanência e manutenção da brincadeira e do grupo. Alguns meninos apanhavam bastante, sentavam um pouco na arquibancada chorando e, mesmo machucados, eram incapazes de procurar as autoridades da escola para denunciar a brincadeira, demonstrando um certo pacto que sustentava a dinâmica da brincadeira e mantinha a coerência da identidade de gênero. Outros chegavam a revelar para a Coordenação, acompanhado de um pedido de sigilo, que embora não quisessem participar desde o início, só entraram na brincadeira depois de serem cooptados, “convencidos” através do discurso da ameaça da homossexualidade.

Altmann (1998) em sua pesquisa de Mestrado demonstrou como os jogos de meninos envolviam força e agressividade, enquanto aqueles dominados por meninas estavam mais ligados às questões de sedução e namoro. Utilizando-se dessa constatação, a autora nos ajuda a entender a relação de poder que está organizando a distinção entre os gêneros e sua relação com a sexualidade e com a identidade, mostrando que “aceitar esse tipo de brincadeira era importante para quem não quisesse ser considerado fraco e, como consequência, homossexual” (ALTMANN, 1998). Na *loba* era possível perceber como sedução e namoro se relacionavam com força e agressividade. Os meninos que mais se destacavam na “brincadeira” usufruíam de mais

prestígio, sendo mais “paquerados” pelas meninas, tidos como os “bons”. A própria “brincadeira” assumia novo formato quando havia maior presença de meninas: os meninos que estavam na posição de bater comemoravam em direção à torcida feminina, assim como os que apanhavam adquiriam maior vontade e força, saindo das agressões ameaçando a todos de revanche, como que dando uma resposta também às meninas, afastando a idéia de fraqueza e mantendo certo sentido de sedução.

Tanto a participação quanto a não participação da brincadeira demonstram a necessidade de uma certa “unidade”, uma “solidariedade” para a ação. Isso pode ser mais claramente percebido na organização e participação da brincadeira, tanto no momento do jogo quanto antes dele, na preparação e comentários que ocorrem nos corredores, nos intervalos, em que os integrantes vão marcando perseguições, revanches, ameaças. Mas também pode ser percebido na solidariedade entre as meninas divididas em dois grupos. Um que participa indiretamente, constituindo a torcida, incentivando a brincadeira e que permanece na quadra também se organizando antes mesmo da hora do evento e fornecendo aos meninos os “títulos” de “melhor”, “batedor”, “carroceiro” e mesmo “mulherzinha”, “fraco”. Outro que também procura força entre as companheiras, criando uma certa unidade e que quase sempre evita estar na quadra, demonstrando que assumir sozinha uma posição política, de ser contra um evento valorizado pelo grupo da escola é algo difícil.

Essa solidariedade é mantida mesmo em momentos em que não é possível conversar coletivamente, demonstrando um certo compromisso com o grupo. Isso pôde ser percebido através da atividade de escrita proposta a respeito da definição da *loba*. Um exemplo disso pode ser encontrado no pedido de cinco meninas que sempre estão juntas nos intervalos e, sobretudo, no recreio, para que suas produções fossem coladas juntas e entregues como um grupo único, compacto, embora tenham sido feitas isoladamente. Elas não ficaram sabendo de antemão que a atividade seria realizada, de forma que não foi possível combinar nada antecipadamente. Mesmo assim, pareciam ter a certeza de que as idéias eram as mesmas, pareciam comprometidas em manter um grupo, de forma que a opinião de uma poderia ser reforçada e reforçar a da outra. Todas as produções seguiam a mesma linha de raciocínio, criticando e definindo a brincadeira como algo extremamente agressivo. Assim, se distinguiam, se diferenciavam e se colocavam como parte de um outro grupo, utilizando-se disso para se constituírem como meninas. Todas as produções iniciam da mesma forma: “*A loba é uma brincadeira sem noção...*”, “*Loba é uma brincadeira muito desagradável, é uma*

brincadeira sem noção...”, “*Loba é uma brincadeira de “carroceiro” é uma brincadeira sem noção...*”, “*loba é uma brincadeira muito pirigosa (sic)...*”, “*Eu acho que essa brincadeira é muito agreciva*”. Ao mesmo tempo em que essas produções servem para criticar elas também estão servindo para definir os gêneros como algo separado, atribuindo aos meninos características de força, de esperteza, de agressividade e de disposição ao perigo, ao risco. Ao construir esse “modelo” de ser homem também estão definindo o “ser mulher”, como distante disso, com características opostas.

Essa solidariedade também pode ser percebida entre os meninos, visto que em nenhuma produção foram encontradas críticas, mesmo entre aqueles que não participavam dela. Não participar e também falar mal parece ser um ônus muito caro de ser sustentado. Um aspecto interessante da origem da brincadeira foi revelado nessas produções. A **loba** parece que foi organizada para amenizar a ameaça da homossexualidade. Um mito muito presente na organização dos discursos da homossexualidade masculina no contexto escolar é a prática de esportes, em que futebol passou a ser atributo de meninos e por consequência aqueles que não jogam recorrentemente são classificados como homossexuais. Muitas das vezes isso cria uma certa tensão entre aqueles que não têm habilidade para o esporte, sentindo-se forçados a jogar para afastar a classificação de algo “desvalorizado”, como a homossexualidade. Neste sentido, um aluno revela a origem do nome e da brincadeira **loba**: “*A loba é um jogo de futemou, que não joga bola direito eles falam que é loba e assim surgiu a loba com uma bola ou uma garrafinha e se asertar a bola ou a garafa eles começam a bater*”.

Loba (que na definição do aluno seria o resultado da inversão dos fonemas de bo-la) pode ser percebida como um mecanismo de fuga e resistência à construção da masculinidade hegemônica e de poder na organização, numa nova possibilidade de visibilidade de constituição das diversas masculinidades. Pode ser lida, portanto, como uma ruptura, uma resistência, demonstrando que não existe o homem, mas diversas formas de ser homem, obrigando-nos a utilizar o termo sempre no plural, assim como diversas e diferentes formas de ser mulher. Diferente do que ocorre no jogo de futebol, na **loba** não há necessidade de habilidade, bastando sair chutando o objeto, de forma que não haveria “desculpas” para não participar, além de livrar aqueles que não sabem e não gostam de futebol da “acusação” da homossexualidade.

Essa pluralidade do masculino e do feminino demonstra que é através das relações sociais que os gêneros são construídos, revelando a ação das práticas sociais na

direção dos corpos, na constituição dos seres. Neste sentido, trazer para discussão as relações que se estabelecem e que servem para organizar a *loba* é pensar em algo mais amplo na medida em que a brincadeira serve para pensar a discussão de gêneros no contexto escolar, buscando problematizar as maneiras e os mecanismos de compreensão e representação das características sexuais. “Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22). Guacira Louro argumenta ainda que afirmar esse caráter social da construção dos gêneros nos obriga a considerar as distintas sociedades e tempos de sua organização, o que impede as generalizações e os essencialismos reforçando o aspecto de construção e de processo. “Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p.22-23).

Esse social se mistura o tempo todo com o individual, na medida em que essas variadas maneiras de ser das masculinidades e das feminilidades disponíveis no social são assumidas, permitindo com que o gênero faça parte da constituição da identidade das pessoas. Nesse aspecto, Butler contribui com a discussão a respeito da relação entre identidade, sexo e a subjetividade, quando defende:

O que pode então significar “identidade”, e o que alicerça a pressuposição de que as identidades são idênticas a si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? Mais importante, como essas suposições impregnam o discurso sobre as “identidades de gênero”? Seria errado supor que a discussão sobre a “identidade” deva ser anterior à discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as “pessoas” só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero. (BUTLER, 2003, p. 37-38).

A persistência e o investimento discursivo e institucional para a idéia de identidades de gênero coerentes acabam criando oportunidades de crítica e de problematização dos limites e objetivos das práticas reguladoras que buscam construir a coerência dessas identidades e no interior delas, ao mesmo tempo em que servem para construir rivalidades, resistências e rupturas, aquilo que foge e que instaura a desordem nos gêneros.

A escolarização dos sentidos

Que sentidos a escola atribuiu à *loba*? Como esses sentidos se relacionam com aqueles organizados por meninos e meninas? Em que medida a “brincadeira” delimitava os espaços permitidos e simbólicos em que cada um pode ou não circular? Como essas práticas e discursos estão servindo para o processo de separação e instituição dos gêneros? Que potencialidades e desafios essas questões colocam para a escola na problematização da construção dos gêneros e constituição das identidades dos seus alunos e alunas? Essas são algumas questões que vão nortear a nossa intenção de trazer para o debate a ação da escola diante da “brincadeira”, entendendo que, através de suas práticas, códigos, regras, discursos ela delimita espaços, demonstra os modelos permitidos que servem para que os sujeitos se identifiquem, contribuindo para a constituição de suas identidades.

“O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 1997, p.63). Com essa afirmação a autora defende a importância de se aguçar os sentidos como condição para “ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p. 59). Neste sentido, o objetivo dessa análise é dar conta de como meninos e meninas vêm a ser o que são e não apenas explicá-los ou interpretá-los. É entender os discursos produzidos em relação a um conjunto de enunciados que se fortalece em meio a um sistema de formação (FOUCAULT, 1999, 2002). Dessa forma, mais do que simplesmente uma análise da constituição dos gêneros e sua relação com a construção dos sujeitos, das masculinidades, das feminilidades, das identidades sexuais e da sexualidade, intenciona-se questionar a respeito desse sistema de formação mais amplo que organiza nossos discursos e nossa sociedade, como se estabelece toda uma rede discursiva dos gêneros, com o sentido de capturá-los e de definir determinados tipos de saberes e práticas que constroem um certo tipo de ser homem e mulher e também ensinam como lidar com eles.

Nesse trabalho, embora a escola seja um lugar importante de contribuição para essas construções, parece importante entender o seu investimento na organização dessas identidades em diálogo com o social. Parece possível pensar que essas discussões estão em relação com discursos elaborados em outros tempos, em outros lugares, o que nos faz questionar a respeito do papel da escola na repetição. Não se trata de pensar a escola ou como produto ou como produtora de uma sociedade e de uma cultura, mas assumindo a sugestão de Louro (2004) de explorar a pluralidade, “pensar de um outro modo, na base do *e/e*”. “Frequentemente, empregamos um raciocínio do tipo *ou* isso *ou*

aquilo. Estudiosos e estudiosas pós-modernos sugerem a produtividade de se pensar de um outro modo, na base do *e/e*, ou seja, admitindo que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso *e* aquilo” (LOURO, 2004, p. 2).

Isso significa que estamos propondo pensar as questões postas em discussão a partir da organização de uma “brincadeira” – *a loba* – gênero, identidades, sexualidades, discursos, práticas e instituições como podendo ser muitas coisas. Neste sentido, é importante trazer para discussão o tratamento que a escola deu à brincadeira. A violência foi o aspecto que mais chamou a atenção, fazendo com que as ações se direcionassem para o combate a esse tipo de ação. As questões ligadas à construção dos gêneros e das identidades sexuais não foram percebidas nem tampouco trabalhadas, o que talvez possa ser explicado pelo fato dessas concepções serem entendidas como “naturais”, uma vez que são aprendidas e interiorizadas ao longo da vida e em vários locais. Uma vez que a escola não coloca em discussão esses mecanismos, discursos e práticas, ela acaba contribuindo para a manutenção desse processo como natural, demonstrando que o único problema é a questão da violência e não as questões ligadas ao gênero e sexualidade.

Também na escola o aprendizado em torno da construção dos gêneros e da sexualidade é sutil e, por isso, imperceptível e eficaz, atravessado pelas diferenças, muitas vezes confirmando-as e produzindo-as. No entanto, o que o trabalho dos alunos e alunas demonstrou é que os sujeitos não são simples produtos dessas imposições externas. Eles se relacionam de diferentes maneiras com esse processo, demonstrando que estão envolvidos com essas aprendizagens, reagindo, resistindo, recusando, e mesmo aceitando. Neste sentido, a *loba* pode ser entendida como uma grande oportunidade e mesmo desafio para que a escola desconfie dessas práticas cotidianas que se organizam no seu interior e que estão envolvendo e constituindo os sujeitos, colocando a necessidade de se desconfiar do que é “natural”, “normal”, “brincadeira”. Se nas salas de aula a construção das identidades de gênero passa despercebida e assim não desperta desconfiança, é silenciada e não problematizada. Esses momentos exemplificados, no caso da *loba*, expõem mais explicitamente esses processos.

Os espaços e momentos, em que o corpo e as aptidões físicas dominam, acabam por evidenciar a preocupação em relação à sexualidade das crianças e adolescentes (LOURO, 1997). Assim, participar ou não da “brincadeira” acaba por definir aqueles que são considerados como “verdadeiros” homens, daí a *loba* ser considerada um jogo para quem for homem, valorizando-os e por consequência, criando as diferenças e

aqueles desvalorizados. Isso se realiza não só na prática em si, mas sobretudo nos discursos que, postos em prática, organizam a participação e definição das identidades. Esses jogos de linguagem criam as diferenças atravessadas pela discriminação. Os mais variados discursos presentes na escola demonstram como a sexualidade passou a ser uma questão central na nossa sociedade, construindo poderosos efeitos de verdade. No entanto, as identidades não devem ser entendidas como algo que tem um fim, que uma vez instalada nos sujeitos não se alteram. Ao contrário disso, elas devem ser percebidas como plurais, intermináveis, negociadas permanentemente. Não entendendo e não trabalhando com as identidades como esses mecanismos de construção dos “regimes de verdade” que são postos em prática no que se refere aos gêneros e identidades sexuais, as escolas acabam por aprisionar alunos e alunas no repertório sexual que domina nossa cultura, fazendo com que cada um se reconheça como detentor de uma identidade de gênero e sexual, dando origem aos homossexuais e aos “homens”, numa mistura problemática entre gênero e orientação sexual. “Equipar alunos e alunas para múltiplos modos de pensar e de conviver é uma das tarefas pedagógicas fundamentais e, ao mesmo tempo, problemática para a escola, quando seu público ainda não consegue alargar e ampliar seus modos de ver e estar no mundo” (ROSA, 2004, p. 28-29).

Participar de jogos e “brincadeiras agressivas” é visto como coisas naturais da masculinidade, ao mesmo tempo em que a recusa de se envolver passa a ser entendida como algum tipo de desvio dessa masculinidade hegemônica. Assim, a “ameaça” da homossexualidade atinge a todos e não somente àqueles classificados como tais, mas também aos que se enquadram nesse modelo valorizado, uma vez que limita as masculinidades. Na escola, a preocupação e a vigilância em relação à sexualidade atingem a todos, até mesmo aqueles que, a princípio, não teriam problemas, visto que são valorizados. Dessa forma, vão sendo constituídos grupos em oposição: o masculino e o feminino, os “homens” e os “homossexuais”. Por fim, o que esse texto buscou demonstrar é exatamente a construção coletiva que se estabelece entre os gêneros e sexualidade, fazendo circular os discursos que constroem, ao mesmo tempo, o que é ser homem, mulher e homossexual. O desafio talvez seja estabelecer oportunidade para problematizar essas construções e permitir que cada um ultrapasse as fronteiras.

Referências Bibliográficas:

ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG.

ARILHA, Margareth et alii. *Homens e Masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Conhecer, pesquisar, escrever...* Comunicação apresentada na V Anped Sul, 2004. http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm

NOLASCO, Sócrates. Um “Homem de Verdade”. In: CALDAS, Dario (org.). *Homens*. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

ROSA, Graciema de Fátima. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar Estermann & SORAES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GARCIA, Sandra Mara. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, Margareth et alii. *Homens e Masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.

GIDEENS, Antony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.