



## MASCULINIDADES NA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

### MASCULINITIES IN CHILDHOOD AND SCHOOL EDUCATION

Tiago De Matos Peixoto<sup>1</sup>  
Maria Rita De Assis César<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho visa apresentar uma discussão preliminar sobre a relação que estabelece-se entre as características da masculinidade na infância e os processos históricos, tracejando as principais temáticas que auxiliaram no seu desenvolvimento e ancorando-se nas ideias sobre masculinidade e escolarização expressas por Raewyn Connell. Identifica-se assim, interpenetração da masculinidade moderna e a função do Estado na educação escolar, assim como o surgimento de concepções e propostas que surgiram em decorrência dos conflitos emergentes na virada do século XIX para o século XX. Também pode-se afirmar que ainda persiste a necessidade de discutir as repercussões sociais das concepções e apresentações das masculinidades no âmbito escolar a partir das mudanças vividas na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Masculinidade; Modernidade; Infância; Escola;

**ABSTRACT:** This work aims to present a preliminary discussion on the relationship established between the characteristics of masculinity in childhood and historical processes, tracing the main themes that helped in its development and anchoring in the ideas about masculinity and schooling expressed by Raewyn Connell. It is thus identified the interpenetration of modern masculinity and the role of the State in school education, as well as the emergence of concepts and proposals that emerged as a result of conflicts emerging at the turn of the 19th century to the 20th century. It can also be said that there is still a need to discuss the social repercussions of the conceptions and presentations of masculinities in the school environment, based on the changes experienced in contemporaneity.

**Keywords:** Masculinity; Modernity; Childhood; School;

### INTRODUÇÃO

Como tema de interesse na pesquisa filosófica e científica, a questão da masculinidade na infância, assim como o estudo sobre meninos e rapazes, surge em decorrência dos estudos sobre homens e masculinidades no mundo anglo-saxão na década de 1970, no bojo da inserção de ideias feministas, como o conceito de “gênero”, no âmbito acadêmico e político.

É neste momento histórico que a masculinidade surge como uma forma de produção de gênero que comumente associamos às pessoas do sexo masculino, mas que como toda forma de gênero, não se encerra no sexo biológico. E a partir da concepção de

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Contato: tiagompeixoto.psi@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DPTPEN) do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Contato: mritacesar@yahoo.com.br



gênero, o corpo humano sexuado pôde ser entendido como entidade dotada de características sociais complexas.

Dentro da ampla gama de definições e teorias, chamaremos de gênero, o resultado e o processo que ocorre na medida em que as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais são observadas como parte do processo histórico. O gênero age socialmente sob a forma de estruturas de relações e abrange mais que as relações pessoais e íntimas, entrando também no *hall* das dimensões econômica e política (CONNELL, 1995).

E numa perspectiva complementar, podemos entender, assim como Oliveira (2004), a masculinidade como um ideal que é elaborado pela cultura, um lugar simbólico e imaginário cujo sentido ao mesmo tempo em que fundamenta valores é também um valor em si. Ela seria capaz de estruturar processos de subjetivação e toda uma ordem de comportamentos. A masculinidade ocorre ao mesmo tempo em que articula-se com outros lugares simbólicos sociais dos sujeitos, tais como a nacionalidade, religião, etnia e faixa etária. Assim, apesar de serem conceitos diferentes, gênero e masculinidade encontram pontos de convergência principalmente nas suas dimensões simbólica e estruturante das relações sociais.

Se tomarmos como exemplo a masculinidade a partir da Modernidade<sup>3</sup> – ela teria emergido em decorrência também de uma confluência de elaborações culturais, sem as quais seria impossível entendê-la, tais como a criação de Estados Nacionais, o surgimento de ideais burgueses e o culto à ciência, e cuja origem é rastreada na passagem da sociedade medieval para a sociedade moderna.

Em retrospecto, para Silva (2000), os eventos das Revoluções Industrial e Francesa e as guerras mundiais trouxeram desordem à classe burguesa que buscava a reconstrução de uma masculinidade que estava em “decadência”. Tal declínio teria sido provocado pela admissão das mulheres nos espaços públicos e pelas formas consideradas desviantes de sexualidade que puseram em cheque formas de ser e relacionar-se tradicionalmente masculinas.

Embora as mudanças que surgiram a partir destes processos históricos possa ser observada em outras instâncias e instituições, o âmbito da educação dos mais jovens parece ser um espaço emblemático e privilegiado de monitoramento e debate sobre a manutenção ou transformação das perspectivas vigentes na arena que envolve as discussões sobre relações de gênero e também da construção social da masculinidade.

Na concepção de Connell (1995), a masculinidade é uma configuração de prática, uma forma de agir nas relações, onde a ênfase está na ação de fato e que implica tanto produção quanto reprodução de condutas contando assim com um significado histórico. A masculinidade configura-se a partir da posição que os homens têm nas relações de gêneros, havendo assim, múltiplas configurações de masculinidade coexistindo no mesmo período de tempo e também na mesma cultura.

As masculinidades teriam três características principais (FAUR, 2004): são heterogêneas, podendo coexistir e sobrepor-se a outras características identitárias (idade,

---

<sup>3</sup> Processo e período histórico que instaura-se entre os séculos XVI e XVII com a difusão de novas ideias sobre o ser humano e sua condição e que também tangenciarão e auxiliarão na eclosão do Renascimento e no Iluminismo.



etnia, classe social, etc) e numa mesma região e momento histórico; são dinâmicas (como características culturais, transformam-se na relação com outros aspectos sociais) e necessitam de constante reafirmação (de onde se tira o emprego comum da força física, do papel simbólico do trabalho e do sexo, seja na relação com as mulheres ou com outros homens). Nesta definição podemos falar de masculinidades infantis e delimitadas por características sociais diversas.

E se partirmos da ideia que valores e práticas sociais do mundo adulto servem como orientadores e limitadores das possibilidades de existência humana, as crianças e jovens não poderiam contar com experiência muito diferente. Parece relevante averiguar como a masculinidade do mundo dos mais velhos é determinante mesmo nas fases precoces da vida. Recordemos que a infância e as noções que atribuímos a ela são também condicionadas pelo contexto histórico-cultural, onde a masculinidade é um componente definidor de formas de existência.

Percebe-se isso com notoriedade nos contextos de conflitos entre nações nos séculos XIX e XX, onde tornaram-se necessários homens cujas representações sobre si mesmos, seu papel no coletivo e sobre a organização social, confluíssem para a execução de um objetivo maior: estabelecer Estados fortes e organizados em princípios que favorecessem o progresso. Os mais nobres valores masculinos eram expressos na valorização do belicismo, no sacrifício militar, no heroísmo (OLIVEIRA, 2004).

À toda esta preparação simbólica de homens identifica-se uma função educacional no seu sentido mais amplo, passando pelos adultos e chegando às crianças. Exemplos anedóticos, embora não menos emblemáticos, podem ser encontrados inclusive em romances literários ainda na entrada do século XX tais quais, os agora clássicos infanto-juvenis, *As Aventuras de Huckleberry Finn* de Mark Twain (1884), *Peter Pan de J. M. Barrie* (1904) e *Os Meninos da Rua Paulo* de Ferenc Molnár (1906), para citar alguns, que articulam a meninice com os valores que tangenciavam os contextos de conflito entre grupos e nações.

Curiosamente, ao mesmo tempo em que a masculinidade moderna conserva valores medievais ao conjunto de valores que vem caracterizar à personalidade burguesa (i. e., competência na execução de tarefas, responsabilidade, alocação dos sentimentos ao domínio privado e o autocontrole e contenção da expressividade emocional), ela também encontrou-se imbricada à militarização que proporcionou a fundação dos Estados Nacionais e o nacionalismo (OLIVEIRA, 2004).

No campo escolar-educacional, os valores aparentados ao militarismo podem ser visualizados na Europa Ocidental na fundação das escolas públicas e no culto da camaradagem, obediência, disciplina e coragem na juventude nazista – presentes especialmente na Áustria e na Alemanha (Ibidem, 2004). Pode-se também pensar na manutenção de valores de amor à pátria e na promoção de um sentimento de heroísmo relativamente similar ainda nos tempos atuais, se tomamos como exemplo no Brasil, os colégios militares (SANTOS, 2004).

Na concepção de Grant (2014), o final do século XIX e início do século XX, trouxeram, principalmente aos norte-americanos, postulados nostálgicos associados a uma concepção de “natureza dos meninos”, esta estaria sendo contida pelas forças civilizacionais e pela urbanização, surgindo o ideário de preservação desta meninice



masculina – o que, evidentemente, não ocorria no caso da meninice das meninas, esta era pouco distinta da condição da mulher adulta a não ser pela relativa preservação da sexualidade.

Tal ideário nostálgico encontrará espaço em perspectivas educacionais que aproximam-se do ideal da virilidade, como qualidade desejável do homem adulto, e que será alcançada pelos mais jovens se passada por alguns etapas e ritos que são marcados pela progressiva assunção do hábito viril. Este que é constituído de disposições físicas e psíquicas que permitirão aos mais jovens se estabelecerem como homens adultos (BAUBERÓT, 2013).

Deste modo, nos Estados Unidos, centro ainda difusor de ideias sobre as crianças e seu desenvolvimento, vê-se instituições surgirem com o objetivo de integrar os meninos à sua “natureza rupestre” cerceada pelo crescimento das cidades, chegada dos imigrantes e crescimento da delinquência entre os jovens. Surgem espaços tais como a notória *Young Men's Christian Association* (YMCA), fundada em 1851 e o Movimento de Escoteiros ou *Boy Scouts*, fundado em 1907, entre outras instituições. Todas voltadas especialmente para os meninos de uma ascendente classe média, incluindo além da recreação física, eventualmente, treinamento para trabalhos industriais (GRANT, 2014).

Contudo, de acordo com Kimmel (1998) um novo ideal de masculinidade – que contempla, mas suplanta de certa forma a virilidade como qualidade moral desejada –, e que atualmente é hegemônico, fora fomentado não só nos Estados Unidos, como também na Europa Ocidental. Este novo ideal teria sido originado no final do século XVIII e que de alguma forma se expandiu para outros setores do globo. Criado num contexto de oposição a outras possibilidades de masculinidade – masculinidades subalternas tais como aquelas provenientes dos homens nativos e negros, para citar dois exemplos –, este ideal de homem caracterizou o Ocidente pela justaposição dos valores necessários para uma nova etapa global de desenvolvimento: *o self-made man*.

Este sujeito caracteriza-se pela necessidade de demonstrar sua masculinidade no mercado do capital e do trabalho de três formas principais: através do autocontrole de si e do próprio corpo, da fuga da cidade e das suas influências “feminizantes”<sup>4</sup> e/ou através da desvalorização de outras masculinidades que não a própria. A isto se soma uma relação alheia ao espaço doméstico e familiar, ao desejo e à busca de aquisição de bens e à instabilidade e receio do risco de falhar (KIMMEL, 1998) que parece, por sua vez, fornecer um material combustível para o cenário de competição que caracterizou o século XX, onde este modelo de masculinidade se apresentou com maior vigor.

Este modelo pode ser entendido como uma referência inescapável para os meninos em formação e desenvolvimento. Como reflete Jablonka (2013), aos meninos era imperativo que se retirassem do mundo feminino e frágil da infância e fossem inseridos e conformados a um novo mundo de códigos baseados principalmente honra, bravura e dominação – frequentemente inculcados pelas instituições escolares. Códigos

---

<sup>4</sup> Relatos sobre esta fuga real ou simbólica, para a natureza ou para âmbitos “mais masculinizados” numa busca por uma espécie de “essência” são relatados em autores diversos influenciados pela psicologia analítica de Carl Gustav Jung (1875-1961), como Robert Bly e Robert A. Johnson e que juntos a outros compuseram um movimento literário com impacto comercial considerável, sobretudo no eixo EUA-Europa no final do século XX, denominado *Mythopoetic Men's Movement*.



que ainda perpassam grande parte das culturas que foram influenciadas pelos ideais do Norte Global<sup>5</sup>.

## AS MASCULINIDADES PUERIS

A ideia de que existem masculinidades múltiplas é importante para compreender as diferentes formas de condutas dos meninos. Esta ideia leva em consideração não só que as masculinidades não são homogêneas, mas que também são construídas pelos indivíduos e pelas forças sociais em vigência e de forma relacional (IMMS, 2000). Isto é, os meninos constroem suas masculinidades na relação com outros meninos, meninas, mulheres e homens que, por sua vez constroem suas feminilidades e masculinidades adultas de formas igualmente heterogêneas.

De acordo com Faur (2004), os estudos sobre a masculinidade – cujo enfoque foi predominantemente a experiência adulta – caracterizaram-se por algumas tensões conceituais entre biologia e cultura na determinação das identidades masculinas e entre à construção da masculinidade como um processo individual ou relacional, onde a polêmica estabelece-se na forma que os homens constroem suas identidades, se como esquemas de oposição (ou negação) ao feminino ou como esquemas afirmativos (baseados no que um homem deve ser, fazer, almejar, etc). Por último, a tensão entre o campo das escolhas individuais e da coerção social que explora o vai-e-vem entre as vontades pessoais e sociais/institucionais (ambas podendo ser de mudança ou permanência dos valores já estabelecidos).

Este último aspecto parece ser pertinente nesta discussão que tangencia relações de gênero e instituições. Observando-se o contexto europeu, o código de autocontrole emergente do *self-made man* parece ser encontrado nas expectativas relativas aos meninos, segundo Jablonka (2013), que discorre sobre determinados valores de masculinidade vigorando na França. O autor identifica a recorrência temática nas canções e histórias infantis direcionadas a evocar as virtudes dos meninos e onde percebe-se que:

Na maioria das vezes os relatos exibem crianças repulsivas que não fazem aquilo que se espera delas. Medrosas, malvadas, arterias, turbulentas, desobedientes, elas causam sofrimentos a sua mamãe e são repreendidas por seu papai (p.40).

Mas que expressam uma espécie de imperativo pedagógico:

A covardia em lugar da coragem, o despeito em lugar do contentamento, a agressividade em lugar da cortesia e a indisciplina em vez da obediência: negativamente se desenha o menino ideal, já provido das qualidades que todo homem deve possuir (Ibidem, p.41)

E que seguem na transição da infância para adolescência:

Na medida em que a criança cresce as exigências se tornam mais precisas. O

---

<sup>5</sup> Termo usado por R. W. Connell para definir o centro geográfico, científico, político do mundo. Em contraposição ao Sul Global, o Norte teve e tem até o presente momento a prerrogativa de difundir suas ideias, epistemologias, métodos de produção etc, promovendo uma relação de subordinação àquilo que foi produzido pelas culturas e grupos do Sul Global.



ensinamento viril, já bastante assimilado, entra numa fase mais moral: existem qualidades e valores com os quais o adolescente deve confrontar-se para poder exercer, alguns anos mais tarde, o papel que se espera dele. Seu dever consiste antes de tudo em amar a Deus, seus pais, seus irmãos e irmãs, sua pátria e seu trabalho. A moral cristã espera do menino que ele se mostre bom, correto, casto e submisso (Ibidem, p. 44)

A virilidade, como o conjunto de qualidades desejáveis aos sujeitos honrados, só seria possível nas crianças se filtrados elementos grosseiros, a cólera e a agressividade (JABLONKA, 2013). A agressividade presente na virilidade belicosa, entretanto, parece ser admitida, aparentemente, desde que sirva a um propósito maior: o bem comum, expresso frequentemente pelos ideais da pátria. Tal hipótese é pertinente se assumida que a educação do corpo surgirá na Europa do século XIX concomitante a formação do serviço militar obrigatório (BAUBERÓT, 2013).

Em outros tempos e cenários, nos Estados Unidos do início do século XX, para Grant (2014), outras masculinidades pueris obtiveram espaço também na fundação das escolas especiais – antigamente nomeadas como educação dos anormais – que acolhiam mais aos meninos considerados problemáticos do seu tempo (status de imigrante, grupo étnico-racial e pobreza sendo fatores determinantes) do que as meninas nas mesmas condições que permaneceriam nas escolas regulares. Para a autora, a difusão das salas especiais nos Estados Unidos direcionou-se para dois grupos similares: os ineducáveis e os atrasados em seu desenvolvimento e realizações acadêmicas. Neste contexto:

Meninos que antes eram denominados incorrigíveis ou maus eram agora ungidos com a linguagem da desvantagem – transformando o que antes eram considerados problemas morais em médicos. Muitos distritos escolares urbanos também criaram escolas residenciais e diurnas que tentaram remediar meninos travessos e perturbadores com métodos que fundiam abordagens punitivas e de reabilitação (GRANT, 2014, p.11, tradução nossa)

Neste sentido, é importante retomar que, apesar da escola não ser única instituição que modela masculinidades, ela é um dos seus principais lugares de formação. Sendo um lugar que é ao mesmo tempo agente (ao passo que auxilia na produção de masculinidades) e cenário (dando espaço para outras formas de agência, como àquelas das próprias crianças) (CONNELL, 2000).

E isto ocorre devido a evidência de que “toda cultura tem uma definição de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens” (CONNELL, 1995, p. 190). De onde a ideia da virilidade pode ser vista como organizadora do que é ser homem e/ou menino ao longo dos últimos séculos, principalmente se tomamos como base a experiência dos povos ocidentais e ocidentalizados.

Neste sentido, podemos tomar a Inglaterra do início do século XX, onde:

Os anuários<sup>6</sup> dos meninos ingleses se solidificaram em um estereótipo que permitia pouca possibilidade de variação onde a ênfase foi colocada na coragem, fisicalidade, competência manual, lealdade e estoicismo emocional como os principais marcadores de "masculinidade". Isso foi virtualmente idêntico aos paradigmas de "masculinidade" do período vitoriano (FARLEY,

<sup>6</sup> Anuários são produções literárias com atividades e histórias endereçadas as crianças. Um exemplo é o *The Boy's Own Annual*, publicado entre 1879 e 1967.



2008, p. 172, tradução nossa)

No cenário nacional, de acordo com Schueler (1999), o itinerário referente a educação escolar dos meninos inicia-se junto com o início da implementação das propostas de instrução primária dirigida às crianças e jovens na época do Brasil Império (1822-1889), focando especificamente nos meninos pobres em situações de desocupação e indigência que seriam matriculados obrigatoriamente, tendo sua educação custeada pelo Estado e sendo enviados aos Arsenais de Marinha e de Guerra, entre outras instituições, para aprendizagem de ofícios.

As instituições como os Asilos de Meninos Desvalidos, que ao final do século XIX ofereciam educação primária e uma organização e preparo para o trabalho, surgiam como vias importantes de controle social ao passo que visavam atender tanto meninos livres e, supostamente pouco ocupados, quanto oferecer disciplina – fazendo parte dos projetos de reformas a serem empreendidos no Império como forma de apresentar soluções aos problemas existentes nas cidades que incluíam, junto a falta de habitação e desemprego e saneamento, a presença marcante de crianças nas ruas (Ibidem, 1999).

Esta distinção nas formas de acesso e no destinos dos jovens brasileiros talvez possa ser compreendida se partimos do entendimento que algumas masculinidades têm ou tiveram mais poder e destaque que outras no cenário histórico e político. Segundo Connell e Messerschmidt (2013), o destaque provém da masculinidade que é hegemônica e seria composta de um padrão de práticas que possibilitam estabelecer uma relação de subordinação das mulheres em relação aos homens – e, acrescentamos nós, de grupos de homens em relação a outros grupos de homens. Hegemonia aqui entendida como uma ascendência, em termos de dominância social, alcançada não necessariamente pela força, mas também por intermédio da cultura e das instituições. Dessa forma, o poder hegemônico do Estado é o que confere-lhe a possibilidade de conduzir políticas educacionais para os diversos grupos sociais.

Paradoxalmente, a ênfase trazida por Connell em conceitos como hierarquia e hegemonia também são tidos como associados a uma certa invisibilidade de meninos e adolescentes – assim como homens homossexuais e das classes trabalhadoras – na sua capacidade de agência no seu processo de formação identitária. (ELLIS, 2008).

Apesar das críticas é notório que Connell (2005) também compreende que a masculinidade seria um projeto que é derivado de interlocuções complexas entre instituições (ex: família, escola, mercado de trabalho seriam algumas) e forças culturais (ex: religião, movimentos feministas e os meios de comunicação). No caso da infância que se constitui genericada e a escola, a associação é inerente às próprias definições de infância e escola, podendo ser sintetizada na ideia de aluno.

Podemos visualizar isso pela seguinte ideia: a infância nasce e com ela a ideia que a criança é dependente de cuidados, de forma que a escola surge como um dispositivo que é simultaneamente causa e causador (NARODOWSKI, 2001) da institucionalização nascente das crianças, mas também dos jovens. E isso ocorre contemporâneo ao nascimento do Estado Moderno que, com ideias de laicidade e racionalidade, torna-se o responsável junto à família pela formação dos indivíduos (VALDEZ, 2003). Neste contexto, a escolarização emergente também desenvolver-se-á atravessada por aspectos



de gênero, seja na formatação de feminilidades ou masculinidades, mesmo mais adiante com a passagem para as escolas mistas.

Apesar disso, Connell (2005) pontua que ainda há uma surpreendente baixa discussão do papel da educação escolar na mudança dos modelos hegemônicos de masculinidade, assim como na forma que se procede a educação dos meninos no sistema educacional de massa. Tal posição se deve ao fato que as masculinidades são produções coletivas, não fomentadas isoladamente pelos indivíduos.

Adelman (2002) retoma a ideia que a construção dos sujeito é uma prática de gênero, como também é todo fenômeno social, e isto vem sendo exposto há décadas pelas diversas perspectivas dentro das teorias feministas. Entre as paredes das instituições escolares, não seria diferente:

(...) a pessoa se envolve numa complexa teia de relações e expectativas sociais; pode até desafiar normas e convenções com maior ou menor força, mas obrigatoriamente se insere num mundo, onde o gênero, como um princípio fundamental de organização social, ainda pesa muito (p. 10)

Também Louro (2003) nos recorda que o gênero e o corpo são entidades que vem sendo exaustivamente descritas, reguladas, educadas por diversas instâncias, a partir de diversas estratégias discursivas. Esta dinâmica produz uma marcação que gera efeitos simbólicos, sociais, materiais.

E isso conduz a experiências de escolarização que serão marcadas pelo fator gênero, gerando um panorama diferente num contexto histórico-cultural de preponderância das escolas mistas. Silva (2004), por exemplo, tece avaliações sobre os encaminhamentos de meninos escolares por parte das escolas públicas a um serviço público de saúde mental, observando sua dimensão moral, especialmente nos casos de expressão sintomática da agressividade e, sua dimensão generificada, da agressividade do menino aproximá-lo do homem adulto, assim colocando em risco não só as outras crianças como as próprias professoras. Ademais, pontua sobre a frequente identificação das professoras com as figuras agredidas, especialmente se forem meninas.

A escola, nos dias de hoje, representa um universo maciçamente feminino, formado por professoras, diretoras, supervisoras e merendeiras. É um lugar onde as mulheres predominam, decidem, comandam. Como será para esse universo eminentemente feminino lidar com o masculino? Por que os meninos, muito mais do que as meninas, respondem com tais sintomas? (SILVA, 2004, p. 73)

Na mesma linha, Proença (2010) informa que as pesquisas apontam a prevalência de encaminhamentos de meninos aos serviços de atenção psicológica e psicopedagógica, cujas idades centralizavam-se principalmente no período da infância, já no final dos anos 1980, onde elas iniciaram no campo acadêmico nacional. Segundo a psicóloga, apesar de serem encaminhados por queixas diferentes das meninas, os encaminhamentos em função de dificuldades na escolarização têm em comum uma questão de gênero.

Entre as hipóteses explicativas para este fenômeno é possível encontrar, desde a identificação de perfis comportamentais diferentes entre os sexos, à assunção de



estereótipos e preconceitos, principalmente referentes às crianças de classes mais populares onde: “Nota-se na escola, o medo de que esse menino (aluno) venha a ser um futuro marginal, passando-se a exigir dele uma série de habilidades e comportamentos considerados garantia de submissão (PROENÇA, 2010, p. 27)”.

Esta discussão é congruente com o relatório de Barker *et al.* (2012) que identifica entre os professores avaliados no Brasil, Balcãs e Índias – Sul Global, segundo entendimento de Connell – que estes veem os alunos no período da adolescência, fossem meninos ou meninas, como rebeldes necessitados de alguma repressão, principalmente sexual, donde àquela atribuída aos meninos é conceituada, incluindo entre familiares, como "naturalmente fora de controle".

Dessa forma, percebe-se que no século XX, mesmo as escolas mistas, tornaram-se eficientes em produzir uma ideologia da diferença de gênero, sendo tais diferenças geradas através do que Connell (2000) nomeia de três vórtices<sup>7</sup> de masculinidade: matérias ou assuntos entendidos como de meninos ou para meninos; a questão da disciplina e os esportes que surgem, principalmente entre as crianças mais velhas como estratégia de evidenciar dominação e inserir-se no contexto das trocas e jogos junto ao pares do sexo oposto.

No mesmo sentido, Louro (1997) expressa o caráter divisor, classificador que caracteriza até a hoje a escola: "Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua 'marca distintiva' sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes" (p. 62). Sendo assim, a diferenciação entre meninos e meninas é apenas mais um critério de ordenamento e disciplina nesta instituição.

Apesar disso, Connell (2000) compreende que a escola pode produzir efeitos de gênero sem necessariamente produzir diferenças de gênero e sugere que abordar questões culturais como casamento, mundo do trabalho e família podem ter efeitos de gênero sem necessariamente promover mais diferenças de gênero. Em contrapartida, Paetcher (2009) entende que o gênero pode ser produzido nas escolas, mas também trazido até a escola mediante a aprendizagem ativa dos escolares em comunidades de práticas cuja existência prescinde da própria escola.

E como ressaltado, o gênero coexiste com elementos estruturais sociais. As pesquisas atuais sobre o mau-desempenho escolar na Europa, por exemplo, vem identificando diferenças maiores entre os meninos do que aquelas apresentadas entre meninos e meninas (SCAMBOR e SEIDLER, 2013), expressando diferenças trazidas também pelo *status* social, como aquele que é compartilhado por muitos migrantes, e as diferenças étnicas, entre outros definidores, auxiliando na compreensão do fenômeno da evasão escolar.

Não obstante, países como os Estados Unidos vem caracterizando-se por uma abordagem medicalizante e estigmatizante do comportamento dos meninos nos ambientes escolares, comumente incutindo diagnósticos psiquiátricos, ampliação de salas especiais

---

7 Vórtice refere-se a um movimento forte e intenso, espiral e rotacional, podendo ser de escoamento e que parte de um centro, podemos visualizá-lo nos rodamos, por exemplo. Parece indicar uma escolha da autora de entender a dinâmica de produção da masculinidade como surgindo ou partindo de um foco específico e difundindo-se de forma centrífuga, transcendendo o seu ponto de partida.



para alunos, na sua maior parte meninos, com problemas de aprendizagem e delineando um processo progressivo de baixa performance educacional e evasão dos serviços escolares do jardim de infância ao Ensino Superior (STOLZER, 2019) e cuja preocupação estende-se da escola para o âmbito da educação doméstica (STOET e YANG, 2016).

E mesmo sendo esta perspectiva, que evidencia uma crise educacional relacionada aos meninos ser questionada (KIMMEL, 2006), permanece como um indicativo importante da relação tensa que desenvolve-se entre a construção das masculinidades no contexto escolar e a sua capacidade de gerar impacto sociais que podem ser preocupantes também para além dos muros escolares. Isto é, preocupação com a formação dos meninos como seres cuja performance de gênero é devedora do contexto histórico e cultural que a implementa. Dentro deste contexto, o *self-made men* ainda vigora, apesar das revisões e reformas em curso.

Também nesta linha, Viana e Ferrarini (2016) também tecem considerações sobre o impacto das intensas mudanças socioculturais nas masculinidades pueris contemporâneas, onde percebem haver um contexto caracterizado pela ausência de modelos concretos de identificação, um esvaziamento moral atrelado a um empobrecimento de representações masculinas moralmente positivas, novas configurações de masculinidade e ausência de projeto ou perspectiva de vida – visto que a queda dos códigos de honra, balizas morais ao longo dos séculos – entre meninos e rapazes cederam, mas sem uma consequente aquisição de novas balizas morais. De forma que na ausência de códigos morais bem demarcados, meninos (e também meninas) passam a ser regulados pelos códigos do mercado e da mídia.

Como desafio à escolarização de crianças no século XXI, Momo e Costa (2010) relembram que os setores da mídia e do consumo tem auxiliado na ‘produção’ de sujeitos infantis cujas características são próximas ao panorama cultural e geral contemporâneo em que se torna central para os sujeitos a visibilidade, a ambivalência, a descartabilidade, e a busca pelo prazer, para citar alguns aspectos. As infâncias dos tempos pós-modernos seriam: "insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis, enigmáticas" (p. 988). Características diferentes, para não dizer opostas, àquelas que trouxeram o *self-made man* à hegemonia em tempos anteriores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Gênero e masculinidade encontram interpenetração e complementaridade como ideias úteis na compreensão das diferenças sociais atribuídas aos sexos e às diferentes estratégias e perspectivas educacionais que emergiram na modernidade com enfoque nos meninos e rapazes. Aparentemente às masculinidades na infância e juventude se associam os processos históricos mais marcantes vividos no desenvolvimento ocidental e vividos principalmente nos séculos XIX e XX – guerras, consolidação dos estados nacionais e do Estado como organizador político.

Compreende-se que a formação e manutenção das masculinidades que leva em conta tanto o indivíduo como suas relações, tais como as produzidas nos contextos educacionais, foi atravessada por estes importantes processos históricos, assim como, foram tais formas de masculinidade reavaliadas por movimentos sociais que ativeram-se



à questão do gênero na educação – e, atualmente, vem sendo afetadas também pelos novos códigos do mercado e valores difundidos pelas mídias.

Ao longo deste tempo a educação dos mais novos manteve a função de preparação e distribuição hierárquica das posições sociais mediante a preponderância do modelo hegemônico da masculinidade que vigorou com maior intensidade a partir do século XX.

Como bem refere Connell (1995), “toda cultura tem uma definição de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens” (p. 190). De onde a ideia da virilidade pode ser vista como eixo moral do que era ser homem adulto ao longo dos últimos séculos, principalmente se tomamos como base a experiência dos povos ocidentais e ocidentalizados. Nos tempos atuais, novos componentes parecem apresentar-se – tal como a participação de outros vetores na formação educacional dos mais jovens – e possibilitando a fundação de novas masculinidades na infância, fundamentadas também nas diferenças sociais, assim como a manutenção de valores e princípios que tangenciam os tempos de outrora – como do mercado e do *self made men* – e que também seguem presentes.

E apesar destas determinações que incluem política e instituições, vem sendo difundidas perspectivas que optam por abordar uma posição alternativa àquela que representa os meninos como objetos de uma construção de identidade masculina, de certa forma, alheia à sua agência, e trazendo à tona a idade como um marcador cultural que também necessita de maior atenção (ELLIS, 2008). Tal caminho acrescenta a possibilidade emergente nas últimas décadas de pesquisas que enfoquem nas crianças e na sua apreensão particular do mundo e que também abre espaço para a visibilidade diferentes formas de subjetivação e construção do gênero.

A necessidade de discutir as repercussões das noções de masculinidades no âmbito escolar ainda persiste, visto que levanta pautas relativas a educação moral, às diferenças e abordagem aos gêneros no contexto educacional e endossa o questionamento ético de qual homem deseja-se educar. Homem aqui, não como ser universal, mas como sujeito sexuado, histórico e que frequentemente acessa às instituições escolares na posição de agente de mudança, manutenção ou reformulação das masculinidades vigentes.

## REFERÊNCIAS

ADELMAN, M. O gênero na construção da subjetividade: entendendo a “diferença” em tempos pós-modernos. In: ADELMAN e SILVESTRIM (orgs.) **Gênero plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba: UFPR, 2002.

BARKER, G *et al.* Boys and educations in the Global South: emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms. **THYMOS: Journal of Boyhood Studies**, vol. 6, n. 2, 137-150, 2012.

BAUBERÓT, A. Não se nasce viril, torna-se viril. In: CORBIN, A., COURTINE, J. J., VIGARELLO (orgs.) **História da virilidade: a virilidade em crise? Séculos XX-XXI**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.



CONNELL R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul/dez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Masculinities**. 2. Ed. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **The men and the boys**. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

CONNELL, R. W., MESSERCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

ELLIS, H. Boys, Boyhood and the Construction of Masculinity. **THYMOS: Journal of Boyhood Studies**, vol. 2, n. 2, p. 119-124, 2008.

FAUR, E. **Masculinidades y desarrollo social**. UNICEF Colombia: Bogotá, 2004.

GRANT, J. **The boy problem: educating boys in urban America, 1870-1970**. Johns Hopkins University Press: Baltimore, 2014.

IMMS, W. D. Multiple Masculinities and the Schooling of Boys. **Canadian Journal of Education**, v. 25, n. 2, p. 152-165, 2000.

JABLONKA, I. A infância ou a “viagem rumo à virilidade”. In: CORBIN, A., COURTINE, J. J., VIGARELLO, G. (orgs.) **História da virilidade: o triunfo da virilidade: o século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**. Ano 4, n. 9, p. 103-117, out/1998.

\_\_\_\_\_. A war against boys? **Dissent**. 67-70p, Fall, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Corpos que escapam. **Labrys, Estudos Feministas**. n. 4, ago/dez. 2003.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares no século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 965-991, set/dez. 2010.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Universidade São Francisco: Bragança Paulista, 2001.

OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: UFMG/IUPPERJ, 2004.

PAETCHER, C. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009

PROENÇA, M. A queixa escolar e predomínio de uma visão de mundo. IN: MACHADO,



A. M., PROENÇA, M. (orgs.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SANTOS, M. O. **Berços de heróis: o papel das escolas militares na formação de 'salvadores da pátria'**. São Paulo: Annablume, 2004.

SCAMBOR, E., SEIDLER, V. Boys in Education in Europe: theoretical reflections and the case of early school leaving. **THYMOS: Journal of Boyhood Studies**, vol. 7, n. 1, p. 3-20, 2013.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol.19, n.37, p. 59-84, setembro/1999.

SILVA, S. G. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 20, n. 3, p. 8-15, 2000.

SILVA, I. P. Para ser um guri: espaço e representação da masculinidade na escola. **Estilos da Clínica**, Vol. 9, n. 17, p. 70-83, 2004.

STOET, G., YANG, J. The boy-problem in education and a 10-pont proposal to do something about it. **New Male Studies: An International Journal**. vol 5, issue, 2, 17-35p, 2016.

STOLZER, J. M. Where have all the boys gone? How the systematic labeling of young males is affecting school performance, attendance, and graduation rates in America. **New Male Studies: An International Journal**, vol. 8, issue 2, 51-69p, 2019.

VALDEZ, D. Infância ou infâncias: alguns conceitos a partir da modernidade. **Solta a voz**, v.14, n.1, jan/jun. 2003.

VIANA, M. A.; FERRARINI, N. L. A lacuna moral na educação de meninos: o impacto das novas configurações de masculinidade na subjetividade infantil. **PsicoFAE**, v. 5, n. 1, p. 13-30, 2016.