

Afirmação e contestação de gênero nas escolas de Ensino Médio Profissionalizantes

Gender affirmation and contestation in vocational high schools

Recebido: 10/09/2021 | **Revisado:** 15/09/2021 | **Aceito:** 13/09/2021 | **Publicado:** 21/12/2021

Séverine Depoilly

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9763-9016>

Université de Poitiers, França
E-mail: severine.depoilly@univ-poitiers.fr

Como citar: DEPOILLY, S. Afirmação e contestação de gênero nas escolas de Ensino Médio Profissionalizantes. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 2, n. 21, p. e13507, dez. 2021. ISSN 2447-1801.

Agradecimentos:

A primeira versão do texto "Afirmação e contestação do gênero nas escolas secundárias profissionais" foi publicada por Séverine Depoilly em *Travail, genre et sociétés* (2017/2, nº 38), sob o copyright © Editions La Découverte, Paris.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

A partir de dados de uma enquete etnográfica conduzida em três escolas de ensino médio profissionalizante na periferia de Paris relativamente segregadas e pauperizadas, este artigo se propõe a analisar a maneira como se constituem as relações entre pares do mesmo sexo e do sexo oposto. Nós mostraremos primeiramente que essas relações são condicionadas por um sistema de atribuição identitária de gênero que convocam meninas e meninos a uma ordem de gênero tradicional. Em seguida, nós consideraremos, partindo de experiências de pesquisa similares, certas formas, mesmo parciais, de deslocamento, de inversão, de subversão desta ordem de gênero mobilizada principalmente pelas meninas.

Palavras-chave: Gênero. Educação Profissional. Ensino Médio.

Abstract

Drawing on data from an ethnographic survey conducted in three relatively segregated and impoverished vocational high schools on the outskirts of Paris, this article sets out to analyse the way in which relationships between same-sex and opposite-sex peers are constituted. We will first show that these relationships are conditioned by a system of gender identity attribution that summons girls and boys to a traditional gender order. Then, we will consider, starting from similar research experiences, certain forms, even partial ones, of displacement, of inversion, of subversion of this gender order mobilized mainly by girls.

Keywords: Gender. Vocational education. High School.

1 INTRODUÇÃO

As relações entre meninos e meninas são demandas frequentes no ambiente escolar. Frequentemente designadas como “difíceis”, essas relações polarizam o debate público, midiático e político. Uma das questões centrais dessa discussão poderia ser assim formulada: como e sob quais condições meninos e meninas podem conviver bem no espaço escolar?

Na França, esse debate está relacionado com uma outra importante reflexão relativa à instauração de uma efetiva miscigenação de gêneros na escola republicana. Algumas pesquisas puderam destacar e discutir os efeitos limitantes dessa miscigenação em termos de um real acesso à igualdade para as meninas e meninos (Cacouault-Bitaud e Mosconi, 2003; Cacouault-Bitaud e Downs, 2004; Duru-Bellat e Marin, 2010). As reflexões produzidas não ignoram certos avanços conquistados pela aplicação do princípio da coeducação e não questionam sua implementação nos espaços escolares elas simplesmente enfatizam a necessidade de levar a sério seus limites apontados tanto pelos pesquisadores quanto pelos atores do estudo de campo.

A conservação de itinerários profissionais generificados no ensino médio, a manutenção de um diferencial de sucesso educacional entre as garotas e garotos, favorecendo ou desestimulando um ou outro, segundo o meio escolar (Depoilly, 2010), a dificuldade de conviverem bem, ou mesmo de concretizar relações reais entre meninos e meninas, são os fatos que continuam a desafiar o mundo escolar. É possível notar que esses debates concernentes ao ensino misto estão, progressivamente, associados àqueles sobre a violência sexista e de gênero compreendidos como violências que não se dirigem apenas às meninas, mas, de modo mais geral, ao lugar do feminino (Mercader *et al.*, 2014; Joing-Maroye e Debarbieux, 2013).

São as relações entre pares do mesmo sexo e do sexo oposto, considerando também os agentes escolares, o interesse mais específico desse estudo. Não as considerarei apenas sob o prisma das relações designadas ou identificadas como violentas, mas sob o ponto de vista das relações cotidianas potencialmente carregadas de tensão, ambivalência e contradição. Assim, o objetivo é tentar dar conta das lógicas, dos processos e dos desafios que formam e que constituem essas relações.

Minha análise está baseada em dados de um levantamento etnográfico realizado entre 2005 e 2011 em três escolas de ensino médio profissionalizante em subúrbios parisienses empobrecidos e segregados. Essas três escolas preparam os estudantes para empregos no setor terciário (contabilidade, vendas, secretariado), cabeleireiro, estética e construção. Assim, pude observar aulas mistas e separadas por gênero e alguns dos cursos oferecidos que são socialmente designados como masculinos ou femininos, sendo fortemente generificados.

A observação dessas turmas mistas e não mistas foi a ocasião de constatar (embora, nesta última, por falta de dados, não tenha sido possível demonstrar isso de forma suficientemente rigorosa e sistemática) uma variedade de lugares assumidos pelas meninas e pelos meninos em função da composição de gênero da classe.

E também permitiu apreender, no caso das turmas separadas por gênero, a importância assumida pelo sexo oposto, apesar de sua ausência, na forma de se definir na escola como menina ou menino. Assim, se na esteira de outros estudos (Mosconi, 1989; Lemarchant, 2007; Denave e Renard, 2015) pode-se pensar que a composição das turmas por gênero tem influência nas formas de ser e de agir de meninas e meninos, bem como na dinâmica das relações entre os sexos, também parece possível afirmar a permanência de formas de imposição das normas de gênero, sejam elas adaptadas ou transgressoras.

Cada uma das escolas tinha uma população estudantil relativamente semelhante do ponto de vista sócio escolar: a maioria dos estudantes, tanto meninas como meninos, são provenientes da classe trabalhadora e da imigração; habitantes de moradias sociais próximas à escola; com carreiras escolares anteriores, geralmente, caóticas; e a decisão de ingressar no ensino profissionalizante não foi exatamente uma escolha. A pesquisa observou, por um período de 350 horas de trabalho de campo, os espaços de pausa e descanso da rotina escolar (corredores, pátio, refeitório) e, particularmente, a sala dos conselheiros superiores de educação¹ e os espaços das salas de aula. Foi ainda realizada entrevistas, informais e formais, com funcionários da escola e com alunos e alunas.

Meu interesse nas experiências escolares diárias destas meninas e meninos da classe trabalhadora me leva a ser cautelosa quanto aos efeitos de minhas observações sobre uma possível estigmatização desta população escolar. Neste caso, pensar em gênero e classe social juntos e contextualizar socialmente a análise salientam uma posição teórica que permite uma compreensão mais detalhada da vida cotidiana da escola. Tal posição não significa que as relações entre meninas e meninos, em contextos mais privilegiados e menos desestruturados, no aspecto escolar, não se constituam também em torno de normas de gênero estigmatizantes para ambos os sexos.

A pesquisa aqui apresentada se esforça para ampliar algumas análises já produzidas nesse mesmo sentido. A contribuição desse estudo, em particular, é compreender a forma como as relações entre pares do mesmo sexo e do sexo oposto estão organizadas nos espaços escolares. Estas relações são apreendidas através da observação atenta dos usos recorrentes que os estudantes fazem de si mesmos, em momentos de interação, envolvendo apenas eles mesmos ou adultos e estudantes juntos. São os usos dos corpos, dos gestos, da linguagem e das vozes, em que as relações estão encarnadas, que precisam ser descritos. Usos que são fortemente influenciados pela lógica da sociabilidade juvenil popular e que adentram, diariamente, os vários espaços escolares, dependendo da situação e do contexto.

Eu considero que um estudo preciso dos modos de interação entre os meninos, entre as meninas e entre meninas e meninos juntos, nos diversos espaços escolares, pode tornar possível o acesso à toda a densidade e complexidade que formou, diariamente, essas relações, tentando apreender, em particular, as suas formas ambivalentes e contraditórias. Estas relações serão consideradas sob o ângulo das relações sociais de sexo e também de classe e de raça. O gênero será

¹ NT: em francês *Conseillers Principaux d'Éducation* também conhecido pela sigla *CPE*. Trata-se de um cargo que tem funções administrativas e pedagógicas. Colabora com os estudantes na organização do seu percurso escolar e trabalha junto ao corpo docente para estabelecer um elo entre a escola e às famílias dos estudantes. Possivelmente uma função semelhante nas escolas brasileiras seria a figura do coordenador escolar.

considerado como uma importante categoria de análise da vida escolar cotidiana, permitindo o acesso à complexidade das questões que envolvem as experiências escolares de meninas e meninos.

A primeira parte da análise será baseada no conjunto de designações de identidade de gênero que estruturam, pelo menos em parte, as relações entre colegas do mesmo sexo e de sexo oposto no sistema escolar. Essas designações de identidade de gênero – que se referem a um conjunto de crenças compartilhadas (Clair, 2007) e que atualizam, até mesmo reificam, certas categorias de sexo – participam da construção de identidades normativas de gênero (Butler, 2005) que restringem as práticas sociais de ambos os sexos.

A segunda parte da análise considerará as modalidades de relações entre meninas e meninos dentro de uma dinâmica de entrelaçamento de relações sociais de sexo, classe e raça (Kergoat, 2009). Essas modalidades de relações parecerão, então, sujeitos à tentativas de deslocar, contestar, ou mesmo subverter, mesmo que parcialmente, as injunções de gênero e papéis considerados adaptados ou transgressores. A atenção dada às relações e às interações sociais que as constituem implica em se deslocar e não mais focalizar apenas na descrição de comportamentos ou atitudes, como a docilidade e a submissão para uns, ou a lógica do Ágon para outros. E sim tentar dar conta das formas pelas quais meninas e meninos negociam diariamente seu lugar em relação às questões e contextos escolares aqui apresentadas. Meninos e meninas não estão "separados em si" para usar a fórmula estabelecida por Nicole-Claude Mathieu (1971), eles estão em uma situação de copresença e coconstrução de suas experiências escolares.

A partir desta perspectiva, as normas de gênero e as injunções com as quais meninos e meninas são confrontados são pensadas como socialmente construídas e definidas *em* e *através* de suas relações, sendo ainda suscetíveis de variar de acordo com o ambiente social, e de serem atualizadas ou transformadas diante de situações escolares e suas exigências. Tal perspectiva permite considerar a complexidade contida nas relações entre pares do mesmo sexo e do sexo oposto, sobre as quais penso que, se muitos delas ainda são de fato marcadas pela hierarquia entre um macho dominante e uma fêmea dominada, elas nunca são simplesmente redutíveis (em contextos e situações diversas) a este único par dominante/dominado, opressor/oprimido.

Se por um lado a análise das situações de interação submetidas à atenção do leitor proporcionará uma oportunidade de observar *in situ* a dinâmica das relações entre meninas e meninos, por outro ela mostrará também como estas situações são afetadas por um movimento de atualização de um conjunto de disposições relativas aos efeitos da socialização juvenil e escolar. O material sobre o qual irei basear minhas observações nos convidará a refletir sobre a forma como os modos de socialização juvenil infiltram-se e são atualizados na ordem das relações entre pares do mesmo sexo e do sexo oposto na vida cotidiana da escola.

O artigo está organizado em duas partes: na primeira parte tratei de examinar como o jogo de designações de identidade de gênero, que condiciona as relações entre pares, ajuda a garantir a existência e a legitimidade de uma ordem de gênero tradicional no ambiente escolar. Estudarei então, na segunda parte, com base em duas situações de campo que são semelhantes em vários aspectos, as tentativas feitas, particularmente por meninas, para derrubar, desestabilizar ou, ao menos parcialmente, deslocar esta ordem de gênero.

2 A AFIRMAÇÃO DE UMA ORDEM DE GÊNERO TRADICIONAL

2.1 OS DELINEAMENTOS DE UMA AUTO-AFIRMAÇÃO VIRIL

A primeira coisa que me permite compreender a observação dos espaços escolares, em particular dos espaços de sala de aula, é a importância dada pela afirmação de uma masculinidade viril que tende a se impor como modelo dominante. A virilidade se refere aqui a um conjunto de práticas e comportamentos tradicionalmente associados ao masculino e aos homens: a demonstração de força, de coragem, a defesa da honra, a capacidade de lutar adquirida no âmbito da socialização de gênero, particularmente em contextos escolares através do contato com os pares. Entendida desta forma, a virilidade baseada na afirmação de estruturas de dominação masculina constrói as relações sociais entre os homens e entre homens e mulheres (Molinier e Welzer-Lang, 2004). A recepção dada à minha presença como investigadora em certas turmas fornece informações sobre as normas de virilidade que parecem ser impostas aos meninos.

Após alguns minutos de observação, na primeira vez na turma de vendas de BeP² do 2º ano, noto que um pequeno grupo de três meninos e uma menina, localizado no fundo da turma, está particularmente agitado. Assim, eles relatam, não muito discretamente, sobre suas coisas e seus afazeres fora da escola. O desafio parece ser o de se tornar visível. Um deles, um menino, procura meu olhar várias vezes enquanto eu estou posicionada no outro extremo da sala de aula, ele fala alto sobre seus assuntos e coloca seus pés sobre a mesa. Após alguns minutos de observação, ele grita alto o suficiente para ser ouvido "Ah foda, eu bati uma esta manhã". Enquanto seus outros colegas de classe, incluindo meninos e meninas, riem desta provocação, e ainda sem tirar os olhos de mim este mesmo menino acrescenta "nossa, ela está muito chocada, a moça".

O fato de eu ser mulher, provavelmente, tem um efeito sobre essa apresentação viril do eu. É tanto essa declaração, em termos provocatórios e grosseiros, de uma prática sexual solitária verdadeira ou não, quanto a evocação, de forma pouco discreta, de práticas desviantes fora do contexto escolar, talvez reais ou não, que parecem querer à minha desestabilização. Porém, não sou a única à quem esta observação é dirigida: é também para o restante dos estudantes da turma, tanto garotas como garotos, e ao professor que esse jovem se remete.

Esta forma de tomar seu lugar na escola, baseada na afirmação de um *ethos* de masculinidade popular composto pelo gosto pela provocação física e/ou lingüística com conotações sexuais, pela chacota, pela intimidação ou zombaria, permite distinguir-se dos seus pares, como atestam os sorrisos divertidos de

² NT: Em francês BeP é a sigla para *brevet d'études professionnelles* que pode ser entendido como um diploma de ensino médio profissionalizante.

meninos e meninas e o "uau" de um dos outros meninos que assistem à cena. Ao desafiar a instituição escolar e os adultos que a representam desta forma, este jovem rapaz adquire uma espécie de dignidade legítima, que certamente o afasta das expectativas escolares, mas lhe assegura um certo grau de autoestima e reconhecimento na ordem da sociabilidade juvenil (Lepoutre, 1997; Mauger, 2006). Este reconhecimento pelos colegas na sala de aula pode contrabalançar os efeitos da desqualificação acadêmica e social, à qual os alunos, tanto meninas como meninos, raramente são indiferentes.

Este tipo de postura na sala de aula, que, para ser compreendido, não pode ser dissociado da experiência escolar diária do aluno, impõe a masculinidade viril como modelo dominante e valorizado e lembra a todos uma certa ordem dos sexos baseada na hierarquização e assimetria entre homens e mulheres, meninos e meninas.

2.2 DIFERENCIAÇÃO DE GÊNERO E INFERIORIZAÇÃO DAS MULHERES

A análise das interações e relacionamentos que envolvem meninas e meninos na sala de aula nos demanda atenção ao duplo processo de diferenciação de gênero e a inferiorização da mulher. Esse duplo processo, que permite afirmar uma ordem de gênero tradicional no âmbito escolar, baseia-se no apelo às meninas de sua necessidade de discricção, submissão e docilidade na escola e na rejeição e desqualificação, dentro do grupo de colegas, dos meninos considerados "femininos".

Assim, a frequência de insultos como "bicha" ou "homossexual", dirigidos a certos rapazes categorizados como femininos, e o *bullying* e a chacota que alguns deles podem ser submetidos em sala de aula e em espaços comuns funcionam como lembretes da ordem de gênero baseada em uma certa representação do masculino dominante em ambientes da classe popular. E por serem considerados insuficientemente viris, no aspecto de suas atitudes corporais, vestuário ou linguagem, é que esses meninos são considerados "afeminados".

Estas atitudes estão associadas a uma certa relação com a escola de não adesão à lógica da competição ou da defesa da honra que caracteriza algumas das maneiras pelas quais os meninos de meios populares estão envolvidos no mundo da escolar (voltarei nisso mais adiante). Da mesma forma, seu aparente cumprimento das expectativas escolares, associado ou não a obtenção de bons resultados, relaciona-se à muitas formas de ser e de fazer rotuladas como femininas e tornam esses meninos, no grupo de colegas, verdadeiras figuras repulsivas. A categorização de certos meninos como femininos, portanto, julgados como não adaptados às representações do masculino viril heterossexual dominante, consagra o processo de diferenciação e inferiorização do feminino e os coloca em uma relação assimétrica.

O processo de diferenciação e inferiorização do feminino também é realizado em relação às meninas, que são igualmente submetidas a representações do que é uma menina de acordo com as normas de gênero. Neste caso, são algumas de suas qualidades escolares que, embora sejam destacadas em certas circunstâncias, são consideradas propriamente femininas. A imagem da garota "séria" que vai direto para casa depois da escola e faz seus deveres de casa é

frequentemente mobilizada pelos meninos quando perguntados sobre o que pensam das meninas e sua relação com a escola. Eis o que Ahmed nos diz sobre eles:

"Não, as meninas não iguais a nós, elas são mais sérias. Eu, eu vou para casa, vou guardar minhas coisas e depois vou sair, ou vou jogar vídeo game. As meninas, elas estudam, fazem seus deveres de casa e tudo, é normal, é assim que é".

Ahmed se refere à uma regra "é normal, é assim que é" estabelecendo uma diferença apresentada como natural e óbvia e, portanto, insuperável "não, as meninas não são iguais a nós": uma diferença que circula amplamente na sociabilidade entre meninas e meninos e relaciona-se à sua "seriedade" em assuntos escolares.

Os interesses e as atividades de uns e de outros são apresentados como diferentes e estas representações e crenças ajudam a inscrever meninas e meninos nas "identidades de gênero" que são aceitáveis e desejáveis no contexto escolar e, no caso das meninas, estão de acordo com o feminino dócil, sério e submisso. Entretanto, enquanto as meninas são reconhecidas como mais sérias, o outro lado dessa questão parece ser o da sua necessidade de discrição no ambiente escolar, como algumas relações observadas nas aulas com meninos e meninas nos levaram a acreditar.

Assim, tive várias oportunidades de observar esse momento de aula durante o qual meninas e meninos são convidados pelos docentes a se envolverem em uma situação de aprendizagem. Quando alguns rapazes participam ativamente dessas situações, elas se transformam em uma corrida para encontrar a resposta certa, o que pode levá-los a negar, interditar e impedir qualquer forma de participação de meninas na atividade. As reações de alguns meninos à atitude das meninas, quando estas dão suas respostas – por exemplo, "Cala a boca, por que você está falando?" ou "*Saiam daqui, porra*" – são emblemáticos do processo de inferiorização das meninas, que decorre do fato de que elas estão proibidas de participar do jogo escolar, de se expressar oralmente, e da demanda de que elas sejam passivas.

Se essas maneiras de ser e de se movimentar dos garotos não são dirigidas exclusivamente contra as meninas, parece-nos que elas são o indicativo das tensões que perpassam algumas das relações entre meninas e meninos na escola. O fato de a participação das garotas nestas atividades ser ridicularizada ou impedida, ou de lhes ser negada, ou mesmo recusado qualquer direito de falar, isso é um dado que confirma a hierarquia óbvia entre um masculino viril dominante autorizado a falar publicamente e um feminino dominado na dinâmica escolar e relegado a um papel que é, por assim dizer, reservado.

2.3 NEM BOBO, NEM BOCÓ³: O PESO DAS DETERMINAÇÕES CONTRADITÓRIAS

A observação frequente dos espaços escolares impõe a seguinte constatação: os garotos, que são em sua maioria dos meios populares e imigrantes pós-coloniais norte-africanos e subsaarianos, estão sob a dupla ameaça de serem rotulados como "bobos" ou "bocós": dois insultos frequentemente utilizados pelos estudantes e que têm a ver tanto com o gênero e com a raça (pressupostos ou verdadeiros). Esta determinação de não ser nem um "bobo" nem um "bocó" expressa a rejeição à uma tripla estigmatização - social, racial e de gênero - e torna possível explicar toda a ambivalência contida na relação que esses meninos dos meios populares e de origem imigrante têm com o mundo escolar.

A figura do "bobo" está relacionada com a da "bicha" mencionada anteriormente. O "bobo" é, portanto, alguém que cumpre e adere às regras de funcionamento da escola, que obtém bons resultados, mantém boas relações com os adultos da escola, não se envolve em nenhuma atividade desviante ou criminosa fora ou dentro da escola e não joga o jogo da masculinidade. O "bobo" encontra seus equivalentes nas figuras do "cdf" ou do "fraco". Assim, ele pode ser acusado ou de traição às normas masculinas que compõem os grupos de rapazes, ou de fraqueza, sendo o cumprimento das regras da escola visto como uma falta de coragem. O "bocó" está em um registro muito diferente e que não é exatamente o gênero que está em jogo, mas sim a raça, com o garoto do interior sendo chamado pelos alunos de "cassoc" (caso social), "um cara que nunca entende nada", um "idiota", um "imbecil".

Estas duas figuras repulsivas estão no centro de algumas das determinações contraditórias enfrentadas por garotos da classe popular. Neste caso, parece que não cabe muito aos meninos aderir às regras do sistema escolar nem de se conformar com elas, uma atitude que os colocaria o risco de serem rotulados como "cdfs", "fracos" ou "não-masculinos". Mas é também uma questão, para eles, de não se excluir completamente da competição escolar, ou apenas sob certas condições, a fim de evitar o estigma do "bocó" ou seus equivalentes: o "estúpido", o "idiota", o "imbecil", o "atrasado". A partir de então, contornar os riscos de ser considerado um "bocó" pode envolver uma clara retirada das atividades escolares, atrasando e desestabilizando o curso da classe ou do/da docente.

Vou me referir aqui a uma situação de sala de aula que é emblemática dos modos "viril" de afirmação que os meninos podem usar para contornar o estigma de ser um "bobo" ou "bocó" e que são usados contra os/as docentes e as atividades de aprendizagem propostas.

³ N.T.: *Ni bouffon, ni blédard* é o subtítulo original do texto em francês. Cabe aqui explicar que a palavra *blédard*, em uma de suas acepções, faz referência à uma pessoa de origem imigratória do norte da África, sobretudo da região de Magreb. Um outro sentido para a palavra faz referência a alguém que mora ou tem sua origem nas cidades do interior ou no campo. Nessa pesquisa francesa, que contextualiza a palavra como uma expressão pejorativa, um insulto utilizado pelos estudantes para se referirem aos alunos supostamente imigrantes (é suposto porque a origem deles não é verificada), o sentido da palavra *blédard* está associado também à uma falta de cultura, de integração e, sobretudo, se refere à alguém que não evoluiu com o seu tempo e que não está vinculado com a modernidade. Traduzir o termo *blédard* coloca alguns limites de sentido em razão do cruzamento de questões étnicas e raciais muito próprias do contexto franco-árabe, somado à uma tripla estigmatização (social, racial e de gênero) que a palavra contém nesse recorte escolar.

Na aula de inglês, a docente - uma jovem professora - dá aos alunos do 2º ano do ensino médio profissionalizante de elétrica, composto exclusivamente por rapazes, as seguintes instruções:

P : Em seus cadernos, vocês escrevam cinco frases para mim começando com "I can...". Escrevam, em inglês, o que vocês são capazes de fazer.

[Apenas dois, dos quinze estudantes presentes, pareciam estar começando a trabalhar; os outros rapazes estavam envolvidos em conversas particulares e não pareciam estar preocupados em manter o silêncio. Após alguns minutos, a professora decide questionar Tomy, que está particularmente agitado e barulhento].

P : Então, Tomy, qual sua frase ?

[Tomy se levanta agitado e grita] I can drink.

P : So, what can you drink ? Water ?

[Tomy parece não entender, ele permanece em silêncio até que Manu sussurra a seguinte resposta] : « Diga 1664 ».⁴

Tomy : Ah é, I can drink alcool.

[A professora não se detém nesta resposta, o que faz os outros alunos rirem, e segue para uma outra instrução.]

P : Agora, vocês me dirão que vocês são incapazes de fazer.

Célio : Fazer amor, senhora.

Tomy : Isso! eu, senhora, eu sou incapaz de amar.

Arty : Não, na verdade, senhora, ele não é capaz de ter uma garota, só isso.

[A professora continua tentando reorientar a discussão dos seus alunos para a atividade de aprendizagem em questão, ameaçando-os com a exclusão ou propondo outra atividade quando a anterior for prejudicada.]

P : Agora vocês vão me dizer o que querem fazer no futuro, começando a frase desta maneira: « I would like to become ».

Manu : Eh, senhora, Tomy, ele quer ir para Fleury⁵, ele quer ser um gângster. Tomy: É! Você quer ver minhas tatuagens.

[Tomy realmente se levanta e mostra seus bíceps tatuados para a professora.]

Diante dessa jovem professora, alguns alunos participam de desafios e provocações situadas no registro da autoafirmação viril. O consumo de álcool, o investimento numa sexualidade sem amor e a figura do gângster são dados que expressam a implementação de uma virilidade "defensiva" (Molinier, 2000) que permite a esses meninos evitar qualquer envolvimento em atividades de

⁴ NT: 1664 é o nome de uma marca de cerveja francesa.

⁵ NT: Fleury faz referência à uma prisão na França, localizada na cidade de Fleury-Mérogis, nos subúrbios ao sul de Paris.

aprendizagem, deturpando seu significado e alcance. Assim, ao mesmo tempo em que estas atividades, constantemente, sofrem interferências e prejuízos, a professora é incessantemente desestabilizada. Entretanto, estas práticas são todas estratégias implementadas para evitar qualquer confronto real com situações de aprendizagem, possibilitando escapar do risco de serem tachados de "idiota", de "imbecil", de "bocó", mantendo uma fachada aceitável, até mesmo valorizada nas dinâmicas da sociabilidade juvenil. Deve-se notar ainda que o fato de estarem lidando aqui com uma professora tem um efeito direto sobre o tipo de provocação utilizada. Isso não exclui, de forma alguma, outros tipos de provocação que possam estar mais de acordo com as inscrições de ousadia em relação aos professores, como a situação abaixo sugere:

Na aula de francês, os alunos do último ano do ensino médio profissionalizante de vendas são convidados a lerem um texto e a responder, por escrito, perguntas de interpretação e compreensão de texto. Observo um grupo de quatro meninos no fundo da classe, que jogam com um baralho de cartas. Eles distribuem as cartas entre si e não se preocupam se podem ser vistos pelo professor. Eles não tiraram seus casacos e não também retiraram seus cadernos de estudos. Rapidamente, o professor passa pelas filas e se aproxima do grupo de meninos.

P: *Onde estão seus materiais de estudo? Guardem isso agora mesmo.*

[Os meninos não olham para ele. O professor insiste.]

P: *Guardem isso.*

[Um dos meninos olha para cima]: Hã, o quê que é? O quê ele quer?

[Irritado, o professor pede ao aluno que saia].

E: Ah, sem problema, eu saio. Você pensa o quê da sua aula? Que é o que? Uma coisa maravilhosa?

O estudante sai da sala, batendo a porta enquanto os outros estudantes se divertem com a situação.

Da mesma forma, insultos aos outros colegas, tanto meninas como meninos, quando entregam os tarefas, quando vão ao quadro para corrigir os exercícios, o tumulto quando acertam as respostas, a trapaça, a exibição de posturas significando força física (bater no peito, por exemplo) quando uma resposta correta foi dada, tudo isso, são práticas que demonstram uma forma de vínculo dos meninos aos julgamentos e veredictos escolares. Isso condiciona, pelo menos em parte, a manutenção ou, ao contrário, a desestabilização de sua posição de "dominante" no ambiente escolar.

Deste ponto de vista, é digno de nota o fato de que é a figura do "cabeça" que garante um lugar de escolha para os meninos que, assim, conseguem alcançá-lo. Assim, o "cabeça" é aquele que pode importunar, provocar, perturbar e intimidar, mas também, quando a situação o exige (uma tarefa, uma ida ao quadro), participar do jogo escolar e assim melhorar seu desempenho. O "cabeça" está bem

posicionado nos dois universos, o escolar e o juvenil, o que lhe vale a admiração e o reconhecimento, particularmente, dentro do grupo de meninos.

Para compreender as razões da ambivalência de alguns meninos em relação à escola, uma ambivalência que condiciona algumas das dinâmicas relacionais que podem ser observadas entre pares do mesmo sexo e do sexo oposto e com agentes escolares, é preciso uma dupla contextualização social e histórica de nosso tema. A comparação de nossas análises com as produzidas por Paul Willis (1978), nos anos 1970, é esclarecedora sob este ponto de vista. Na verdade, os "caras" não são em todos os aspectos semelhantes aos designados como "cabeças". O envolvimento dos "caras" de Paul Willis em uma cultura "anti-escola" baseada na exibição viril de si, na provocação e na perturbação, não os faz correr os mesmos riscos que os meninos dos anos 2000, para os quais as disputas escolares são intensas.

Para os "caras" de Paul Willis, a adesão a uma cultura anti-escola não era incompatível com um registro de si em um futuro profissional e familiar potencialmente valorizados. Diferente para os meninos dos anos 2000, em uma época de profunda desvalorização da figura tradicional do trabalhador e da terceirização dos empregos, eles têm alguma chance, na condição de que eles joguem o jogo escolar, pelo menos em parte e sob certas condições, de evitar os efeitos de uma completa desqualificação escolar e social.

Os riscos são ainda maiores para os estudantes de escolas profissionalizantes desvalorizadas e para os quais uma inserção profissional gratificante está longe de ser garantida. É em um justo equilíbrio entre estas duas figuras repulsivas, o "bobo" e o "bocó", um justo equilíbrio encarnado pela figura do "cabeça", que estes rapazes da classe popular, muitas vezes da imigração recente, devem ser capazes de tomar seu lugar.

As normas de gênero e as crenças incorporadas em algumas dessas figuras repulsivas ou valorizadas – no momento em que condicionam algumas das práticas sociais de meninas e meninos, ou atribuem a cada um deles lugares considerados adequados às expectativas de gênero – associam cada uma dessas categorias a uma ordem de gênero tradicional baseada na diferenciação, hierarquização e assimetria do masculino e do feminino. E a implementação e atualização dessa ordem em situações e dinâmicas de relações entre pares do mesmo sexo e do sexo oposto, bem como com funcionários da escola, também permitem captar a potencial discrepância entre essas determinações de gênero e certas práticas sociais que são realmente mobilizadas.

3 UMA NORMA DE GÊNERO SUJEITA A CONTESTAÇÃO

3.1 « JOGO » COM ESTEREÓTIPOS

Em suas relações com funcionários da escola, as meninas podem usar alguns dos atributos tradicionalmente associados ao feminino para brincar com as regras da ordem escolar:

Acompanho Natalia, a conselheira superior de educação da escola, em sua visita habitual aos corredores para garantir que todos os alunos tenham entrado na sala de aula. Um grupo de três meninas está parado no pátio, rindo alto e aparentemente olhando para algo no telefone celular de uma delas, embora seu uso seja proibido na escola.

Natalia: senhoritas, gostaria de saber o que vocês ainda estão fazendo nos corredores a esta hora do dia, e mais ainda, com um telefone celular.

Uma das garotas: Não é nada, senhora, estamos indo, estamos indo. Só estamos olhando fotos.

Natalia: Eu gostaria de saber o que vocês estão fazendo com uma foto de um homem sem camisa e com uma escova de dentes.

[As meninas gargalham alto; uma delas coloca o telefone bem próximo do rosto de Natalia e diz:] "Não, senhora, olhe mais de perto, ele não está sem camisa, ele é, na verdade, meu namorado. "

Natalia, parecendo se divertir, diz: "*Sim, muito bem, muito bem, vão agora para a aula*".

Mesmo que as três meninas não estejam em conformidade com as expectativas da escola – usam seus telefones celulares e não se dirigem às suas salas de aula mesmo tendo a campainha já tocado há alguns minutos – a maneira como elas respondem à observação de Natalia mostra uma interação de confidências e diversão compartilhada. A atmosfera assim criada tende a fazer com que a agente escolar esqueça as regras que foram quebradas. Estes mecanismos puderam ser observados regularmente na sala de aula, quando as meninas tentam evitar começar o trabalho ou uma possível punição ou sanção (Depoilly, 2013 e 2014).

Com isso, então, a bajulação, a dissimulação, a confidência e o tédio são todos modos de agir "femininos": uma tal quantidade de táticas (De Certeau, 1980) utilizadas por meninas para garantir que seu comportamento permaneça aceitável aos olhos dos agentes da escola. Essas práticas, embora ajudem a reforçar alguns dos estereótipos de gênero transmitidos tanto por meninas e meninos quanto por funcionários da escola, permitem que as meninas joguem, consciente ou inconscientemente, com as regras da ordem escolar.

Essa linha de análise nos convida a reconsiderar as interpretações das atitudes das meninas para além dos termos de docilidade ou submissão. O trabalho de Jean Anyon (1983) nos leva a considerar estas formas de jogar com as regras da ordem escolar, encenando estereótipos de gênero, como "resistência na acomodação": as meninas podem aproveitar as características da feminilidade e usá-las para atingir seus fins, para driblar os estudos ou certas obrigações escolares.

Esta projeção de estereótipos de gênero exige outro tipo de comentário importante porque levanta a questão da relação entre meninas e meninos. Os meninos frequentemente apontam que são tratados injustamente em comparação com as meninas, como tenho registrado em entrevistas com meninos e meninas e em certas situações que tenho observado. É possível supor aqui que estas

diferentes maneiras de tratamento de meninas e meninos pelos agentes escolares, eles próprios vinculados a modos distintos de ser e de fazer mobilizados por ambos, também tem efeito nas relações que eles têm entre si, particularmente em certas relações de tensão que eu observei.

3.1 FRONTEIRAS DE GÊNERO « EMBAÇADAS »

Algumas das interações que envolvem meninas e meninos no cotidiano escolar nos obrigam a considerar os momentos de tensão vivido por eles como possíveis revelações do conteúdo das tentativas de desafiar e desestabilizar uma ordem de gênero e as identidades tradicionais associadas a ela.

Em uma observação no curso de contabilidade, o ambiente era particularmente agitado. Um grupo de quatro meninos no fundo da sala jogam pedaços de chiclete uns nos outros, de forma não muito discreta. Elsa é atingida por um desses chicletes, ela se levanta abruptamente e começa a gritar: "Porra, por que vocês estão agindo como crianças assim?". Um dos meninos se levanta e a ameaça de tratá-la como um menino já que ela se comporta como um menino. Os dois alunos são retirados da aula pelo professor. Após o incidente, Elsa é recebida durante o dia pela conselheira superior de educação da escola para se explicar. Assisto à entrevista, durante a qual ela justifica seu surto da seguinte maneira:

"Eu não tô ligando para essas histórias de moleques, mas se sobra pra mim, isso não é bom. Estou aqui para estudar, e não para colocar ordem no lugar do professor, mas se me provocam, eu respondo. Você acha que não tenho mais nada a fazer além de cuidar dessas histórias de moleques? Estou aqui para estudar".

Deve-se notar que o que provoca a explosão de Elsa é, por um lado, a necessidade de reagir e de se defender contra o que ela sente ser uma agressão, o arremesso de um pedaço de chiclete e, por outro lado, a impossibilidade de ela seguir o curso, de estudar, por causa do ambiente particularmente agitado na sala de aula. Deste ponto de vista, devido aos modos de ser e de fazer que ela mobiliza, Elsa está em uma espécie de entre lugar: ela está entre o mundo escolar e o mundo juvenil da classe popular, entre um mundo que se reflete tanto em sua maneira de lidar com os meninos quanto em sua maneira de reagir ao mundo escolar.

Em reação a esta situação, Elsa mobiliza certas atitudes tradicionalmente designadas como masculinas - sua brutal explosão quando ela se levanta e grita, o uso de linguagem grosseira e insultos - e culpa publicamente um grupo de rapazes aos quais ela desafia abertamente o lugar do dominante e da virilidade, classificando-os como "moleques", imaturos, em suma, como aqueles que ainda não atingiram a idade de um homem. Elsa tende, assim, a desestabilizar a hierarquia entre masculino e feminino, e a embaçar as fronteiras de gênero. Aos olhos dos meninos, Elsa ultrapassa seus direitos, aventura-se e fala o que é considerado por eles como território masculino exclusivo. Assumindo formas de ser e fazer que são designadas como masculinas, ela terá que sofrer as consequências, que tomam forma e conteúdo na declaração de uma dupla ameaça verbal e física: "Já que você

pensa que é um menino, nós vamos tratá-lo como um menino". A ameaça funciona como um chamado às regras de gênero que foram desestabilizadas pelas formas de mobilização da Elsa.

Mas a reação de Elsa não só indica uma transgressão às regras de divisão de papéis e lugares no mundo juvenil, mas também faz com que ela viole as regras de convivência em vigor na sala de aula, que exigem discrição e restrição, tanto física quanto verbal, por parte dos estudantes e, mais acentuadamente, por parte das meninas (Duru-Bellat, 2004). Foi esta falta de contenção que a levou a ser retirada da classe. Deste ponto de vista, os modos de ser e de fazer de Elsa e suas palavras ao conselheiro superior de educação são indicativos da ambivalência de sua relação com a escola. Elsa se afirma entre o mundo da juventude da classe popular e o mundo da escola, esmaecendo os contornos de uma identidade feminina aceitável no ambiente escolar, que tem a ver com uma certa docilidade, submissão e adaptação.

Deve-se notar que se Elsa desafia o lugar e o papel desempenhado pelos meninos na escola, é para defender seu direito de estudar e não perder seu tempo, mas esta forma de adesão à ordem escolar não está completa; Elsa não hesita em denunciar a natureza fracassada desta ordem escolar incapaz de se impor – "Não estou aqui para colocar ordem no lugar do professor" – e a concomitante necessidade de que ela se defenda no campo dos valores da juventude de classes populares – "mas se sobra pra mim, isso não é bom", "Se me provocam, eu respondo". É porque o professor não pode mais garantir o respeito às regras da dinâmica escolar que Elsa se colocou para fazer sua voz ser ouvida e se defender. Esta afirmação ecoa em outras situações que testemunhei que denunciam a suposta falha dos agentes escolares: "Não, mas o professor tem medo dos meninos", diante de uma norma juvenil popular masculina dominante.

A interpretação que tende a ver essas formas de participação das meninas na sala de aula unicamente através do prisma de uma masculinização de seu comportamento transgressivo e desviante e de um distanciamento do polo feminino, que é necessariamente visto como meramente dócil, submisso, passivo e condescendente com o papel do aluno, não permite apreender certos modos da experiência escolar feminina de classes populares que estão verdadeiramente situados entre a afirmação de normas e valores juvenis populares, a resistência a uma norma masculina dominante e uma certa forma de adesão aos valores escolares.

3.2 TENTATIVA DE INVERTER AS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO

Outras circunstâncias, entre as situações de conflito observadas entre meninas e meninos, me convidaram a situá-las na perspectiva mais global das relações sociais de gênero, classe e raça, cujo entrelaçamento, imbricação e articulação (Kergoat, 2009) condicionam jogos de designação de identidade de gênero que estigmatizam e inferiorizam, simultaneamente ou não, o gênero, a classe e/ou a raça. Parece que é nessa tríplice articulação que são encenadas as relações de poder entre eles.

Lila é recebida pela conselheira superior de educação da escola porque teve uma briga com um menino, Thomas, na sala de aula. Essa briga vai lhe custar a expulsão da aula. No momento em que eu a encontro, Lila é convidada a relatar o incidente.

L: Estávamos em classe, em silêncio, eu e minhas amigas, conversando sobre o que tinha dentro do meu estojo. Algumas meninas estavam dizendo como eu era bonita demais e tal. Eu estava quieta no meu canto e ele começou a falar comigo. Ele disse: "Para de inventar histórias, você é uma baranga, olha o tamanho da sua saia, você é uma puta. Você é só uma feia". Ele me deu um tapa e me ameaçou com uma tesoura. Ele pensa o que? Que eu sou uma só menina, então não vou me defender, mas ele é um demente.

Conselheira : *você gostaria de ir a enfermaria ?*

L (cada vez mais agressiva e irritada): Mas ele tá pensando o que? Eu vou me vingar, vou chamar os caras para virem e resolverem isso, então ele vai ver se eu sou uma puta.

[A conselheira liga para a mãe de Lila para informá-la sobre o incidente, depois entrega o telefone a garota a pedido da mãe].

L: Mãe, você viu como eu tava vestida hoje de manhã, minha mini-saia, minha meia-calça e tudo... tudo bonito! E o outro me chamou de puta. Mas ele acha que eu não vou reagir? Eu vou me vingar, tá certo! Ele tá pensando que ele é o que? Que ele é o *Mamadou*?⁶

Lila está sujeita a uma dupla desqualificação: a primeira diz respeito à sua aparência física, "Você é uma baranga", a segunda à sua reputação sexual: "Você é uma puta". Esta dupla injunção normativa revela o difícil equilíbrio em que as meninas parecem ter que encontrar: o de serem suficientemente sedutoras, femininas e, portanto, bonitas, mas também o de demonstrarem uma reserva sexual aceitável. É esta falta de reserva que parece ser demonstrada pela atitude de Lila em se vestir (ela usa meias arrastão, uma minissaia preta, saltos altos e um pequeno casaco de couro preto sobre uma blusa com furos levemente decotada) que parece ser a origem dos insultos.

Em reação a esta dupla desqualificação sexual e física, Lila reivindica seu direito de se defender. O fato de ela ser uma menina não deve significar que não seja capaz de reagir: "Que eu sou uma só menina, então não vou me defender". É a legitimidade da oposição entre uma feminilidade supostamente passiva e dominada e uma masculinidade ativa e opressiva que é questionada aqui. A briga na sala de

⁶ N.T.: a palavra *Mamadou* permaneceu nessa tradução com a grafia original do francês pelos limites de encontrar uma correspondência precisa do termo em português, já que, além de ser um nome francês de origem africana e árabe, tem uma localização específica nesse contexto. *Mamadou* significa aqui um insulto, pois, ela remete à origem imigratória supostamente da África subsaariana e tem uma relação/um peso equivalente a palavra *blédard* nos seus usos e no que ela designa: um homem que não está em acordo com as normas sociais modernas e que lembra, portanto, às garotas as normas de gênero tradicionais. Para além do significado que remete ao insulto (e que nesse caso, dependendo das relações e situações sociais pode ganhar sentidos variados, portanto, difíceis de definir), o mais importante nesse texto é o fato de que as estudantes, para estigmatizar os garotos, para inverter a lógica de dominação e para se defenderem das determinações as quais elas são objeto, utilizam a palavra como insulto racializado.

aula é sua primeira reação, o que lhe permite mostrar que ela está resistindo e até mesmo lutando contra a atribuição de identidade de gênero a que foi submetida. Ler a reação de Lila apenas em termos de sua resistência a uma ordem masculina dominante não capta, no entanto, totalmente a complexidade da situação em jogo e as relações sociais de dominação que a estruturam.

Thomas, que começou os insultos, é "branco", um dos poucos de sua classe. É precisamente esta categorização que Lila convoca para questionar o valor das observações de Thomas: "Ele tá pensando que ele é o que? Que ele é o *Mamadou*?". É de fato a posição de "branco", de "não *Mamadou*" ocupada por Thomas que não lhe permite questionar a moralidade e a respeitabilidade de Lila. Deve-se notar que Thomas também se referiu a ela pela via da desqualificação à qual ele possivelmente faz uso em virtude de ser "branco".

Assim, quando ele foi chamado pela conselheira a se explicar, ele evoca, como veremos a seguir, a briga em si e não os insultos que a originaram: "ah, ela pensa o que, porque eu sou um branco, eu fico calado". É possível perceber aqui toda a complexidade de relações de dominação em jogo. Lila inverte essa relação a qual ela é vítima fazendo de Thomas um "dominado" pela perspectiva de raça e de classe. Desse ponto de vista, o pedido de reforço aos "caras" produz uma inversão nessa forma de dominação, mas também, em certa medida, a dependência de Lila à supervisão dos "caras", que, ao mesmo tempo que garantem sua reputação e são os únicos habilitados a julgá-la, a submetem às injunções normativas de gênero.

A dinâmica de relações entre Lila e Thomas implica em um verdadeiro jogo de determinações identitárias e pode não envolver somente o pertencimento de gênero. De fato, é aqui o pertencimento de classe, de gênero e de raça que condiciona a determinação de Thomas e Lila a certos lugares. É a concorrência destas identidades de gênero e raça – garotas, garotos, brancos e não-brancos – que permite uma desestabilização, mesmo que parcial, da relação dominante/dominado a qual percebe-se que eles se movem sobre o registro da estigmatização racial.

Para a análise de certas normas de gênero que circulam da nessa escola e nessa turma, eu tentei lançar reflexões sobre a natureza das injunções de gênero, potencialmente, contraditórias, às vezes ambivalentes, e que tende a se impor tanto às meninas como aos meninos quando eles estão na escola. No contexto escolar, a análise das injunções de gênero permite revelar algumas das tentativas de distanciar, de resistir, de contestar a norma tradicional dos sexos que organizam o cotidiano das aulas (à condição de os recolocar na análise de relações já trabalhadas pelo cruzamento de relações sociais de sexo, classe e raça).

Se a análise das situações apresentadas nesse artigo retoma a importância da afirmação dada a uma norma tradicional de sexos, acomodando masculino e feminino a lugares diferenciados e hierarquizados, também é apresentada a necessidade de levar em conta a complexidade das relações entre as meninas, os meninos e entre meninos e meninas nos diferentes espaços escolares. Comprometer-se com um verdadeiro trabalho de compreensão dessas relações pressupõe diversificar a apreensão das formas de pensar e analisar as condutas de meninas e meninos. Eles não podem ser reduzidos a grupo separados por sexo perfeitamente homogêneos com características e atributos que sempre se manifestam da mesma maneira e sob as mesmas condições em seus relacionamentos.

O que revela a análise das relações sociais e relacionamentos que as constituem é, precisamente, que meninas e meninos estão sujeitos não apenas a normas de gênero, mas a normas de gênero articuladas com normas de classe e raça que os lembram do lugar que devem ocupar e defender quando estão em espaços escolares. Minha reflexão sob o ponto de vista do gênero, nos contextos escolares relativamente decadentes aqui estudados, também me levou a considerar plenamente a importância da sociabilidade juvenil, que muitas vezes entra em conflito com a lógica escolar, mas também condiciona as experiências escolares dessas meninas e meninos dos meios populares. É importante levar em conta as questões educacionais em jogo para ambos os sexos. Longe de simplesmente rejeitar as atividades escolares ou afirmar uma cultura anti-escolar, as meninas e os meninos estão confrontando e tentando lidar, de uma forma ou de outra, com as expectativas escolares.

Na esteira destas reflexões, a análise cruzada das injunções de gênero e seus experimentos nas relações sociais necessita investigar os efeitos dos contextos institucionais sobre a dinâmica das relações observáveis nos espaços escolares. Neste caso, o ensino médio profissionalizante e os itinerários fortemente generificados que ele engloba não é sem efeito sobre os modos de afirmação do "feminino" e do "masculino" usados por meninas e meninos em suas relações com colegas do mesmo sexo e do sexo oposto e com os agentes escolares.

Numa época em que os políticos afirmam querer fazer da luta contra os estereótipos de gênero nas escolas uma de suas prioridades de ação, ainda hoje parece necessário fornecer provas de que o sistema de formação escolar - e em particular seus itinerários dominados e socialmente desqualificados - desempenha um papel muito grande na reprodução desses chamados estereótipos e no estabelecimento de alunos dos meios populares, o principal público da educação profissional, em papéis de gênero profundamente tradicionais.

Finalmente, outras pistas de reflexão e análise merecem ser abertas, em particular aquelas relativas ao estudo dos efeitos da socialização familiar sobre a dinâmica das relações entre meninas e meninos na escola e com os funcionários da escola. Tal perspectiva de trabalho pressupõe a historicização da reflexão. O acesso maciço das mulheres ao trabalho, mesmo pouco qualificado, desde os anos 1960, e o processo gradual de desestruturação e desqualificação simbólica, política e social da figura tradicional do trabalhador masculino não estão isentos de consequências para a dinâmica de socialização intergeracional na qual meninas e meninos se encontram. Enquanto as meninas dos meios populares parecem poder contar com um movimento de emancipação feminina, encarnado por uma figura materna que possivelmente pode apoiar à emancipação, a situação parece ser bem diferente para alguns meninos dos meios populares que são desvalorizados pelo fracasso escolar e para os quais a virilidade defensiva (Molinier, 2000) ou tensões viris (Welzer-Lang, 2002), em suas relações com meninas e meninos que violam as regras da norma de gênero, constituem uma forma de se pouparem.

O desdobramento, no campo da pesquisa educacional, de todas estas vias abertas à reflexão é um trabalho para uma compreensão detalhada dos processos eminentemente complexos que compõem a vida escolar de meninas e meninos. Mas estas vias também constituem tantas maneiras de agir, no âmbito escolar, para desconstruir os mecanismos que enquadram meninas e meninos aos papéis

tradicionais de gênero, os quais têm uma influência negativa sobre uma possível inserção educacional, social e profissional emancipatória para ambos os sexos.

REFERÊNCIAS

ANYON, Jean. Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working Class and Affluent Females to Contradictory Sex Roles Ideologies , IN: STEPHAN Walker; LEN BARTON (dir.), **Gender, Class and Education**, Lewes, Falmer Press, pp. 19-38, 1983.

BUTLER , Judith. **Trouble dans le genre** : pour un féminisme de la subversion. Paris : La Découverte, 2005 [1990].

CACOUAULT-BITAUD Marlaine ; MOSCONI Nicole (coord.): Filles et garçons pour le meilleur et pour le pire. **Travail, genre et sociétés**, n° 9, pp. 35-38, 2003.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine ; DOWNS Laura Lee (coord.): Controverse: La mixité en question. **Travail, genre et sociétés**, n° 11, pp. 163-197, 2004.

CLAIR Isabelle. La division genrée de l'expérience amoureuse : Enquête dans des cités d'habitat social. **Sociétés et représentations**, n° 24, pp. 145-160, 2007.

DE CERTEAU Michel. **L'invention du quotidien**: arts de Faire. Paris: Gallimard, 2007.

DENAVE Sophie ; RENARD Fanny. Aspirants mécaniciens, aspirants Coiffeurs : La construction des masculinités populaires différenciées. **Terrains et travaux**, n° 27, pp. 59-78, 2015.

DEPOILLY Séverine. Mixité et histoires scolaires : injonctions de genre et rapports de classe. **Revue française de pédagogie**, n° 171, pp. 93-96, 2010.

DEPOILLY Séverine. Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire : Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire. **Déviance et Société**, vol. 37, n° 2, pp. 207-227, 2013.

DEPOILLY Séverine. Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre. Rennes : pur, 2014.

DURU-BELLAT, Marie. École de garçons et école de filles. **VEI Diversité**, n° 138, pp. 65-72, 2004.

DURU-BELLAT Marie ; MARIN Brigitte (dir.) : La mixité scolaire, une question (encore) d'actualité ? **Revue française de pédagogie**, n° 171, pp. 5-8, 2010.

JOING-MAROYE Isabelle; DEBARBIEUX Éric (dir.): Violences de genre et violences sexistes à l'école. **Recherches et éducations**, n° 9, Tomes 1 et 2, 2013.

KERGOAT Danièle. Dynamique et consubstantialité des rapports Sociaux. IN: Elsa dorlin (dir.): **Sexe, race, classe**: Pour une épistémologie de la domination, Paris, puf, coll. Actuel Marx, pp. 111-126, 2009.

LEMARCHANT Clothilde. La mixité inachevée : Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. **Travail, genre, sociétés**, n° 18, p. 47-64, 2007.

LEPOUTRE David. **Cœur de banlieue** : Codes, rites et langages. Paris : Odile Jacob, 1997.

MATHIEU Nicole-Claude. Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe. **Épistémologie sociologique**, n° 11, pp. 19-39, 1971.

MERCADER Patricia ; LECHENET Annie ; DURIVAREMBONT Jean-Pierre ; GARCIA Marie-Carmen; LIGNON Fanny. **Violences genrées et pratiques entre pairs** : Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire. Rapport de recherche, crpcc-Triangle, 2014.

MAUGER Gérard. **Les bandes, le milieu et la bohème populaire** : Étude de la sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005). Paris : Belin, 2006.

MOLINIER Pascale. Virilité défensive, masculinité créatrice. **Travail, genre, sociétés**, n° 31, pp. 25-44, 2000.

MOLINIER Pascale ; WELZER-LANG Daniel. Féminité, masculinité, virilité.

IN : HIRATA Helena ; LABORIE Françoise; LE DOARE Hélène ; SENOTIER Danièle (dir.),

Dictionnaire critique du féminisme. Paris : puf, 2e édition augmentée, pp. 77-82, 2004.

MOSCONI Nicole. **La mixité dans l'enseignement secondaire** : un faux semblant?.Paris : puf, 1989.

WELZER-LANG Daniel. Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France. **Ville école intégration enjeux**, n° 128, p. 10-32, 2002.

WILLIS paul. L'école des ouvriers. **Actes de la recherche en sciences sociales**, vol. 24, n° 1, pp. 50-61, 2002.