

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NO COTIDIANO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Jairo Barduni Filho

Universidade Federal de Viçosa- UFV (MG)

France Maria Gontijo Coelho

Universidade Federal de Viçosa – UFV (MG)

RESUMO

O presente artigo faz parte da pesquisa de mestrado realizada em uma Escola Família Agrícola (EFA-PURIS), localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. Os temas afetividade e sexualidade, enquanto conteúdos formativos realizados na Escola foram analisados em levantamento de dados junto a estudantes, monitores e direção da EFA. O objetivo deste artigo é trazer as análises do universo masculino e das amizades masculinas que se dão na Escola, conforme justificado na metodologia deste artigo. As observações do cotidiano e os depoimentos foram coletados de maneira informal, por meio de vivências e de diálogos livres, ou de entrevistas semi-estruturadas. Indagada sobre os temas, originalmente, a preocupação da gestão pedagógica da Escola foi com o que chamaram de exageros nas condutas dos estudantes. Para tanto, disseram que lançavam mão das regras cotidianas, criadas para controle e vigilância, já que os jovens (rapazes e moças) permanecem 15 dias morando na escola, alternando com os 15 dias em casa. Assim, a angústia dos gestores era quanto à dúvida em como lidar com os jovens, sem cair em repressão, pois acreditavam que, assim, não educariam. O que se percebeu, no decorrer da pesquisa, é que os garotos vivenciavam um cotidiano intenso em interações que se tornavam referência na formação de suas identidades. Em razão da forma pela qual a Escola surgiu, ou seja, por meio de uma ação organizada dos pais, a disciplina e o controle colocam-se como desejo e, ao mesmo tempo, um desafio.

Palavras-chave: Sexualidade. Masculinidade. Cotidiano. Escola Família Agrícola.

*AGRICULTURAL FAMILY SCHOOL: THE CONSTRUCTION OF
MASCULINITIES IN THE DAILY LIFE OF THE PEDAGOGY OF
ALTERNATING*

ABSTRACT

The present study is part of the master degree survey carried out in an Agricultural Family School (EFA-PURIS), located in the Zona da Mata of the State of Minas Gerais. The affectivity and sexuality themes, during qualification contents carried out in the School, were analyzed in data surveys applied to students, monitors and board of directors of EFA. The objective of this study is to bring forward the analyses of the masculine universe and masculine friendship that happen in the School, as justified in the methodology of this study. The remarks of the daily like and the statements were collected in an informal manner, through experiences and free dialogs and semi-structured interviews. Investigated on the themes, the concern of the School pedagogical administration came back to what they called as exaggeration in students' conduct. Thus, they confirmed that they were giving up the daily rules, created for control and vigilance, as these youngsters (boys and girls) lived 15 days in school, alternating with 15 days at home. Thus, the concern of the administrators was as related to the doubt of how to deal with the youngsters without application of repression, as they believed that this was not a way to educate. During the survey, it was possible to see that the boys experienced an intense daily life in interactions that became a reference in formation of their identities. Due to the way through which the School was created, this means, through an action organized by the parents, the discipline and control are placed as a wish but, at the same time, as a challenge.

Keywords: Sexuality, Masculinity, Daily Life, Agricultural Family School.

Introdução

O artigo, que surgiu de uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2011, apresenta temas pouco estudados, mas muito comuns no cotidiano escolar, principalmente nas escolas do tipo Escolas Família Agrícolas (EFAs). Em razão de sua proposta pedagógica de alternância casa-escola, os educandos passam quinze dias internados em alojamentos na escola, o que traz questões sobre o desenvolvimento e a educação das afetividades e das sexualidades como grandes desafios para a gestão pedagógica e para a orientação de seus gestores e monitores(as). A intensa

convivência na pedagogia da alternância propicia constante troca de experiências e até afetos (alguns considerados excessivos) que acabam sendo alvo de vigilância constante na Escola. Neste artigo buscou-se analisar como se dão essas trocas entre garotos no cotidiano escolar, questionando de que maneira as subjetividades ou (des)subjetividades masculinas são produzidas numa EFA localizada na zona rural do município de Araponga, Zona da Mata de Minas Gerais.

Breve contexto da EFA-Puris

*A verdadeira Escola é a escola da Vida,
porque é a vida quem faz a Escola!*
(CAEKELBERGH, 2010, p.15)

Sem detalhar o histórico e gênese das EFAs e da Pedagogia da Alternância, já feitos por vários autores (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010; SILVA, 2003) pode-se identificar na epígrafe acima a expectativa que se tem acerca dessas escolas: unir a teoria e prática em busca de servir e possibilitar a melhoria na vida dos educandos, filhos de agricultores, pois é potencializando o estudante que se pode obter meios para enfrentar as adversidades que a vida impõe a todo instante. Em princípio, a escola da vida é a escola onde o educando tem voz e seu objetivo, mais que atribuição de uma titulação, é o crescimento pessoal e amadurecimento dos estudantes. Fruto de um movimento social, nessa Escola é comum a ideia de que tal amadurecimento não se dá de forma individual, mas, sim, na construção relacional com o outro, na afetividade que se estabelece por meio de laços de amizade e na solidariedade que se cria, mesmo nas vivências de conflitos.

No Brasil, o modelo de EFA começou no Estado do Espírito Santo em 1969 e se espalhou pelo país. A pedagogia da alternância baseia-se no método ação-reflexão-ação. Assim, essa concepção entende que o primeiro ambiente da educação é o familiar, a realidade onde o educando vive. A expectativa é de que o educando compartilhe seus saberes nas EFAs, da mesma forma que das EFAs venha conhecimentos para as famílias e grupos sociais com os quais convive. Esta escola, normalmente, surge como uma conquista política e organizativa de famílias agricultoras. Assim, não é doação do Estado e nem de ninguém que a ela não esteja politicamente envolvido. Trata-se de uma propriedade coletiva, composta por pais, monitores e estudantes, o que gera uma interação social com compromissos e implicações de responsabilidade, o que, comumente, não se vê nas Escolas convencionais do poder público.

A Escola Família Agrícola-Puris, localizada em Araponga (MG), foi criada em 2008 como fruto da ação e da pressão de um grupo de agricultores organizados a partir do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e que iniciavam um movimento de luta para conquista de terras em conjunto. De acordo com a secretária administrativa da Escola, Maria Rosânia Lopes Duarte, a EFA surgiu da expectativa dos pais em querer uma escola que auxiliasse os jovens a construir uma ideia melhor sobre o que é viver do campo ou de como é possível uma vida boa no campo.



Foto 1: (Escola Família Agrícola Puris - MG).

À medida que a escola recebe tanto moças como rapazes, a preocupação com limites nas trocas afetivas e sexuais torna-se uma constante preocupação entre pais, direção e monitores. Para os agentes escolares, especificamente, torna-se um problema quando percebem que, além de monitores que ministram aulas, passam, também, a exercer o papel de vigilantes. Essa função de vigilantes é ainda maior em relação aos monitores internos que permanecem na Escola durante os quinze dias de período-escola, como é chamado o tempo de internato.

Seguindo pistas na pesquisa com o cotidiano

Os jovens da EFA estão em uma fase de grande transformação. Nesse período, que acompanha as mudanças corporais, são revistos valores, ideologias, emoções e sentimentos incertos. Trata-se de um

momento privilegiado de afirmação da identidade pessoal e social, de (des)construção, inclusão ou exclusão de perfis de personalidade. Todos esses processos configuram elementos constitutivos de formação de um “Eu” socialmente situado e revelam a grande responsabilidade dos agentes escolares.

Ao considerar esse contexto, a estratégia metodológica adotada para a pesquisa foi de imersão e observação sistemática do cotidiano, além de entrevistas com os agentes escolares, os pais e os estudantes. Como orientou Laplantine (2004), essa conduta na pesquisa relaciona-se com uma experiência perceptiva e microssociológica que é fundante no campo da etnografia.

[...] observar o mais atentamente possível tudo o que encontramos, incluindo mesmo, e talvez, sobretudo os comportamentos aparentemente mais anódinos [...], os gestos, as expressões corporais, os usos alimentares, os silêncios, os suspiros, os sorrisos, as caretas, os ruídos da cidade e os ruídos do campo. (LAPLANTINE, 2004. p. 15)

Ao vivenciar o dia-a-dia com os alunos, ao dormir no alojamento, tomar banho no vestiário, fazer refeições na escola, ajudar na preparação da refeição, participar e ajudar na horta, bem como participar de conversas coletivas nos espaços com os educandos, o pesquisador, primeiro autor desse trabalho, pode melhor visualizar as interações decorrentes dessa vida escolar.

Por se tratar de um observador masculino em campo, a observação mais detalhada se deu junto aos garotos. Nesse convívio, pode tanto ver a operacionalização de muitos valores quanto se colocar como um pesquisador em cheque. Nas interações em campo, foi necessário rever conceitos. Em trabalhos como esses, somos perturbados e somos perturbadores, como bem aponta Laplantine (2004, p. 27):

A perturbação que o etnólogo impõe com sua presença ao que ele observa e que acaba perturbando a ele mesmo, longe de ser considerado como um obstáculo epistemológico [...], é uma fonte infinitamente fecunda de conhecimento.

Ao pesquisar o cotidiano, necessariamente, nossos vieses, objetivos ou subjetivos, nossas limitações e amarras são explicitadas ao “lidar” com o outro. O estranhamento que possa vir a ocorrer para nossos sentidos é uma forma também de descoberta de si. Ferraço (2007) afirma que, para que possamos tornar a pesquisa leve em sua perspectiva de dar conta de

nós mesmos e dos outros sujeitos, é importante que prestemos atenção em alguns discursos que escorrem pelo ambiente pesquisado e que não são os discursos oficiais. Ou seja, os discursos não-ditos, podem, por si só, trazer explicações sobre aquele mundo. São discursos das microdiferenças, esperando para serem ditos, ao se apresentarem ao pesquisador em suas transgressões.

Por isso, estar no cotidiano é observar e dar visibilidade aos sujeitos que, muitas vezes, podem ser abafados, por metodologias e lógicas excludentes, de toda essa rica complexidade que se encontra nas diversas relações de poder e nas relações desafiadoras, capazes de alterar nosso esquema singular de apreensão do mundo. Certamente também alteramos a quem se encontra ao nosso redor, pois não somos neutros em nossas escolhas e influenciamos diretamente nossos interlocutores.

Nossas escolhas de pesquisa têm natureza subjetiva, ao buscarmos, muitas vezes, o sentido da própria vida. O tempo todo, as condições afetivas do pesquisador se encontram presentes e podem tendenciar seu olhar. Não se tem como fugir disso, mas, ao se perceber transposições ou transferências de valores e expectativas, faz-se necessário manter a vigília sobre si e exercitar a autocrítica. Estas são posturas exigidas para melhor garantir a possibilidade da intersubjetividade e da autocompreensão, tão necessárias aos processos de investigação conseqüente sincera.

Cotidiano escolar e amizades masculinas

*Ai, que saudades que eu tenho
Dos meus doze anos
Que saudade ingrata
Dar banda por aí
Fazendo grandes planos
E chutando lata
Trocando figurinha
Matando passarinho
Colecionando minhoca
Jogando muito botão
Rodopiando pião
Fazendo troca-troca
(Chico Buarque)*

No cotidiano da vida dos garotos, é possível perceber intensidades que afloram nos processos de subjetivação, termo foucaultiano que significa encontros, construções na relação com o outro, processos políticos e

históricos que implicam envolvimento relacionais. Estamos neste jogo desde tenra infância, praticando o processo de subjetivação e nos construindo enquanto sujeitos para o mundo. Chico Buarque, em sua canção, canta o cotidiano masculino da infância e as intensas vivências propiciadas por brincadeiras, aventuras e seus perigos. Sua descrição evidencia como as características masculinas se constituem socialmente. Numa sociedade de papéis de gêneros definidos, ele lembra o troca-troca que, em meio ao universo masculino, permite a iniciação do garoto em sua descoberta da sexualidade, quando é atribuído ao próprio homem seu desvelamento sobre seu corpo e sua sexualidade. A sanção cultural que existe a respeito desta prática afetiva e sexual, entendida como própria de meninos, tantas vezes silencia a existência do troca-troca. Mesmo que seja apenas mera curiosidade das potencialidades guardadas no corpo humano, sobretudo na infância e na pré-adolescência, esse padrão cultural acaba gerando um dos capítulos do indizível que permeia as amizades masculinas e as angústias de tantos jovens em seu processo de afirmação de suas identidades sexuais.

Por meio do aparato social que inclui escola, Igreja ou exército, ao homem, que é histórico e social, é ensinado como deve ser, tendo em vista o processo de contenção e de condicionamento dos impulsos afetivos e sexuais. Ao ensiná-lo a como ser um homem, estruturam-se formas de pertencimento, tanto em relação a um determinado sexo e gênero quanto a uma determinada sociedade (branca, de classe média, cristã, urbana e heterossexual). A este respeito, Louro (2010, p. 11) afirma que

A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais; elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Nas instituições que ordenam a vida social, o corpo e a alma (masculina ou feminina) são alvos de vigilância e de controle. Assim, na busca de construção da *hexis* corporal e do *habitus* viril, no sentido bourdiano, tenta-se fortalecer e delimitar o modo de ser homem (ou mulher) em nossa sociedade. Esse modo é apreendido de tal forma que essas instituições tornam-se locais de reclusão para construção de um tipo de homem (ou de mulher).

As marcas masculinas na EFA aparecem nas brincadeiras, na divisão (cooperação) do trabalho, na posse de uma moto, na intimidade dos vestiários, nos momentos de práticas esportivas e na amizade masculina. Louro (2010) destaca que grupos masculinos fechados tendem a se constituírem em nossa sociedade e a viver nesses grupos de forma intensa; mesmo com a sombra da homofobia cercand-os, esses grupos estão presentes em vários locais em momentos do cotidiano como:

Equipes de futebol, parcerias de acampamentos, caçadas e pescarias; rodas de chope ou de jogos de carta e bilhar se constituem frequentemente, em redutos exclusivamente masculinos nos quais a presença de mulheres não é admitida. Nessas fraternidades são vividas, muitas vezes, situações em que os corpos podem ser comparados, admirados, tocados, de formas 'justificadas' e 'legítimas'. Nos banheiros e vestiários escolares, os garotos aprendem, desde cedo, a conviver com a nudez coletiva. (LOURO, 2010, p.28)

A observação das brincadeiras revelou-se como um desses momentos de vivência masculina em grupo e permitiu identificar uma marca cultural expressiva de um tipo de masculinidade e afetividade entre os jovens rurais. Chamaram atenção as 'lutinhas' entre os garotos, por eles entendidas como condutas afetuosas e não marcas de homens 'embrutecidos'.



Foto 2: (Brincadeira de lutinha entre dois garotos)

Porém, pode-se dizer que essas lutinhas são um traço de como se constituir enquanto homem, ou seja, a força física é colocada à prova, inclusive numa busca por evitar qualquer entendimento de 'desvio' da

masculinidade. Nessas observações, ao se falar sobre essas lutinhas, junto a um ex-aluno, ele fez questão de frisar que “[...] lá não tinha nenhum gay. Isso que você está vendo, aqui é comum. Os meninos são assim mesmo”. Em sua fala, fica clara a intenção de abordar essas manifestações do corpo e dos comportamentos dos garotos numa essência que engessa a identidade masculina como a do homem forte, mas amigo e brincalhão.

O itinerário masculino pelas demonstrações viris, que estão ligadas às lutinhas e às aventuras ‘típicas’ do homem em nossa sociedade, envolvem perigos e riscos motivacionais a esta virilidade. Sempre buscada e nunca negada, a relação entre corpo e a posição determinada no espaço social estão intimamente ligadas (BOURDIEU, 2009).

Ao observar a dinâmica das lutinhas dos educandos, pode-se perceber espécie de resistência, ou talvez, um lampejo de resistência às formas de poder e contenções próprias dos ambientes coletivos. Porém, como uma manifestação em relação ao poder, as lutinhas se apresentam sutilmente, na medida em que, a EFA-Puris se orienta como um espaço mais “democrático” na relação entre educadores e educandos. Além disso, como é objetivo de toda instituição escolar, os gestores da EFA, imbuídos do poder e da responsabilidade próprios da função, procuram ou tentam formar um modelo de educando que mantenha vivas as raízes rurais e a valorização do campo. A imagem do campo, presente nessa Escola, é daquele espaço social composto por famílias com homens fortes, dotados de vontade, enfim, cidadãos cientes de seus direitos.

Sob esse aspecto, as lutinhas não significam manifestações contrárias a essa expectativa, na medida em que são entendidas como brincadeiras, às vezes, exageradas e para as quais é preciso contenção. Nessa análise sobre a produção do sujeito e a questão do poder, remete-se a Foucault (1979, p.8) que afirmou sabiamente: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discursos.”

Assim, tudo indica que as manifestações de lutinhas na EFA estejam ligadas ao processo de descoberta e de construção de subjetividades. Como Ferrari (2010, p. 11) apontou: “Não me parece possível afastar subjetividades e sujeitos de um corpo”. Neste sentido, ao observar as lutinhas entre os jovens, bem como as brincadeiras no banheiro, é possível admitir que são momentos que contribuem para a formação desses sujeitos. Para além do jogo de virilidade que as lutinhas contêm, em seus meandros, percebem-se trocas afetivas. No entanto, as

observações não permitiram afirmar que haveria intenção de violência explícita.

Essas observações remeteram a uma discussão antropológica das emoções, como fez Gay (*apud* RESENDE e COELHO, 2010), que analisou duelos de jovens alemães pertencentes às fraternidades e que povoavam seu mundo universitário. Os duelos, chamados de *Mensur*, visavam ferir o adversário sob olhares de uma platéia. Os motivos para duelar eram uma prova e, embora as lutas se tornassem o fim em si, duelava-se para provar aos espectadores que se podia fazê-lo e, assim, afirmava-se a honra. Além disso, não eram as ofensas que provocavam os duelos; ao contrário, procuravam ofensas que justificassem o duelo. Assim, segundo o autor, na prática do *Mensur* observa-se um duplo sentido para seu 'cultivo': forjar razões que justificassem a agressão, dando vazão a impulsos e, ao mesmo tempo, moldá-los segundo regras sociais. De acordo com Gay: "O *Mensur* seria assim um exercício em que se combinariam dois aspectos fundamentais da dita 'natureza humana': o impulso para agredir (ódio ou raiva) e a necessidade, exigência da convivência com o outro, de conter esse impulso". (RESENDE e COELHO, 2010, p. 37)

Também é possível aproximar nossas observações sobre as lutinhas na escola com o que Cecchetto (2004) analisou em relação às emoções entre integrantes de galeras masculinas em bailes cariocas, onde as brigas significavam 'magia' do baile de corredor. Sem a 'briga', conforme afirmavam, "o baile não tinha emoção" (CECCHETTO, 2004, p.120). Nesse sentido, as 'brigas' seriam uma diversão e uma forma pela qual os homens dariam vazão aos aborrecimentos ou as revoltas.

Na EFA, ao que tudo indica, as lutinhas seriam uma forma de extravasar não apenas os sentimentos de aborrecimentos (saudades de casa, distância dos amigos, da namorada ou da família) mas também sentimentos de carinho e de afetividade entre os garotos. Contudo, Cecchetto (2004, p.122) chamou atenção para o fato de que "a briga dá poder". Em conversa informal, uma das monitoras fez a seguinte ressalva: "Onde é que os homens demonstram sua afetividade? No futebol e nas brincadeiras, concorda?"

As demonstrações de afeto na EFA, portanto, parecem ser aceitas somente dentro de determinados contextos, como o das lutinhas, ou nas partidas de futebol, onde os afetos poderiam ser demonstrados, sem que houvesse risco de colocar a masculinidade em dúvida perante o olhar, principalmente, de outros homens, mas, também, das garotas e da direção da Escola. O querer afetivo não pode ser transposto desses contextos e

nem posto de forma explícita por não ser próprio à dita 'natureza masculina'. Não só em lulinhas, a afetividade entre os garotos na EFA cotidianamente 'extrapola dissimulando' os ditames do 'permitido' pela cultura masculina de sociedade brasileira.



Foto 3: (Amizade entre dois garotos da EFA).

Outro exemplo que permite apreender as marcas de masculinidade formatadas na Escola é o modelo de cooperação no trabalho para manutenção da EFA, conforme posto pelas regras cotidianas. Essa dinâmica evidenciou marcas que fogem às prescrições comuns em nossa sociedade e que tem papéis de gêneros definidos. Assim, a manutenção do espaço físico (limpeza) e a ajuda na cozinha são tarefas feitas tanto por meninas quanto por meninos. Na maioria das escolas urbanas, há, na divisão dos trabalhos, marcas sexistas arraigadas, o que faz com que, rotineiramente, ocorram atitudes de repúdio quando se dá a inversão de papéis. Talvez essa atitude, de modo explícito, não ocorra na prática cotidiana da EFA, porém, há sempre uma 'zuação' em determinados afazeres. As chamadas 'zuações' são dirigidas a alguns colegas no trabalho, realçando tipificações femininas ou homossexualidade. Aparentemente tudo é levado na brincadeira por quem é 'zuado'.

Observar momentos como esses permite dizer que a presença e a reprodução de um *habitus viril* masculino em uma escola (seja na EFA ou numa escola urbana com papéis estruturais de gênero) dificulta a desmistificação de tabus sobre sexualidade e sobre amizade masculina. Além disso, a aprendizagem de funções operacionais de manutenção, por

meio de trocas fraternas, traz uma dúvida: se não houvesse regras impostas de rodízios, as tarefas consideradas femininas seriam feitas pelos meninos?

Diante do trabalho de um garoto na Escola, uma monitora observou que, na sua casa, era ela quem fazia todo o trabalho doméstico: “[...] lá em casa, sou eu que faço tudo; lavo as roupas de todos os homens, o que me deixa cansada”. Em visita aos pais dos educandos, verificou-se, também, que a maioria dos esposos respondeu que havia divisão de trabalho, tanto no espaço da casa quanto do roçado. Essa divisão do trabalho entre homens e mulheres, segundo eles, era fundamental nos arranjos das famílias dos jovens dessa escola. A participação do companheiro nas tarefas domésticas somente ocorre na medida em que a natureza do trabalho requerer força.

Assim, a divisão de gênero no trabalho, por vezes, dilui-se no rodízio de tarefas na escola, mesmo que ocorra de forma compulsória, de acordo com a utilização das normas. A concepção de organização do trabalho por gênero surge espontaneamente na Escola, principalmente nos momentos de organização de festas, como a festa junina, cabendo às meninas as tarefas de preparação das comidas e enfeites e, aos homens, armar as barracas e montar a fogueira.

Outra marca masculina entre os jovens é a ligação forte dos garotos com suas motos. Essa posse traz os riscos, aventuras masculinas e interações com colegas, oportunizando aos que possuem motos dar carona aos amigos. Além disso, as motos significam possibilidade de laser e são um símbolo de aventura em duas rodas e também para conquistas amorosas. Em torno dela giram as conversas, as ‘zuações’ e os questionamentos, como o que ocorreu entre o pesquisador e um dos estudantes:

Garoto: - Aqui, você tem moto?

Pesquisador: - Não!

Garoto: - Nem carro?

Pesquisador: - Não!

Garoto: - Nem sabe dirigir?

Pesquisador: - Não, nem isso (rs).

Garoto: - Ah! Então o ‘fulano’ não vai te querer [Garoto que o grupo diz gostar de garotos]

(Risos dos participantes da conversa).

A velocidade é um valor de risco que movimenta as conversas entre garotos, considerando que, além de transporte, o valor da moto extrapola

o espaço da Escola. A esposa de um agricultor, em outro momento da pesquisa, já indicava a importância que as motos vinham adquirindo no cotidiano dos jovens. Dizia que possuir uma 'terrinha' já não era mais uma garantia de relações amorosas, tampouco uma possibilidade de 'tornar-se homem'. A moto é uma chave para o respeito social e, assim, torna-se um atrativo para relações afetivas.

[...] hoje dizem assim: o rapaz que tem uma moto arruma mais namorada porque tem mais valor do que uma terrinha com gado. Os rapazes daqui todos querem ter uma moto. Antigamente, no tempo do meu pai, o rapaz, para ir à casa da moça, deveria ir de terno e gravata e cavalo bem celado. (Esposa de um agricultor de Araponga)

A intimidade masculina na escola manifesta-se, de forma ainda mais explícita, no momento do banho e no vestiário. O espaço no qual os garotos tomam banho não há cortina como acontece com o vestiário das garotas. Em conversa com a coordenação, com os monitores e mesmo com os garotos, foi informado que, anteriormente, a cortina existente no vestiário masculino foi danificada e os próprios garotos a retiraram. Assim, é comum observar um aluno tomando banho e, ao mesmo tempo, conversando com mais dois ou três que ficam do lado de fora esperando. No entanto, observou-se em vários momentos uma 'invasão' do mesmo espaço de banho, tornando o banho coletivo. Esse fato traz novamente o clima da 'zuação', que revela ser o banheiro um espaço masculino privilegiado para descontração e para conversas entre 'camaradas', nas quais são permissíveis 'papos eróticos', temas do cotidiano masculino, além de relatos sobre de suas experiências afetivas ou sexuais, que ocorrem dentro ou fora da EFA.

Essas amizades têm um traço de afetividade explícita entre os garotos e as questões sobre as afetividades na hora do banho foram tratadas em uma reunião da gestão com os alunos, onde esses contatos íntimos foram alvos de sanção. Ao discutir como os traços da afetividade entre os homens foram sendo eliminados de seus comportamentos por meio da socialização, Nolasco (1993, p.12) afirma que: "Os homens abrem mão da própria liberdade quando negam seus limites, sua história de vida, seus desejos e sonhos para tentar reproduzir o padrão de comportamento definido *a priori* para eles". Essa rejeição de si causa 'embrutecimento' do masculino, numa luta para esconder seu afeto e seu sentimento por outro amigo, por um irmão e, até mesmo, pelo próprio pai:

[...] as amizades entre homens são como terra de ninguém. Fomos socializados para calar o sofrimento, o prazer ou a

fantasia para outro homem, sob o preço de perder sua “amizade”. Nossas relações são, na maioria das vezes, superficiais e distantes, justificando nosso fervoroso envolvimento com o trabalho, as guerras e o comércio. (NOLASCO, 1993, p.13)

O próprio homem constrói para si a armadilha de um cerceamento afetivo, pois, no ato de driblar as desconfianças, ele acaba se tornando solitário nos seus sentimentos para com os outros homens, sempre desconfiado dos gestos, da aproximação e nunca vivenciando as amizades como uma completude.

Dentro da literatura, pode-se citar o romancista José Lins do Rêgo (1987) que, ao narrar as agruras de um jovem chamado Doidinho, revela a história da constituição do embrutecimento masculino na cultura brasileira:

O colégio estava vazio com as férias da Semana Santa. Que caras felizes de libertos apresentavam os meninos nos dias em que as preparavam para sair! No trem da Paraíba foram-se Vergara, José Augusto, os filhos do Simplícito Coelho. No Recife, Heitor, Coruja no de Campina Grande. Despediu-se de mim de olhos umedecidos. Só eu sabia que não voltava mais. Também era só para mim que o amigo tivera aquele abraço.

- Eu lhe escrevo Carlos.

E foi-se. Ninguém naquele colégio com a sua inteligência e o seu coração de grande, a sua alma de moça. E não voltava mais. Os outros, o diabo que os levasse. Vergara, Pão-Duro, Jose Augusto, os Coelhos, Aurélio, todos poderiam se despedaçar pelo mundo, que era o mesmo para mim. Coruja, não; apanhara por mim, olhava-se com atenção diferente, dividia comigo as suas merendas. Um dia o safado do Pão-Duro me insinuara com aquela malícia ordinária:

-Vocês dois estão trocando?

Eles não podiam compreender que houvesse no mundo aquele interesse de irmãos entre estranhos, aquela ternura, aquele amor mesmo, de um menino por outro menino. E o diretor não me proibia de falar com ele? É verdade que Coruja gostava mais de mim do que dele. Maria Luísa viera desviar os meus entusiasmos. Mas sempre o meu amigo seria um privilégio na minha afeição. (LINS DO RÊGO, 1987, p. 186-7)

Neste destaque, Carlos (Doidinho) é um garoto matriculado por seu tio no colégio de Itabaiana, cujo responsável é um diretor linha dura. Em meio à aspereza do colégio e o do clima pesado causado pelo diretor linha dura, a amizade entre Carlos (Doidinho) e José João (Coruja) tornou-se a marca do romance para suportar as intempéries da vigilância e do tradicionalismo do colégio. Durante o romance, Carlos (Doidinho) presencia uma cena terna na despedida do pai com o filho que acabara de chegar ao colégio, causando uma reação de espanto e novidade para ele e para os estudantes socializados a não receberem carinhos de pai de forma tão explícita, ou mesmo de nem receber. Segue trecho:

[...] Ele beijou o menino não sei quantas vezes. Nunca pai de ninguém ali beijava os filhos. Eram uma cousa (sic) nova para mim estas carícias tão ternas. Os matutos que deixavam os seus meninos no colégio podiam ir de coração partindo de saudade, mas se mantinham à distância, davam a mão para o beijo filial, e saíam fazendo recomendações de severidade para com eles. O pai de Clóvis inaugurava ali as beijocas em público.

- Lembrei-me do meu pai quando o vi aos beijos com o filho. O meu gostava de acariciar com aquela violência. Uma porção de vezes me abraçava como se fosse a última ocasião que tivesse para isto. (LINS DO RÊGO, 1987, p. 204)

Essa história do Doidinho é aqui lembrada, ao se observar uma forte ligação entre os garotos, tendo em vista que a amizade masculina específica foi também identificada nas observações na EFA. No caso, um grupinho específico de amigos que não se separam no cotidiano escolar, ganharam apelidosⁱⁱ. Em relação às amizades, esta aparece na fala dos pais, corroborando com as observações realizadas no espaço da EFA.

Você acredita que ele chega a chorar sentado aqui dizendo que tem medo porque ele e os outros dois vão se separar no final da escola? (Avó)

E ainda:

Ele não deixa os amigos ficarem sozinhos quando eles vêm aqui; ele vai dormir com os meninos na casa de baixo. E isso mudou a partir da Efa. (Pai)

Nota-se que os temas sexualidade e afetividade nas Escolas requerem formação ampliada para professores e gestores, na medida em que abrangem diversos campos de saber e modos de vida. À Antropologia, posta para melhor esclarecer o conteúdo cultural e de

valores envolvidos, somam-se: a Fisiologia Humana e a Medicina Preventiva, para orientações adequadas acerca das DSTs e da gravidez na adolescência; noções de Psicologia e Psicanálise para melhor dar conta das dimensões inconscientes das manifestações dos jovens e, finalmente, questões da Política, para melhor ajuizar o exercício do poder e da democracia enquanto dimensões pedagógicas construtoras (e não só repressoras) das coesões e distensões sociais nas instituições escolares. Além disso, a superação dos desafios pedagógicos formadores do significado dos temas e de suas práticas decorrentes tem implicações também administrativas ou de gestão de uma escola mista de meninos e meninas. Diante da busca por toda essa fundamentação analítica, os temas ainda exigem dos agentes escolares uma abertura pessoal, não só para o outro (estudantes e seus pais), mas também de si mesmo, para melhor lidar com limites e liberdades. As definições de limites e de liberdades, quando coletivamente acordadas, é o que têm permitido bons encaminhamentos, sem receios ou vacilações, pois essas ações têm consequências diretas sobre a vida e o futuro dos jovens, sejam eles do sexo masculino ou feminino.

Considerações finais

Ao se analisar as observações feitas em campo, pode-se aqui destacar que as subjetividades masculinas de afetos, percebidas nos banhos coletivos e nas lulinhas, configuraram momentos onde a resistência burla as sanções escolares mais comuns e cotidianas. Contudo, percebeu-se que a virilidade continua a ser reforçada com as aventuras com motos, bem como nas lulinhas e nos papos masculinos de aventuras e mulheres. A 'zuação' é também uma manifestação masculina típica do cotidiano naquela Escola. Para quase tudo que se conversa, o tom de 'zuação' permeia a conversa. A dita "natureza masculina agressiva" parece ser contida pelas regras escolares que foram construídas exatamente para vigiar e tornar aquele ambiente um espaço de melhor controle, em razão da Escola se localizar no campo, num ambiente geográfico propício a fugas, estripulias e transgressões a regras.

As subjetividades masculinas encontram alguns momentos que permitem a resistência que burla as sanções escolares cotidianas e, em outros, a virilidade é reforçada. A espontaneidade e transparência da manifestação dos afetos podem surpreender a qualquer um que visitar a Escola. Os mais desavisados, porém, podem não ver que essa é uma característica, um "jeito próprio", de ser desses jovens rurais. Conclusões

apressadas podem induzir o visitante a atribuir classificações que não correspondem à forma como eles se vêem ou querem ser vistos.

As dificuldades dos gestores e monitores em lidar com os temas afetividade e sexualidade só vêm em razão do reconhecimento, por eles mesmos, de que apenas a autoridade e a mera repressão não são capazes de imbuir regras que mantêm a ordem esperada e os destinos sustentáveis de seus alunos. Para superar a mesmice repressora, a Escola busca apoio externo e tem admitido possíveis parceiros para que possa discutir, de forma mais fundamentada, os temas e, assim, agir conseqüentemente e pedagogicamente, como foi o caso da pesquisa, cuja parte dos dados foram aqui analisados.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CECCHETTO, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- DESPRET, Vinciane. As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. *Fractal Revista de Psicologia*. v. 23, n. 1, p. 29-42, jan./abr. 2011.
- GARCIA, Marirrodriaga Roberto; CALVÓ, Puig Pedro. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O lutador, 2010. (AIDEFA).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Pesquisar com o cotidiano*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n.98, p.73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e Educação. In: FERRARI, Anderson (Org.) *Sujeitos, subjetividades e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 7-21.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. Trad. João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- LINS DO RÊGO, José. *Doidinho*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1987.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade In: _____ (Org). *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RESENDE, Barcellos Cláudia; COELHO, Maria Cláudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: FGV, 2010. (Série Sociedade & Cultura).

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Viçosa:UFV, 2003.

NOTAS:

ⁱ "Chico 50 anos: O malandro 1997". Faixa 6: Doze anos.

ⁱⁱ Como "*trio parada dura*". Este apelido diz respeito a três educandos que só andam juntos e também são conhecidos como os "*arteiros*" da escola.

Sobre os autores

Jairo Barduni Filho é Professor Substituto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa - UFV - MG.

France Maria Gontijo Coelho é Professora Associada do Departamento de Extensão Rural – Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG)

Recebido em 05 de setembro de 2012

Aceito em 20 de março de 2013