



HAL
open science

Diferenças e (des)igualdades. Atitudes de professores/as face à diversidade de gênero nos liceus profissionais “masculinos” na França

Julie Thomas, Avelino Aldo De Lima Neto, Arthur Barros de França

► To cite this version:

Julie Thomas, Avelino Aldo De Lima Neto, Arthur Barros de França. Diferenças e (des)igualdades. Atitudes de professores/as face à diversidade de gênero nos liceus profissionais “masculinos” na França. Revista Bagoas - Estudos Gays: gênero e sexualidades, 2018, Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional, 12 (19). hal-02004251

HAL Id: hal-02004251

<https://hal.science/hal-02004251>

Submitted on 13 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Diferenças e (des)igualdades

**Atitudes de professores/as face à diversidade de gênero
nos liceus profissionais “masculinos” na França**

*Differences and (in)equalities: teacher attitudes in the face
of gender diversity in “male” vocational high schools in France*

Julie Thomas

*Doutora em Ciências do Esporte – Université Paris-Sud/França
Professora na Université Jean Monnet – Saint-Étienne/França
Pesquisadora do Centre Max Weber (UMR 5283)
julie.thomas@univ-st-etienne.fr*

Tradução:

Avelino Aldo de Lima Neto

*Doutor em Educação – Université Paul Valéry/Montpellier III e UFRN
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN e dos
Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN) e em Educação (UFRN)
ave.neto@hotmail.com*

Revisão:

Arthur Barros de França

*Licenciando em Filosofia (UFRN), Licenciado em Letras – Língua Portuguesa
(UFRN), mestre em Estudos da Linguagem (UFRN)
e doutorando em Estudos da Linguagem (UFRN)
corrigere@hotmail.com*

03

Resumo

O presente artigo examina a maneira pela qual as meninas, numericamente minoritárias nos percursos escolares “masculinos” (tecnológicos e profissionais) dos liceus profissionais franceses, percebem as atitudes de seus professores em relação a grupos e/ou classes mistos. A partir dessas percepções e de minhas observações, analiso como essas atitudes podem influenciar na (re)produção ou no questionamento da ordem de gênero no interior desses espaços escolares. Três tipos de atitudes e gestão de grupos/classes mistos, por parte dos professores, foram identificados. O primeiro caracteriza-se por produzir diferenças, rejeitando concomitantemente as meninas, criando, assim, desigualdades explícitas. O segundo é marcado pela fabricação de distinções, supervalorizando o feminino e reproduzindo desigualdades sem problematizá-las. Por fim, o terceiro não age a partir de diferenças, havendo nele, porém, uma subdivisão: os “progressistas” e os “igualitaristas reflexivos”. Essas formas de gestão ajudam a modular a influência do gênero nas situações observadas. Ao considerar que as demandas de acesso das meninas aos percursos industriais são aceitas por grande parte dos professores, e que as falas destes últimos em favor delas são muitas vezes sinceras, parece que não é tão fácil pôr em prática esse discurso da igualdade. Tal constatação se deve ao fato de, notadamente, meninas e meninos não raro serem considerados fundamentalmente diferentes.

Palavras-chave: gênero; professores; educação profissional; percursos escolares masculinos; igualdade.

Abstract

This article examines the way in which girls, numerically a minority in the “male” (technological and professional) courses offered by French vocational schools, perceive their teachers’ attitudes towards mixed groups and/or classes. From these perceptions and my observations, I analyze how these attitudes can be influential in the (re-) production or the questioning of the gender order within these school spaces. Three

types of mixed group/class management, as well as attitudes of teachers were identified. The first is characterized by producing differences, through a concomitant rejection of the girls, and thus creating explicit inequalities. The second is marked by the fabrication of distinctions, overvaluing the feminine and reproducing inequalities without problematizing them. Lastly, the third does not act upon differences, however consists of a subdivision: the ‘progressives’ and the ‘reflexive egalitarians.’ These forms of management help to modulate the influence of gender in the observed situations. Considering that the demands of girls’ access to industrial courses are accepted by the bulk of teachers, and that the latter’s statements in favor of them are often sincere, evokes attention to the lacking ease of putting this discourse of equality into practice. This finding is due to the notable fact that girls and boys are very often considered fundamentally different.

Keywords: gender; teachers; professional education; “male” courses; equality.

A evolução da divisão sexual dos percursos escolares é uma questão frequentemente levantada na Sociologia da Educação. A concordância entre a distribuição dos gêneros no sistema educativo, segundo percursos e especialidades, e essa mesma distribuição na estrutura econômica foi enfatizada por Nicole Mosconi em 1983. Naquela ocasião, no contexto da educação técnica e profissional, notadamente a industrial, ela apontava uma espécie de “casa dos homens” modernos (GODELIER, 1982). Indicava, igualmente, que ao longo de trinta anos o “movimento é particularmente lento” no que diz respeito a um arranjo mais igualitário. De fato, dez anos depois, Christian Baudelot e Roger Establet (1992) constataram que as meninas, apesar do melhor sucesso acadêmico, tinham menos acesso aos estudos e a empregos socialmente valorizados que os meninos, sobretudo por causa dessa divisão fundada no gênero.

Desde então, muitas campanhas para promover a igualdade na escola e no mundo do trabalho objetivaram incentivar a presença de meninas em especialidades “masculinas”¹, especialmente aquelas ditas “técnicas” – como mecânica, eletrotécnica e construção civil –, há muito tempo abandonadas pelas meninas por causa do monopólio culturalmente construído pelos homens sobre “a” técnica (TABET, 1998). No entanto, a divisão sexual do trabalho “resiste” aos anos e ao ideal de diversidade², e a escolha da orientação do trajeto acadêmico permanece hoje diferenciada de acordo com o sexo, tanto no liceu³ quanto no ensino superior – ainda mais quando se trata dos percursos ditos técnicos (Vouillot, 2010). Faz-se mister constatar a continuidade da orientação dos meninos para os setores mais valorizados no mercado de trabalho, apesar das recentes evoluções com relação aos níveis mais baixos de qualificação (Depoilly, 2014; Duru-Bellat, 2014; Kergoat, 2014; Lemarchant, 2007).

Diversos modos de explicação sociológica têm sido utilizados no que diz respeito à divisão sexual dos percursos escolares e dos empregos. Para alguns, trata-se, em primeiro lugar, de estudar as escolhas individuais de orientação, vinculando-as às representações sexuais e às aspirações profissionais de ambos os gêneros: tais opções são caracterizadas, então, enquanto racionais e razoáveis, ou como decisões tomadas por obrigação, dadas as disposições incorporadas (Cf. Baudelot; Establet, 2007; Duru-Bellat, 1990; 2010; Vouillot, 2010). Outros se concentram

¹ O termo “masculino” é empregado para designar espaços e práticas socialmente considerados “para os homens” e nos quais os meninos são a maioria. Para mais detalhes sobre as campanhas, desde 1975, cf. Vouillot, 2007.

² Sobre esse assunto, conferir notadamente o número 36 da revista *Travail, Genre et Sociétés* (2016).

³ Nota do Tradutor: o Liceu francês corresponde ao Ensino Médio brasileiro, inclusive no que concerne à possibilidade de realizar estudos integrados ao ensino técnico, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no interior da qual se situam os Institutos Federais.

mormente sobre os dispositivos objetivos que contribuem para a distribuição das especialidades profissionais por sexo, reforçando a ideia segundo a qual a diferenciação da formação de meninas e meninos é produzida pela divisão sexual no interior do mercado de trabalho (cf. Kergoat, 2014; Mosconi, 1998; VOUILLOT, 2010).

Se tomarmos certa distância e olharmos para os contextos das minorias (meninas nos percursos masculinos ou o inverso), também podemos nos interessar pelas questões subjetivas dos estudantes em minoria – as quais podem ser potencialmente atípicas no que concerne à orientação quanto aos trajetos formativos a serem tomados. É possível, igualmente, concentrarmo-nos mais nos efeitos das características generificadas dos percursos e naqueles da presença comum de meninas e meninos sobre esses mesmos trajetos, sendo esta última situação mais rara. Os jovens franceses compartilham representações negativas das condições de inserção de meninas nesses ambientes: *“metade das meninas e meninos do ensino médio pensam que uma mulher terá dificuldades em seu trabalho se seus colegas forem homens. Frequentemente, o comportamento sexista é a razão mais apresentada: ‘os homens são machos apesar de si mesmos’”* (Bosse; Guégnard, 2007) (grifo da autora). O oposto não parece verdadeiro. E, de fato, as desigualdades concretas enfrentadas pelas mulheres em minoria no contexto de sua formação são documentadas por um certo número de trabalhos (cf. Mosconi; Dahl-Lanotte, 2003; Mosconi, 1989; thomas, 2013a; 2013b), ao passo que a presença de homens em percursos femininos parece menos problemática (Lemarchant, 2007).

Parece também que algumas meninas “em minoria” consideram que, por vezes, encontram mais dificuldades ao longo do curso de formação que durante os seus estágios ou mesmo no emprego, onde poderiam, talvez, implantar mais facilmente uma capacidade de ação autônoma e formas de resistência (Kergoat, 2006). Além disso, se é correto dizer – como Nicole Mosconi (1983; 1998) – que o mercado de trabalho e sua estruturação sexuada definiriam o campo de possíveis orientações escolares e, destarte, contribuiriam para a produção de

desigualdades de gênero anteriores à escola, o caso das minorias nos faz olhar para formas de desigualdade produzidas especificamente na instituição escolar. Ou seja, quando os processos de segregação associados à distribuição no mercado de trabalho não “funcionaram”, e as meninas estão se aventurando nos espaços dos meninos, ainda constatamos a erosão das estratégias de profissionalização nessas especialidades, fato diretamente relacionado ao funcionamento da escola. As causas podem ser buscadas na experiência cotidiana das minorias.

Nas obras anteriormente citadas, o peso das relações com colegas de classe do sexo masculino tem sido, evidentemente, apontado – o que eu explico tanto pelas concepções muito (hétero)normativas de feminilidade e masculinidade desses homens quanto pela dificuldade provocada pela competição escolar nesses percursos socialmente desvalorizados (THOMAS, 2013b). Neles, os alunos (mesmo quando não escolheram esse curso por realmente o desejarem, mas por serem os únicos disponíveis) sabem que haverá poucas possibilidades de trabalho após a obtenção do diploma. Assim sendo, têm interesse em ser os melhores para, de uma forma ou de outra, conseguir entrar no mercado. A competição acentua-se ainda mais por ser implementada sob uma perspectiva machista popular, na qual as violências verbal e física são fortes, e não veladas, como acontece nos meios mais favorecidos (Mercader; Léchenet, 2016). Mas também vale a pena examinar mais de perto o papel dos educadores. A função dos professores de manter, renovar e às vezes questionar as desigualdades de gênero em classes mistas já foi destacada (cf. Baudoux; Noircent, 1995; Guérandel, 2013; Mercader; Léchenet, 2016; Duru-Bellat, 2010).

O que acontece nos cursos tradicionalmente não-mistos (nos ditos “masculinos”, por exemplo)? O enfoque nos docentes que neles atuam é importante. Após o inovador trabalho de Nicole Mosconi (1987), Nathalie Bosse enfatizou, já em 2001, a importância de analisar as maneiras através das quais “*a gestão (administração, professores)*” dos percursos e liceus masculinos “*vislumbra a situação das meninas*” e “*promove ou não sua integração*” (BOSSE, 2001, p. 49). Desde então, porém,

as pesquisas não têm mais se debruçado fortemente sobre essa temática. Certamente, encontramos respostas na literatura, as quais enfocam principalmente a experiência complicada de estudantes minoritários face às reações muitas vezes hostis do corpo docente (Flamigni; Giauque, 2014; Lemarchant, 2007; Mosconi, 1987; Mosconi; Dahl-Lanotte, 2003; Rey; Battistini, 2013; 2016).

O trabalho de Elettra Flamigni e Barbara Pfister Giauque foca especificamente na comparação de professores (e suas representações) sobre a diversidade de gênero nos percursos masculinos e femininos. De acordo com as autoras, nos percursos femininos, as transgressões de gênero são melhor aceitas, constatação que o trabalho de Clotilde Lemarchant já mostrou de modo mais genérico. Resta investigar, contudo, o que essas representações produzem nas interações, como também estabelecer a diversidade de atitudes e modos de gestão dos professores. Dessa forma, neste artigo, concentro-me especificamente na análise das representações e atitudes dos/as professores/as de percursos masculinos em relação à situação bastante excepcional da diversidade de gênero (no sentido da presença de ambos os sexos no mesmo curso) e seus modos de gestão da classe mista. O que isso significa para estudantes meninas e meninos em termos de integração e (re)orientação, mas também de socialização?

Segundo Prisca Kergoat (2014), em um nível macrossociológico, tanto a escola quanto o mercado de trabalho contribuem para a “produção de desigualdades” no interior do espaço da formação profissional. Situado em uma escala menor de observação, o desafio é tentar esclarecer o papel dos professores de acordo com seus posicionamentos: durante as interações, eles contribuem para validar, reproduzir ou mesmo produzir o gênero ou, em vez disso, para questioná-lo? Nesse contexto, as condutas dos docentes nas chamadas disciplinas profissionais ou técnicas mostram-se particularmente relevantes para o estudo. Eles, os docentes, estão de fato em posição intermediária entre os mundos da educação e do trabalho. Levando em conta as pesquisas já mencionadas, os posicionamentos e os papéis desses e de outros professores precisam ser esclarecidos, a fim de melhor compreendermos as condições gene-

rificadas das transferências escolares dos saberes e das competências e, portanto, da (des)igualdade em vias de fabricação.

Metodologia

Este esquema de leitura permite analisar proveitosamente os dados coletados em campo durante a minha pesquisa doutoral (THOMAS, 2010). Os resultados dos quais lanço mão, essencialmente qualitativos, serão compostos por material etnográfico (sequências observadas e entrevistas etnográficas com os atores observados) e entrevistas com os sujeitos da pesquisa (todos identificados com pseudônimos).

Nesse contexto, faz-se mister apresentar algumas elucidações acerca do contexto da produção destes resultados. Durante as entrevistas exploratórias e por ocasião da aplicação de um questionário com as meninas, focado em suas experiências antes e durante a sua formação em um percurso masculino (do BEP às formações pós-bacharelado em especialidades como mecânica ou construção civil⁴), o tema das relações mistas com os colegas e professores veio à tona de modo ainda mais marcante do que eu havia previsto, em especial nos cursos profissionalizantes. Em razão disso, decidi realizar a observação em um liceu profissional industrial e em dois liceus secundários polivalentes. Nessas ocasiões, solicitei relatos de prática sobre os momentos de curso observados. Todos esses dados foram utilizados para a constituição da tipologia proposta abaixo. Para corroborá-la, também utilizei os depoimentos colhidos das respostas ao questionário.

A observação durou um ano letivo em um liceu profissional localizado no subúrbio de uma grande cidade do sul da França, instituição

⁴ Nota do Tradutor: BEP, da sigla *Brévet d'Études Professionnelles*, é um diploma de formação profissional do sistema educativo francês. O “bacharelado” (*baccalauréat*) não corresponde a uma modalidade de graduação, como no Brasil, mas a um exame realizado após o liceu, a fim de ter acesso às diversas possibilidades de formação no ensino superior. Esse exame também é feito levando em conta percursos formativos anteriores e especialidades futuras a serem seguidas.

na qual há apenas oferta de cursos profissionalizantes. A proporção, nesse liceu, é de vinte meninas para quinhentos meninos (dos quais onze estão em classe de 3ª descoberta profissional⁵). A observação foi realizada durante a metade do dia de aula, uma ou duas vezes por semana, em várias classes e/ou grupos: Terminal Bac Pro Eletrônica/Especialidade Marinha Nacional (2 meninas, 20 meninos); Terminal BEP de Manutenção Industrial (2 meninas, 18 meninos); bem como em uma turma de terceiro ano (do *collège*) de orientação profissional, na qual se encontram 15 meninos e 11 das 20 meninas da escola.

Do mesmo modo, realizei durante um mês uma observação diária em dois liceus da região de Île-de-France⁶, relativamente mistos (se olharmos para as distribuições gerais, uma vez que meninas e meninos permanecem divididos de maneira distinta, de acordo com a especialidade dos bacharelados), que ofertam as formações gerais, tecnológicas e profissionais. Meu cargo oficial foi o de “estagiária”. As entrevistas etnográficas com diferentes tipos de gestores e professores concentram-se nas relações com as meninas observadas, mas também nas suas experiências quando eram estudantes do liceu, as suas práticas laborais e suas representações acerca de suas profissões e do gênero. As entrevistas com histórias de vida e de práticas também foram realizadas com 21 meninas. Foram feitas perguntas retrospectivas sobre as observações realizadas, para apreender seus próprios esquemas analíticos e as possíveis lacunas deles. Elas também foram questionadas acerca de suas práticas, antecedentes formativos e famílias, a fim de obter outros elementos de compreensão.

O papel dos professores na (re)produção ou no questionamento da ordem de gênero no seio dos trajetos acadêmicos estudados também

⁵ Nota do Tradutor: na organização da educação francesa, o terceiro ano do primeiro ciclo de segundo chama-se *collège*. Nessa etapa, os estudantes, que têm entre quatorze e quinze anos, podem optar por ter aulas de “Descoberta profissional”. Trata-se de uma disciplina que permite conhecer de perto o mundo do trabalho e as profissões.

⁶ Nota do Tradutor: região central e mais populosa de Paris.

foi analisado, a partir das situações de transmissão formal (e dos discursos acerca destas últimas) e dos outros tipos de trocas informais em sala de aula e no liceu – seja por observação, seja por relato. Nas sequências observadas e nas entrevistas, ressaltai as práticas e os discursos: ao mesmo tempo, as partilhas de tarefas e as justificativas para tanto, as situações de menções explícitas do sexo de um dos protagonistas, assim como todas as falas que poderiam fazer referência a esse contexto.

Resultados: quais atitudes das/os professoras/es face à diversidade de gênero nos percursos masculinos, e que consequências provêm daí?

“Minha família, meus pais... meus amigos... até mesmo alguns professores disseram que talvez eu poderia chegar lá [em Eletrônica], mas que seria difícil, pois só havia meninos” (Rachel, 16 anos, 1º ano do bacharelado em Tecnologia Eletrônica). Três quartos das entrevistadas foram igualmente alertadas, por vários atores, sobre o fato de que elas iriam passar por momentos difíceis por causa da masculinidade da formação escolhida. Mas, nesse caso, são sempre os problemas com os meninos, ou ainda o machismo do ambiente profissional, que são evocados *a priori*... (e, de fato, é isso que mais impregnará a experiência das meninas entrevistadas).

As dificuldades possivelmente originadas das relações com os docentes são sempre atenuadas ou não problematizadas. Como conceber que, atualmente, adultos “educadores” possam discriminar os alunos com base no gênero? Certamente, as demandas de acesso das meninas às formações industriais são aceitas por uma grande parte dos professores, embora isso não ocorra com alguns. O discurso destes últimos em favor da oferta mista é muitas vezes sincero, mas a observação de situações de ensino (notadamente o caso das aulas técnicas teóricas e das oficinas) revela que não é tão fácil para eles colocar em prática esse discurso de igualdade, principalmente porque meninas e meninos são considerados fundamentalmente diferentes.

Em geral, pude notar que, em situações de transmissão, os saberes, as habilidades e atitudes são muitas vezes rotulados como “normais” ou não, apropriados ou não, dependendo do gênero dos protagonistas. Isso foi perceptível através de observações diretas de alunos ou professores, em seus gestos ou olhares significativos. Reparei igualmente que as aulas sem envolvimento direto do ensino de uma competência ou conhecimento escolar também contribuem para confirmar a função desempenhada pelo gênero e para a aquisição de um currículo oculto generificado. Além dos exemplos óbvios – como o uso de piadas de cunho sexual pelos professores, conforme discutiremos abaixo –, outras formas mais sutis de generificação podem ser descritas.

Nessa direção, um exemplo interessante acerca da importância, ou mesmo da performatividade do discurso diz respeito às maneiras diferenciadas pelas quais meninos e meninas são designados pelos educadores durante as aulas, na cantina ou no pátio. No liceu profissional, os meninos quase sempre são chamados por seus sobrenomes, enquanto as meninas são chamadas pelo primeiro nome ou, quando precedido do pronome de tratamento “senhorita”, pelo sobrenome. Essa distinção parece constituir uma recordação muito constante do lugar singular ocupado por elas e da diferença existente entre esses dois grupos na mente dos educadores.

No entanto, pareceu-me importante não considerar semelhantes e homogêneas as atitudes dos professores. Sua diversidade limitada parece levar a modos de gestão relativamente diferenciados, ajudando a modular a “realização do gênero” (West; Zimmerman, 2009) e a reprodução de desigualdades nas situações observadas. Proponho, aqui, fazer uma tipologia dessas tendências. Depois de uma análise temática e lexicográfica do *corpus* de minhas observações e dos discursos retrospectivos dos educadores, emergiram, no interior do grupo misto dos percursos masculinizados, três formas de gestão operada pelos professores: a primeira caracteriza-se por ser mais ou menos abertamente “hostil”; a segunda é marcada por uma atitude diferencialista “benevolente”; a terceira, por fim, assume uma postura igualitária.

Produzir as diferenças rejeitando as meninas e o feminino

Subestimar as meninas e desacreditar o feminino

Algumas estudantes relataram atitudes, por parte dos professores, que pareciam provocar desigualdades entre elas e os meninos. Primeiramente, há observações destacando a inferioridade das meninas, das formações feminizadas e do feminino em geral. Embora as entrevistadas se refiram com mais frequência aos professores das disciplinas “técnicas”, alguns outros, responsáveis pelas matérias “gerais”, tampouco ajudam a promover a igualdade de gênero nas formações masculinas. Dessa forma, Vanessa (17 anos, aluna da classe terminal de Tecnologia Eletrônica) guarda na memória o que o professor de Física lhe disse no ano passado:

Ele me achava uma completa ignorante por eu ser uma menina... Isso não sai da minha cabeça. [...] Uma vez, levei minha folha para um exercício no quadro, e ganhei um “Ah, se é para copiar, tinha que fazer STT”, na frente de toda a turma... Se fosse um cara, ele nunca teria dito isso!

Às vezes, as observações mostram-se menos diretas e hostis, especialmente quando as meninas estão em um nível mais alto de formação (cf. Collet; Mosconi 2010; THOMAS, 2013b), o que lhes permite lidar melhor com a situação. Chloé, estudante do DUT⁸ de Engenharia Civil, dá um exemplo de um comentário que pode ser descrito como “*sexismo antiquado*” (Sarlet; Dardenne, 2012, p 438):

Temos um professor de administração, um senhor idoso. Em seus exemplos, ele sempre se refere à ‘empregadinha da casa’

⁷ Nota do Tradutor: *Science et Technologie Tertiaires* (Ciências e Tecnologias Terciárias), uma das possibilidades de formação do bacharelado francês.

⁸ Nota do Tradutor: *Diplôme Universitaire de Technologie* (Diploma Universitário de Tecnologia).

ou a coisas do tipo [grande sorriso]. E... depois, bem, [os meninos] vão nos zombar, porque sabem que, justamente, as meninas que estão aqui não são de modo algum o exemplo que o professor cita [sorriso].

Quando se trata de julgar a atitude do professor, a idade aparenta ser um critério que os participantes levam em conta, nomeadamente as meninas entrevistadas. Tem-se aí uma “circunstância atenuante”, pois os posicionamentos desses docentes são relevados, dadas as suas representações ultrapassadas. Quando se trata de professores jovens, porém, tem-se uma “circunstância agravante”, porque as meninas percebem que eles podem ser tomados como modelos identificatórios pelos meninos. Mas todos esses docentes, jovens ou mais velhos, contribuem de maneira muito explícita no “fazer o gênero” e na criação das desigualdades.

Efetivar uma divisão desigual do trabalho

As feministas materialistas salientaram a importância de estudar as práticas concretas de compartilhamento do trabalho, ponto nodal na reprodução ou no questionamento da sua divisão sexual e das desigualdades de gênero (KERGOAT, 2004). No liceu estudado, Zohra e Julie-Anne (17 anos, alunas de BEP em Manutenção Industrial) relatam a recorrência da distribuição desigual de funções por ocasião das atividades na oficina. Estabelecida no início do ano pelos dois professores encarregados desse espaço de aprendizagem, tal organização será modificada posteriormente devido, em parte, ao pedido insistente destas duas estudantes.

Além dessa partilha das tarefas do trabalho escolar, as atividades informais são “detalhes” em que as diferenças de tratamento às vezes ocorrem. Assim, o professor de eletrotécnica de Jessy (15 anos de idade, aluna do BEP em Eletrotécnica) encarrega-lhe, para além de sua obrigação, da limpeza da sala depois da aula, numa turma da qual ela é a única garota. Quando ela toma a decisão de informá-lo de que não é a sua “vez [de] varrer a oficina”, ele a rechaça, dizendo que ela não tem o poder de

se opor a essa decisão: “*Bem, mesmo que não seja a sua vez, eu pedi para você fazer, e você faz!*”.

Embora mais insidiosa do que um discurso explícito sobre as tarefas que as meninas e os meninos assumem, essa divisão sexual arbitrária e desigual é inquestionavelmente uma desigualdade que estabelece uma hierarquia entre os estudantes. Entendemos quando Jessy diz depois: “*Sinto-me mais à vontade com uma mulher [professora] do que com um homem, porque sempre tenho medo de que os homens façam sexismo [sic], coisas assim...*”.

Incentivar os comportamentos violentos em relação às meninas

Mais do que um detalhe, o exemplo do qual Émeline (17 anos, BEP Eletrotécnica) se lembra é particularmente impressionante. Durante uma entrevista, ela explica:

Eu tive que brigar com alguns garotos no começo do ano, para me impor. Uma vez, briguei [com um menino]: dei-lhe um soco no olho e isso lhe causou dor. [...] Ao longo de todo o ano... ele foi zombado [...] O professor, após a confusão, fez “Ah, sim, você sabe, eu, eu não teria levado uma surra de uma menina, eu não teria deixado que ela fizesse [isso]!”

O professor, que presenciou o confronto e não interveio, aparentemente contribui para que a situação seja analisada como um fracasso, por falta de masculinidade, por parte do menino.

Devido a sua insubmissão, Émeline é punida por alguns de seus colegas, que roubam sua caixa de ferramentas pouco antes de uma verificação habitual feita pelo professor. Este, segundo ela, não toma nenhuma medida para descobrir o(s) culpado(s). Seu pai, ele próprio um trabalhador, aconselha-a a se concentrar em seu dever, dizendo que este não será o último incidente desse tipo em sua carreira. Sabemos que, em mundos profissionais masculinos, os comportamentos viris podem ser vistos como suportes de “estratégias coletivas de defesa”, com vistas a

combater o sofrimento no trabalho e compensar a exploração capitalista (Dejours, 1998; Molinier, 2004). Esse tipo de prática e discurso por parte dos indivíduos detentores do poder no liceu também favorece uma socialização viril, visando a uma defesa corporativista.

Enunciar as observações sexuais

Quando vou falar sobre o problema de Émeline com a coordenadora, previamente informada do acontecido pela menina, ela suspira. Demonstra, desse modo, sua impossibilidade de agir, mas também enfatiza, sobretudo, que se trata de um “*jovem estagiário mal formado, oriundo do meio profissional*”, o que contribui para atribuir a esse tipo de atitude um caráter excepcional. Contudo, Zohra também se queixou de comentários desrespeitosos. Dessa vez, de natureza sexual, por parte de outro professor de Manutenção Industrial:

Diário de campo de 02/12/08, sequência “Reunião das meninas”: Questionada sobre o comportamento dos estudantes meninos dos quais ela se queixou, em uma reunião convocada pelo CPE⁹, na qual todas as meninas da escola estão presentes, Zohra salienta o papel que os adultos também podem desempenhar na “falta de respeito”. Ela diz que já teve que passar por “reflexões”, por “coisas deslocadas” de um “professor de oficina” substituto ([que tinha] “vinte e cinco anos, algo do tipo”). Explica, por exemplo, que uma noite, quando a aula termina, ela se prepara para voltar para casa. O professor “rebola na frente de todos os meninos” [e diz]: “Não balance a bunda, a estrada é reta”. Ela volta-se estupefata, e não se atreve a dizer coisa nenhuma. Posteriormente, falará sobre isso com a coordenadora pedagógica

⁹ Nota do Tradutor: *Conseiller Principal d'Éducation* é um cargo similar ao de coordenador pedagógico no Brasil. Na França, porém, também lhe é atribuída a responsabilidade pela organização disciplinar da escola, inclusive no que diz respeito às punições.

– o que não deu em nada. Mas falar a aliviou um pouco. Ela não imaginava “que um professor ousaria dizer isso a uma aluna”.

O professor, agindo de forma sexista claramente hostil diante de estudantes do sexo masculino, além de ser rude, desvaloriza Zohra entre seus colegas de classe, ao atribuir um caráter erótico à sua maneira de andar, impondo-lhe, com isso, o estigma da falta de “*medida*” (MARDON, 2011) no controle de sua sexualidade.

Em outra ocasião, mostrei o quanto os meninos não precisam do reforço dos educadores para lançar “rumores” sobre a “reputação” dessas jovens que se inserem em círculos masculinos (THOMAS, 2013b). O docente contribui, desse modo, para desqualificar a presença feminina nessas formações “masculinas”. Isso é corroborado pelo dito de que ela (como as outras meninas “femininas”) se insere nesse percurso acadêmico *apenas* para estar com os garotos. Há um tênue limite que muitos estudantes e alguns educadores (professores e supervisores de disciplina, às vezes na frente dos outros alunos, pelo que pude observar) ultrapassam sem problema nenhum. Na minha presença, certa vez, um supervisor faz sinal para os meninos, mostrando a mesma Zohra vestida com uma saia e usando salto alto, caminhando no pátio. Ele diz tranquilamente: “*Que puta. Ela está procurando, hein?!?*”.

Quando a desvalorização cria desigualdades evidentes

Como os meninos reagem quando os professores lidam dessa maneira com a diversidade de gênero? Os colegas de Chloé, como foi visto, enfatizam maliciosamente a lacuna entre a realidade das companheiras de turma e os exemplos “antiquados” do professor. No entanto, ao fazê-lo, eles também podem insistir no fato de que essas meninas são as exceções que confirmam a regra para eles. Os colegas de Vanessa, no entanto, estão convencidos de que ela não deveria estar na mesma trajetória formativa deles, tornando a vida dela mais difícil. Ao longo do ano, eles lhe dirão que não há mais carteira disponível para ela na classe e roubam-lhe o celular na própria sala (acontecimento relatado

pelo professor principal, e não diretamente por ela)¹⁰. As consequências desses discursos sobre as interações entre meninas e meninos parecem, assim, mais latentes quando eles se opõem à presença delas em seu curso.

Consequências mais importantes nos percursos socialmente desvalorizados

De acordo com os discursos das meninas entrevistadas, esse tipo de comportamento manifesta-se mais frequentemente no liceu profissional do que naquele de formação geral. Nesses ambientes formativos, tais condutas são reforçadas pelo fato de os professores estagiários, antigos “profissionais” (da indústria), direcionarem-se ao ensino com uma má formação – e às vezes ela sequer existe. Como destacavam Mosconi (1987) e Périer (2003) há certo tempo, um número significativo de professores de “oficina” do liceu observado, principalmente os mais velhos, são, de fato, antigos “profissionais”¹¹ que se tornaram professores por várias razões: seja porque o trabalho se tornou muito difícil, seja pela estabilidade da carreira docente ou, simplesmente, pela vontade de ensinar¹².

No momento da pesquisa, a violência interacional e institucional parece crescer à medida que nos deslocamos para baixo na hierarquia escolar (entre meninas e meninos, entre professores e alunos). Isso deve estar ligado à desvalorização social sofrida por formações como o CAP e o BEP e mesmo, muitas vezes, pelo bacharelado profissional. Essa violência também precisa ser associada com aquela vivida na competição

¹⁰ Vanessa me contará sobre essas violências somente na terceira entrevista. Na primeira, ela se dedicou a me dizer como tudo estava indo bem. Enquanto alguns rapidamente indicam os problemas encontrados, outros gastam muito tempo para enfeitar sua experiência de menina em um ambiente de meninos, especialmente aquelas que se consideram “meio meninos”, por terem crescido entre um grupo de colegas do sexo masculino.

¹¹ Não necessariamente operários.

¹² As causas e os efeitos dessa reconversão seriam, ademais, algo a ser aprofundado numa outra ocasião, na medida em que essa escolha é uma espécie de feminização de sua posição social, o que pode ter várias consequências na identificação dos indivíduos, em suas práticas e em seus modos de interação, de acordo com suas disposições anteriores.

entre os estudantes desses cursos “dominados”. A esperança de obter um emprego e suas escolhas de possíveis profissões são restritas, enquanto as formações mais transversais dos trajetos tecnológicos e gerais (notadamente no ensino superior) permitem uma gama mais ampla de oportunidades de carreira, principalmente ocupações mais feminizadas, as quais os meninos esperam que sejam escolhidos pelas suas colegas.

Esses casos de atitudes de “*sexismo hostil*” (Sarlet; Dardenne, 2012) e da gestão do grupo/classe correspondente, regularmente evocados nas histórias de meninas, não puderam ser observados diretamente. Se a presença de uma pesquisadora pode impedir esse tipo de prática, de qualquer forma também deve ser enfatizado que minha presença foi possibilitada pelo acordo com os professores. Para concluir, no que concerne às posturas de sexismo hostil por parte dos educadores adultos, quer elas sejam pontuais, quer organizem mais sistematicamente o modo de gestão do grupo/classe, parece que, de qualquer maneira, elas contribuem para aumentar a violência das interações entre estudantes meninas e meninos, bem como indicam que, para estes últimos, ali “*não é lugar de uma menina*” (entrevista com Cynthia). Os eventos relatados por essas jovens, de todos os níveis de formação e de sucesso educacionais, consistem em uma violência, seja de gênero (os casos de Emeline e de Jessy), seja sexual (o exemplo de Zohra) (THOMAS, 2013b).

Produzir as diferenças valorizando o feminino e protegendo as meninas

É claro que esse tipo de docente e de gestão do grupo/classe descrito não constitui a maioria. Muitos professores, especialmente os das matérias profissionais, aparentam ter uma relativa boa vontade em relação à igualdade de direitos e de oportunidades para homens e mulheres, não obstante existam, de fato, diversos tipos ou níveis de boa vontade – os quais vão do discurso mais teórico ao entusiasmo pelo trajeto de uma ex-aluna, passando por exemplos de supervalorização e superproteção das meninas, conforme veremos abaixo. A análise dos comportamentos da maioria dos professores, no entanto, mostra-os

como muito próximos à reprodução usual das desigualdades. Como podemos explicar isso?

As meninas nascem em rosas, os meninos em máquinas: a “diferença dos sexos” como “limite do pensamento” e da igualdade

Supervalorizar o feminino e/ou as meninas (em seus discursos)

Em primeiro lugar, como observaram Perrot (1987), Sabine Fortino (2002) – no que diz respeito à diversidade de gênero no universo profissional – ou Stephanie Gallioz (2006) – no contexto das profissões masculinas –, meu diário de campo está repleto de discursos que garantem que “as meninas” têm qualidades “diferentes”: sabem cooperar melhor, são mais “calmas”, “sérias”, “precisas” (mesmo que as meninas presentes nas aulas desses professores estejam, na verdade, longe de reunir essas qualidades ideais). Consoante assevera Dominique Epiphane (2016), esse tipo de enunciação baseia-se na “complementaridade” necessária entre as competências femininas e masculinas, reenviando, de fato, uns e outros à sua “natureza”.

A diferença fundamental que eles percebem entre meninas e meninos não consiste em um “*limite último do pensamento*” (HÉRITIER, 1996)? Nesse cenário, para esses professores, a divisão de tarefas por gênero não aparece, em nenhum caso, como um tratamento desigual, e sim como o uso das habilidades de cada um. Muitos deles aceitam que as meninas estão preocupadas principalmente com a escrita do relatório sobre as atividades práticas, mesmo que elas trabalhem menos. Na verdade, eles até as incentivam, pois assim terão em mãos documentos melhor redigidos. As meninas geralmente atendem a essas expectativas que, à primeira vista, as valorizam. Outras se recusam.

Desse ponto de vista, como mostra a literatura psicológica, “*essas particularidades tornam o sexismo benevolente uma ideologia mais aceita do que o sexismo hostil e até, em alguns casos, ativamente procurado por mulheres. Isso tornaria o sexismo benevolente uma ferramenta segura*

de manutenção das desigualdades” (Sarlet; Dardenne, 2012, p. 456). Por exemplo, algumas das jovens observadas na turma de terceiro ano do *collège*, na matéria “Descoberta profissional”, que tinham a inclinação para continuar no percurso industrial, terminaram o ano nos cursos práticos, dobrando-se ao compartilhamento das tarefas propostas pelos professores (ver, por exemplo, o caso da Sra. NP, relatado abaixo). No entanto, deve-se notar que, quando as meninas se queixam desse tipo de divisão do trabalho, alguns professores reajustam seu modo de dividi-lo.

Ainda assim, como observado por Nicky Le Feuvre (2016), o julgamento que se inscreve em “*um processo de especificação de qualidades, habilidades, competências atribuídas às mulheres [e] sua generalização para o conjunto de sua categoria sexual*” é uma armadilha, bem como “*aquela da supervalorização das chamadas ‘qualidades femininas’*”. De fato, isso geralmente conduz os atores questionados à “*naturalização dos modos de ser das mulheres*” (LE FEUVRE, 2016, p. 186), invisibilizando os possíveis argumentos de justiça social e geralmente levando esses professores, por fim, a justificar as desigualdades.

[Pensar estar] superprotegendo as meninas

Observei regularmente que esses professores concedem mais tempo efetivo às meninas que aos meninos: uma atenção invertida, comparada ao que é geralmente notado nos estudos sobre a diversidade de gênero no ambiente escolar (Duru-Bellat; Jarlégan, 2001). Se, no princípio, pensei ser isso um efeito da observação, a congruência das observações ao longo do tempo e, especialmente, o discurso das meninas permitiu descartar essa pista. Nas entrevistas, várias meninas confirmam, de fato, esse zelo: “*além disso, como eu sou a única menina... eles me mimam um pouco!*” (risos) (Fanny). Tal comportamento suscita críticas e ciúmes por parte dos estudantes do sexo masculino, como notam Rey e Battistini (2013), oferecendo-lhes novos argumentos para recriminar as meninas. Por outro lado, essa posição de solicitude, ou mesmo de superproteção, pode finalmente ser lida como uma expressão de “desconfiança” face às competências delas (MOSCONI, 1987, p. 38).

Outros exemplos somam-se aos privilégios concedidos por alguns professores às meninas, como a relativa tolerância de que Vanessa gozava por parte de uma significativa parcela do corpo docente: “É verdade que os outros professores dizem (em tom de galanteio): - “Oh, sinto muito, desculpe-me” – “Sem problemas, volte para casa!” (entrevista com Vanessa). Zohra apresenta outros elementos, recorrendo à relação de seu professor com seus colegas de classe:

Diário de campo de 01/10/08, na oficina: Brincando com um estudante atrás dela, Zohra diz-lhe em voz alta: “Cala a boca, Julien!”. Imediatamente, o professor a repreende e fala a todos sobre a civilidade que se espera deles. Depois de apressar-se para finalizar um ajuda que dava a um estudante, ele vai ao encontro dela para tentar fazê-la refletir.

– É assim que eu falo, senhor!

– É preciso perder esse hábito!

– E se eu não quiser?

– (com um tom um pouco duro) Na minha aula, vai ser assim. (Tranquilizando-se) Se há alguém que te incomoda, você diz: “Pare de me incomodar”, porque depois de usar palavrões, as coisas só pioram... Eu sei que é seu costume, mas um chefe não aceitaria isso; e você terá que ouvir o que ele pede. (...) Você não está ofendida, está? É para o seu bem, hein?! Se há alguém que te irrita, eu o castigo. Mas você não será respeitada se disser palavrões. Por ter dito um insulto em voz alta, Thomas recebeu duas horas de suspensão na semana passada...

Além da situação de “dois pesos, duas medidas”, o episódio revela o desconhecimento do professor sobre os comportamentos que as meninas devem assumir para permanecer nesses setores de formação, bem como as consequências que podem advir sobre Zohra caso ela pare de se impor, ou, pior, caso ela “denuncie” um colega, que certamente será punido. Ela é bastante respeitada por seus colegas de classe justamente

porque tem “uma boca maior que ela”, mesmo que isso, não raro, leve-a a situações complicadas.

Os velhos hábitos morrem

Finalmente, além desses comportamentos caracterizados pela benevolência tingida de paternalismo, cabe ressaltar que as intervenções desses docentes nem sempre são desprovidas dos traços dos modos de interação viris valorizados no ambiente profissional. Dessa maneira, os momentos de “relaxamento” presentes em todas as aulas de oficina, durante os quais se pode “aliviar a pressão” e “dar uma risada” antes de “voltar ao trabalho”, são, às vezes, uma oportunidade para nutrir uma atmosfera viril. A participação dos professores nesse processo se manifesta, por exemplo, ao afrouxar o monitoramento sobre o comportamento dos alunos e também sobre eles próprios. “*As piadas idiotas acontecem o dia todo; às vezes, até professores aproveitam [para fazê-las]*”, diz Sarah.

Esse tipo de comportamento não é o único fato peculiar proveeniente dos professores mais “machões”, mas também é notório nos “professores legais” – ela me diz. Em outras palavras, independentemente da posição dos professores sobre o acesso das meninas às formações masculinas, o hábito próprio dos espaços viris de “respirar” através de piadas de cunho sexual envolve a todos, de tempos em tempos. As garotas têm que se acostumar com isso, ou até mesmo se inserir na disputa por meio do humor grosseiro (cf. ZOLÉSIO, 2009).

Quando produzir diferenças leva a reproduzir desigualdades sem pensar nelas enquanto tais

Pensando e desejando atuar em favor da igualdade – “igualdade na diferença” –, esses professores sustentam uma visão binária do masculino e do feminino, e tendem a superproteger as meninas e/ou a mobilizar argumentos da ordem da diferença acerca das competências dos gêneros. Isso é particularmente perceptível nos discursos que cruzam a dimensão corporal e a natureza técnica de uma atividade. O que constitui um problema, nessas formações, é o corpo e a “natureza” das

próprias meninas. Seu físico “*definitivamente inapropriado*” às situações e ferramentas, seu gosto menos intenso por estas últimas, seu presumido desprazer quanto ao fato de ficar “*suja*” ao “*lançar-se sobre [seu] motor*”. Essas representações e modos de agir produzem uma atmosfera de “*sexismo benevolente*” (Sarlet; Dardenne, 2012), que se revela “*de dois gumes*”, segundo aponta Nicky Le Feuvre (2016). Nesse sentido, poderíamos considerar que esse último tipo de sexismo é, em última instância, apenas uma variação – menos violenta – do primeiro, uma vez que as atitudes e o modo de organização empregado por esses professores ainda participam da perpetuação das normas tradicionais de gênero.

O problema é que essas expectativas generificadas são performativas e parecem ter um efeito “Pigmaleão” sobre a confiança e o sucesso de um certo número de meninas. Além de seus discursos sobre esse assunto, observei que Zohra, por exemplo, perde a confiança em suas habilidades com as ferramentas ao longo do ano, o que é reforçado, de certo modo, pelos comentários de seus professores acerca das qualidades masculinas – como a força física ou o raciocínio lógico – necessárias para usar esta ou aquela máquina ou ferramenta. Se, muitas vezes, essa adolescente pôde desempenhar o papel que se esperava dela e, logo, afastou as relações de dominação, a restrição constante proveniente não apenas dos colegas de dentro e de fora do liceu, mas também de uma parte dos docentes, favoreceu a inflexão na sua socialização primária e no caminho a que se destinava.

Em última análise, com bases nessas diferenças, a organização das relações de poder e de subordinação se intensificará, prejudicando as jovens. Por acharem que estas últimas são indiscutivelmente diferentes, esses professores não percebem as desigualdades sexuais de tratamento que tal compreensão os leva a reproduzir (cf. MARRO, 2012), e, não raro, acabam por imputar unicamente a elas a responsabilidade por seus sucessos ou fracassos. No entanto, é importante enfatizar uma distinção basilar relativa aos professores do primeiro grupo: mesmo que seja filtrada pelo prisma do gênero, a suposta benevolência que eles apresentam os faz crer que uma sensibilização sobre as consequências de suas

formas de tratar meninas e meninos poderia afetar sua reflexividade, gerando efeitos práticos. Por não perceberem a presença concomitante de meninos e meninas como uma situação que requer uma reflexão pedagógica, seu *“respeito pelas diferenças”* acarreta um tratamento desigual e uma pedagogia sexista (Duru-Bellat, 2010; Mosconi, 1998).

Os “progressistas”: aqueles que tentam tratar meninas e meninos da mesma maneira

Alguns professores fazem questão de tratar a todos igualmente. Vanessa confirma o que pude observar em sua classe terminal de TSI Eletrônica: *“Meu professor de mecânica, este ano, não é desse jeito, quer dizer, ele realmente não me trata com favorecimento. Ele me trata como trata os caras”*. Situação similar é relatada por Clotilde: *“Esse professor, além disso, ele era legal, porque eu notei que, quando eu não entendia e continuava a fazer perguntas, ele não parou de tentar respondê-las. De certo modo, isso faz você querer entender”*. Ou para Fanny, para quem a ajuda dos professores está simplesmente ligada ao seu desejo de entender, o que “os meninos” se recusam a fazer: *“É verdade que os professores me ajudam muito, do mesmo modo que eles ajudariam um dos meninos; é porque eles não fazem perguntas, justamente porque são garotos, então... Eles querem estar certos, eles não querem perguntar muito, e tudo mais”*.

Na fala de algumas (ao menos no início dela), às vezes eles são mesmo a maioria. Em conversa com Sarah, eu disse-lhe: *“Ah, teus professores te apoiam”*. Ela respondeu-me: *“Sim, eles sempre me incentivam. Para isso, os professores desse lado [os ‘progressistas’] são muito bons. Quer dizer, eu sou uma garota... É verdade que eles não têm muitas alunas, então eles têm vontade de incentivar para depois dizer: ‘Ah, tivemos uma aluna que obteve sucesso’”*. Dessa forma, aqui, não é por seu gênero que Sarah considera ter sido particularmente encorajada a conseguir seu Diploma Universitário em Tecnologia, mas pelo caráter excepcional de sua presença e de seu sucesso. Ela estabelece um paralelo com a situação de um menino proveniente de um bacharelado profissional, que também é um pouco mais auxiliado do que outros estudantes. Do nosso

ponto de vista, podemos analisar isso sob a ótica do gênero. Trata-se de uma discriminação positiva por parte dos professores. Eles passam a dar um apoio especial àqueles vistos como os mais frágeis e em dificuldades (os estudantes vindos de percursos acadêmicos menos valorizados e as meninas, por exemplo).

Geralmente, esses docentes parecem assegurar que deixam de lado o esquema de leitura de gênero para prestar atenção aos alunos mais interessados e que fazem perguntas, independentemente do sexo, favorecendo o desenvolvimento de todos. Entre tais educadores, há pessoas com uma certa sensibilidade sobre o tema da igualdade de gênero, mas que não o transformam, no entanto, nem no seu principal cavalo de batalha, nem na sua principal abordagem educacional, como fazem os membros do terceiro grupo de nossa classificação: os “igualitaristas reflexivos”.

Os “igualitaristas reflexivos”¹³

Um trabalho para educar e promover a transformação das representações dos alunos (e dos outros professores)

Alguns professores colocam em prática, mais ou menos a longo prazo, dispositivos que permitem aos alunos questionarem o conjunto das normas de gênero. As “Humanidades” são, regularmente, as disciplinas que assumem essa função. O Sr. P.F., professor de Francês, História e Geografia, manuseia a ementa de modo que consegue propor discussões sobre evoluções culturais, a fim de poder falar sobre

¹³ Categoria proposta por Guérandel (2013), que identifica um professor de Educação Física com perfil e métodos de ensino próximo aos professores aqui mencionados.

gênero, sexo e homossexualidade¹⁴ (através do exemplo do PACS¹⁵). Ele se apoia igualmente na presença de duas meninas na classe de BEP Manutenção para falar sobre a igualdade de gênero e de situações que evocam o chamado “teto de vidro”, tentando problematizar as representações dos estudantes. Num determinado momento, ele questiona: “*Quem não se importaria de ter uma mulher como chefe?*”. A negação da questão era esperada, uma vez que apenas oito dos vinte estudantes levantam as mãos, dos quais dois são meninas e dois são meninos, dizendo que, na conjuntura econômica, não poderiam se dar o luxo de “*recusar um emprego, mesmo que o chefe seja uma mulher*”. A atividade em sala prossegue de maneira conflituosa, e o Sr. P. F. às vezes parece estar numa corda bamba.

Entrevista etnográfica de 17/04/09 com o Sr. P.F.: “Tentamos quebrar o mito da mulher que nunca trabalhou ou só depois de 1945. [...] Falamos sobre as desigualdades que perduram: salários, desemprego e tempo reduzido, cargos com responsabilidades e ocupações masculinas. Eu expliquei: ‘Agora as mulheres são mais qualificadas e formadas, há bem mais chances de a mulher ganhar mais que o seu marido, algo inconcebível em 1945’. Nesse momento, um aluno chamado Mahmoud chamou: ‘Sim, mas eu vou convencê-la, vou acertar suas contas!’. ‘Ok, mas tenha cuidado, não é tão certo que seja assim, ou talvez você fique solteiro por muito tempo até encontrar uma mulher da sua idade que aceite te obedecer dessa maneira!’. Bom, por

¹⁴ Durante nossa observação, o professor em tela, pela primeira vez, assiste a uma reação hostil a essa discussão. Anthony, estudante de origens italianas e morador de um distrito rural, cujo pai é comerciante e cuja mãe é profissional da saúde e do trabalho social, dirá sobre a homossexualidade: “Ah, mas é imundo! É nojentto!”.

¹⁵ Nota do Tradutor: sigla de *Pacte Civil de Solidarité* (Pacto Civil de Solidariedade), dispositivo jurídico que assegura a união civil entre duas pessoas maiores na França, semelhante à União Civil no Brasil.

enquanto, eu não toquei no assunto das mulheres agredidas, porque esta classe tem um equilíbrio frágil..”

Também conheci um docente de uma matéria técnica que realiza iniciativa semelhante, e até mesmo mais constante e militante, à primeira vista. O Sr. J. A. organiza regularmente debates durante suas aulas, principalmente quando acontecem episódios sexistas, homofóbicos (ou racistas), no liceu ou no cotidiano extraescolar. Sua “boca grande” e a exibição clara de suas posições é bastante apreciada por muitos de seus alunos, e francamente odiada por outros. Por causa dessa aura, ele parece estar na origem da tomada de posições críticas, por parte de alguns de seus estudantes ao longo do ano, acerca da ordem de gênero. Esse docente relatará para mim que, para um pequeno número deles, suas crenças e suas trajetórias teriam sido marcados de forma duradoura. É interessante, em todo caso, enfatizar que se trata de um professor de caldeiraria, matéria particularmente desprezada no campo escolar. Os alunos de CAP¹⁶ são considerados o nível mais baixo da pirâmide no seio do liceu industrial, mesmo que eles encontrem trabalho mais facilmente do que os estudantes de manutenção industrial, por exemplo. Na verdade, o fator mais importante na ordem de classificação das especialidades não é a empregabilidade, mas sim a menor ou maior “tecnicidade”, ou, inversamente, a proximidade entre a matéria e o corpo utilizado diretamente enquanto ferramenta. Em suma, os “cavalos” da caldeiraria são necessariamente vistos pelos outros estudantes e professores como idiotas e grosseiros, ainda que alguns sejam de grande delicadeza, tanto manual quanto intelectualmente.

¹⁶ Nota do Tradutor: *Certificat d’Aptitudes Professionnelles* (Certificado de Aptidões Profissionais). Um dos diplomas oferecidos pelo liceu profissional, ele visa ao ingresso rápido no mercado de trabalho através da aprendizagem de uma profissão específica (padaria, construção de estradas, manipulação de aparelhos cinematográficos...).

Propriedades sociais e sexuais específicas

Deve-se enfatizar que os professores do liceu profissional capazes de mobilizar esse tipo de iniciativa possuem traços sociais e sexuais particulares. Dessa maneira, o Sr. P.F. experimentou uma trajetória intergeracional de decadência, pois seus pais pertenciam a estratos sociais mais altos. Sua aparência elegante e os usos de seu corpo formam uma cultura somática (Boltanski, 1971) característica das classes dominantes. Isso faz com que ele seja percebido como afeminado ou mesmo homossexual por um grande número de seus alunos e colegas, geralmente de níveis sociais mais populares.

J. A., por sua vez, provém de uma família dos meios populares. Vários de seus parentes são homossexuais, sem que esse segredo de família (conhecido por todos) tenha sido revelado explicitamente pelos interessados. Por outro lado, ao mesmo tempo em que ensinava no liceu profissional sem o diploma que o facultava para tanto, J. A. constituiu uma rede relacional muito heterogênea, formada notadamente por universitários altamente qualificados e militantes, provenientes dos movimentos LGBT e negro. Antes da chegada ao liceu, ele estava na fábrica, onde galgou níveis mais altos e se tornou líder de equipe por um tempo. Por outro lado, nesse espaço, enfrentava vários conflitos, o que o levava a se sentir desconfortável. Tatuado, roqueiro, vegetariano, antiespecista e rejeitando o álcool (*“Eu os acumulo!”*¹⁷, ele me diz – e isso, de fato, não é tão comum na época do trabalho de campo, em 2009), ele destoava dos outros professores – os quais se vestiam com roupas clássicas, eram amantes de pastis, de vinho e de carnes vermelhas –, como também dos colegas da fábrica.

Diário de campo de 23/04/09: “Hoje eu almoço com C.D-P. e J.A. Circula o boato de que este último é homossexual. Ele é

¹⁷ Nota do Tradutor: a expressão popular “Je les cumule !” relaciona-se com a ideia de acumular características consideradas desvantagens ou deficiências no universo dos professores das matérias técnicas. É tanto sinal de distinção quanto de estigma.

consciente da situação, e diz que não tem nada a ver com isso. ‘Quando você proíbe alguém de fazer declarações racistas, você não é necessariamente árabe ou de outra etnia. [...] Mas quando se trata das mulheres, eles não entendem’. Ele diz que quando era chefe de uma equipe na fábrica, em seu primeiro dia, pediu a seus funcionários para remover os calendários de mulheres nuas. ‘Imediatamente, eu promovi uma reputação para mim: ou eu era de uma seita, ou eu era homossexual.’

Além da educação de seus alunos, ele também tenta se encarregar da de seus colegas. Nesse aspecto, J.A. frequentemente provoca C.D-P, um professor de rúgbi que, embora seja “diferencialista”, quer promover o sucesso das meninas. J. A. acha que este colega poderia entender melhor os contextos, por isso as suas provocações. Com outros, contudo, ele investe de maneira mais “direta”.

Professores com discursos e práticas igualitárias não raro parecem ter uma trajetória social que os torna sensíveis à “diferença” social. Neste caso, P.F. e J.A. podem até ser considerados como representativos do *habitus* clivado, descrito por Pierre Bourdieu (2004), ou da “*neurose de classe*” apontada por Vincent de Gaulejac (2003).

Quando as mulheres ensinam uma matéria técnica?¹⁸

Quando elas devem, além disso, justificar a própria presença

Nesta análise, um lugar à parte deve ser necessariamente reservado às poucas mulheres que ensinam disciplinas técnicas, mesmo que eu tenha coletado poucos discursos das meninas a esse respeito. Essas professoras recebem observações diárias que, conquanto não sejam nem desagradáveis nem abusivas, ainda contribuem para colocá-las “na caixa” das mulheres – e, novamente, favorecem o “fazer o gênero”. A

¹⁸ Para esta seção do texto, baseei-me bem mais nas observações e entrevistas etnográficas com as professoras que com as alunas.

maioria delas se curva às regras do jogo e aceita esse lugar específico, afinal, elas já experimentaram isso durante a escolarização. Diante do humor grosseiro ou dos olhares sedutores mais ou menos sérios dos colegas do sexo masculino, elas riem timidamente, evitam ou declinam com um sorriso. Quando os intervalos são suficientemente longos, noto que três das quatro docentes frequentam principalmente a “sala dos professores”, mais plural do que a “sala de convivência” das oficinas. Esta é uma espécie de “bastidor” em que a homossociabilidade viril é a regra (a qual elas “pacificam” de vez em quando trazendo bolinhos...).

Arrisquem-se pouco no chão escorregadio da competição grosseira, tal como as cirurgiãs observadas por Zolésio (2009) ou as pacificadoras interrogadas por Pruvost (2008). Agem assim, não obstante algumas tenham disposição para se arriscar mais, e, ademais, dizem-me fazê-lo na esfera privada. Isso significaria que esse ambiente profissional tem características dignas de uma investigação mais aprofundada, pois autorizariam esse tipo de comportamento viril por parte dos homens, sem favorecer o uso pelas mulheres para o propósito individual de reversão do estigma? Desse ponto de vista, pode-se, de qualquer maneira, ver as tentativas de sedução como estratégias de controle social, os comentários e as piadas enquanto participantes da violência analisada por Jalna Hanmer desde 1977 (cf. Debauche; Hamel; Kac-Vergne, 2013).

Outrossim, eles devem garantir suas habilidades de um ponto de vista técnico. Nesse contexto, é significativo o relato de uma entrevistada, futura professora. Após haver trabalhado por algum tempo em uma instituição de pesquisa, decidiu se preparar para o exame que habilita a lecionar em liceus profissionais. Sua fala difunde os ecos de jovens mulheres cujas formações são mais avançadas: *“Ser uma mulher que ensina Construção Civil é difícil, porque você gasta a metade do tempo justificando suas habilidades para seus colegas homens, e a outra justificando sua autoridade para os alunos”* (Elisabeth).

A situação, que na presente ocasião não será desenvolvida, em que uma mulher ensina conhecimentos técnicos a um público masculino, pode ser descrita pelos elementos apresentados por Elizabeth. Tanto as

competências quanto a feminilidade das professoras é posta em causa. Uma delas me confia uma estratégia para gerenciar essa dupla avaliação. Depois de sua primeira semana de aula, quando descobre que os meninos estão mais interessados em “[suas] formas” do que no conteúdo de suas aulas, ela decide comprar uma blusa. “Então, acabou!”, diz ela. “Finalmente, quero dizer, depois, eles realmente me viram como professora, e não mais como... Enfim, não mais como uma mulher, e sim enquanto professora” (Sra. M. A).

Conclusão

Neste artigo, procurei compreender o papel dos professores na reprodução ou na renovação de regimes de desigualdade nos percursos formativos ditos “masculinos”. Que processos, práticas, ações e significações produzidas pelos docentes criam, replicam ou questionam as desigualdades de gênero nesses contextos? No fim das contas, os tipos de gestão apresentados não foram necessariamente exclusivos na observação, especialmente entre o primeiro e o segundo grupos, ou no terceiro. É provável que a possibilidade de estudar as práticas e representações dos docentes por um longo período (vários anos) fosse capaz de mostrar ainda mais essa porosidade. Esse é, naturalmente, um dos problemas da reflexão efetuada através da tipologia, que, no entanto, possibilita apreender eficaz e amplamente os princípios organizadores das práticas e seus efeitos sobre regimes de gênero nos contextos observados.

No que concerne a esses regimes, tendências dominantes são identificadas. Mas, para cada um dos aspectos seguintes, apontamos também modulações provenientes do corpo docente, preservando ou favorecendo a modificação do estado atual das relações de gênero: uma distribuição desigual do trabalho entre os sexos; um simbolismo de gênero desfavorável ao feminino e alicerçado sobre uma visão de masculinidade hegemônica bastante tradicional; relações de poder (abrangendo questões referentes a formas de autoridade e de violências física e moral infligidas algumas vezes às meninas, situações não raro toleradas pelos gestores e mesmo cometidas por eles) e as modalidades de interação,

favorecendo os homens e os meninos em um contexto de sociabilidade masculina. O detalhamento dessas características, sob a ótica da conceituação do regime de gênero de Raewyn Connell (2005), salienta que tal regime, nas trajetórias formativas “masculinas” analisadas, com frequência não é muito inovador. Esta afirmação justifica-se sobretudo em razão de os professores e professoras pensarem que meninas e meninos são diferentes por natureza, estando esse fator profundamente inscrito nos corpos sexuados.

Fundada nessa lógica das diferenças corporais, a relação desigual de poder entre homens e mulheres nos ambientes de formação industrial é mantida e perpetuada, como Christine Mennesson (2009) ressaltou acerca do mundo esportivo. As ideias de uma menor força física e de menor aptidão para a técnica por parte das meninas – representações igualmente naturalizadas –, que obviamente eram aventadas pelos professores do primeiro e segundo tipos por nós elencados, às vezes até contribui para a produção dessas diferenças pelo efeito Pigmaleão, validando, justamente através disso, seu entendimento diferencialista. De fato, com esses modos de gestão da classe, o regime de gênero vigente geralmente permite a perpetuação das desigualdades, de uma forma muito perceptível (tipo 1) ou mais invisível (tipo 2).

No entanto, também pude perceber o quanto alguns atores, conscientes das desigualdades, tentavam, mais ou menos fortemente, fazer com que as coisas se modificassem em suas classes, no pátio ou na sala dos professores, com resultados inesperados e encorajadores. O desejo de transformar representações e práticas não é apenas uma retórica vazia para essas pessoas, mas elas parecem (e se sentem) frequentemente isoladas, muitas vezes desprovidas de uma visão mais ampla e sem construir a questão como um problema coletivo.

Françoise Vouillot, referindo-se às várias campanhas destinadas a diversificar as escolhas das meninas, já lamentava em 2007:

Parece que se acredita que a diversificação das escolhas de percurso das garotas produzirá *de facto* a igualdade de gênero

em termos de formação e de emprego. Bastaria que as meninas estivessem presentes para que as disparidades entre os sexos desapareçam... A cegueira quanto às relações sociais entre os sexos, relações estas que governam a sociedade – e, portanto, a escola e o trabalho – é intrigante. Isso deixa entrever que, mesmo com boa vontade política, a ausência de uma análise pertinente das raízes psicológicas, sociológicas e políticas da divisão sexual da escolha [formativa e profissional] sempre resultará em ações pouco eficazes, pois faltarão um foco adequado e uma boa organização do pensamento (VOUILLOT, 2007, p. 98).

Uma melhor compreensão das situações específicas vivenciadas pelos alunos e docentes nas aulas, e, assim, da fabricação do gênero, parece essencial se quisermos promover a mudança social. Formar melhor os professores sobre as questões da diversidade é, nomeadamente, uma pista de ação.

Para concluir, podemos nos perguntar: quais evoluções aconteceram desde essa pesquisa? Malgrado seja provável que as coisas não tenham drasticamente mudado, e que a mesma tipologia possa ser esboçada quase em 2020, podemos nos perguntar, por exemplo, se a baixa proporção de professores do terceiro tipo viu o seu número aumentar. Um aumento significativo de docentes preocupados com uma verdadeira igualdade de tratamento não poderia ter um impacto sobre a economia geral das relações entre homens e mulheres nos liceus profissionais e sobre o sistema de gênero dos percursos formativos masculinizados? É uma questão a se pensar. Uma nova pesquisa de longo prazo acerca do tema será realizada em 2018.

Referências

Baudelot, Christian ; Establet, Roger. *Allez les filles!* Paris : Seuil, 1992.
Baudelot, Christian ; Establet, Roger. *Quoi de neuf chez les filles? entre stéréotypes et libertés.* Paris: Nathan, 2007.

Baudoux, Claudine ; Noircent, Albert. « Culture mixte des classes et stratégies des filles », *Revue française de pédagogie* 110 (1), pp. 5-15, 1995.

Boltanski, Luc. « Les usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 26 (1), pp. 205-33, 1971.

Bosse, Nathalie ; Guégnard, Christine, « Les représentations des métiers par les jeunes, entre résistances et avancées », *Travail, genre et sociétés*, n.18, pp. 27-46, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d’agir, 2004.

Cacouault-Bitaud, Marlaine ; Lemarchant, Clotilde. « Quand la mixité bascule », *Travail, genre et sociétés*, n. 36, pp. 157-60, 2016.

Collet, Isabelle ; Mosconi, Nicole. Les informaticiennes, de la dominance de classe aux discriminations de sexe ?. *Nouvelles questions féministes*, 2 (29), pp. 100-113, 2010.

Connell, R. W. *Masculinities*. Berkeley/Los Angeles : University of California Press, 2005.

De Gaulejac, Vincent. *La névrose de classe : Trajectoire sociale et conflits d’identité*. Paris : Hommes & Groupes éditeurs, 2003.

Debauche, Alice ; Hamel, Christelle ; Kac-Vergne, Marianne. « La violence comme contrôle social des femmes ». *Nouvelles Questions Féministes*, 32 (1), pp. 96-111, 2013.

Dejours, Christophe. *Souffrance en France : La banalisation de l’injustice sociale*. Paris : Seuil, 1998

Depoilly, Séverine. *Filles et garçons au lycée pro : Rapport à l’école et rapport de genre*. Rennes : PUR, 2014.

Duru-Bellat, Marie. *L’école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L’Harmattan, 1990

Duru-Bellat, Marie. Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l’OFCE*, n. 114, pp. 197-212, 2010.

Duru-Bellat, Marie. L’école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ?. *Regards croisés sur l’économie*, 15 (2), pp. 85-98, 2014.

Duru-Bellat, Marie ; JARLÉGAN, Annette. Garçons et filles à l’école primaire et dans le secondaire. *Sociologie d’aujourd’hui*, pp. 73-88, 2001.

- EPIPHANE, Dominique. Les femmes dans les filières et les métiers « masculins », des paroles et des actes. *Travail, genre et sociétés*, n. 36, pp. 161-66, 2016.
- FLAMIGNI, Elettra ; Giaouque, Barbara. La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant. *Nouvelles Questions Féministes*, 33 (1), pp. 49-63, 2014.
- FORTINO, Sabine. *La mixité au travail*. Paris : La dispute, 2002.
- GALLIOZ, Stéphanie. Force physique et féminisation des métiers du bâtiment. *Travail, genre et sociétés*, n. 16, pp. 97-114, 2006.
- Godelier, Maurice. *La production des grands hommes*. Paris : Fayard, 1982.
- Guérandel, Carine. L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre. *Staps*, n. 102 (4), 2013.
- HÉRITIER, Françoise. *Masculin/Féminin : La pensée de la différence*. Paris: Odile Jacob, 1996.
- KERGOAT, Danièle. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In : KERGOAT, Danièle ; HIRATA, Helena ; LE DOARÉ, Hélène ; SENOTIER, Danièle (org.). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF, 2004. p. 35-44.
- KERGOAT, Prisca. De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. *Sociologie du Travail*, 48 (4), pp. 545-60, 2006.
- KERGOAT, Prisca. Le travail, l'école et la production des normes de genre : Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles Questions Féministes*, 33 (1), pp. 16-34, 2014.
- LE FEUVRE, Nicky. Toujours trop ou pas assez de femmes. *Travail, genre et sociétés*, n. 36, pp. 181-87, 2016.
- Lemarchant, Clotilde. La mixité inachevée : Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, n. 18, pp. 47-64, 2007.
- MARDON, Aurélie. « La génération Lolita », Stratégies de contrôle et de contournement. *Réseaux*, vol. 168-169, n. 4, pp. 111-32, 2011.
- MARRO, Cendrine. Dépendance-indépendance à l'égard du genre : penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche & formation*, n. 69, pp. 65-80, 2012.

MENNESSON, Christine. Régimes de genre et dispositions, une piste d'analyse. In : CARDON, Philippe ; KERGOAT, Danièle ; Pfefferkorn, Roland (org.). *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*. Paris : La Dispute, 2009.

Mercader, Patricia ; Léchenet, Annie. Les adultes au quotidien face aux conduites violentes. In : Mercader, Patricia ; Léchenet, Annie ; Durif-Varembont, Jean-Pierre ; Garcia, Marie-Carmen (org.). *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Paris : Erès, 2016. p. 159-86.

MOLINIER, Pascale. Psychodynamique du travail et rapports sociaux de sexe. *Travail et Emploi*, n. 97, 2004.

MOSCONI, Nicole. Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie* 62 (1), pp. 41-50, 1983.

MOSCONI, Nicole. La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre. *Revue française de pédagogie*, 78, pp. 31-42, 1987.

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

MOSCONI, Nicole. *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, 1998.

MOSCONI, Nicole ; Dahl-Lanotte, Rosine. « C'est technique, est-ce pour elles? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, genre et sociétés* n° 9, pp. 71-90, 2003.

PÉRIER, Pierre. Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. *Les dossiers d'éducation et formations*, n. 145, Paris, 2003.

PERROT, Michelle. Qu'est-ce qu'un métier de femme ?. *Le Mouvement social*, n. 140, 1987.

PRUVOST, Geneviève. Ordre et désordre dans les coulisses d'une profession. *Sociétés contemporaines*, n. 72, pp. 81-101, 2008.

Rey, Séverine ; Battistini, Mélanie. Favoriser les femmes ou le sexe minoritaire dans les formations professionnelles en Suisse ?. *Lien social et Politiques*, n. 69, pp. 73-88, 2013.

Rey, Séverine ; Battistini, Mélanie. Chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop ! Choix atypiques de formation professionnelle et différenciation des groupes de sexe. *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, n. 42, 2016.

SARLET, Marie ; DARDENNE, Benoit. Le Sexisme Bienveillant Comme Processus de Maintien Des Inégalités Sociales Entre Les Genres. *L'Année Psychologique* 112 (3), pp. 435-63, 2012.

TABET, Paola. *La construction sociale de l'inégalité des sexes, des outils et des corps*. Paris : L'Harmattan, 1998.

thomas, Julie. Être une fille et s'engager dans une filière scolaire de garçons : la place des activités physiques et sportives dans la construction de l'«atypicité» scolaire. Tese (Doutorado em Ciências e Técnicas das Atividades Físicas e Esportivas), Universidade Paris Sud-11, Paris/França, 2010.

thomas, Julie. Corps au travail, travail des corps : les filles dans des orientations scolaires «techniques». In : RAGGI, Pascal ; KNITTEL, Fabien (org.). *Genre et techniques*. Rennes : PUR Histoire, 2013a.

thomas, Julie. Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines : Le rôle des socialisations familiales et des contextes scolaires dans la manière de «faire le genre». *Sociétés Contemporaines*, n. 90, pp. 53-79, 2013b.

VOUILLOT, Françoise. L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, n. 18 (2), 2007.

Vouillot, Françoise. L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, n. 17, 2010.

CANDACE, West ; ZIMMERMAN, Don. Faire le genre. *Nouvelles questions féministes*, 28 (3), pp. 34-61, 2009.

ZOLÉSIO, Emmanuelle. « Chirurgiennes de garde » et humour « chirurgical » : Posture féminine de surenchère dans l'humour sexuel et scatologique. *Revue Interrogations*, n. 8, 2009.