



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EMÍDIO FERREIRA NETO

**“SER HOMEM” TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA -
A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL DO GÊNERO
MASCULINO: PERCEPÇÕES DE PEDAGOGAS/OS EM FORMAÇÃO**

**CAMPINA GRANDE/PB
MAIO - 2021**

EMÍDIO FERREIRA NETO

**“SER HOMEM” TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA -
A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL DO GÊNERO
MASCULINO: PERCEPÇÕES DE PEDAGOGAS/OS EM FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduado em Pedagogia.

Área de concentração: Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno

**CAMPINA GRANDE/PB
MAIO - 2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F383s Ferreira Neto, Emidio.
"Ser homem" também se aprende na escola - a construção sociocultural e educacional do gênero masculino [manuscrito] : percepções de pedagogas/os em formação / Emidio Ferreira Neto. - 2021.
95 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno , Departamento de Ciências Sociais - CEDUC."
1. Educação. 2. Gênero. 3. Masculinidade. I. Título
21. ed. CDD 370

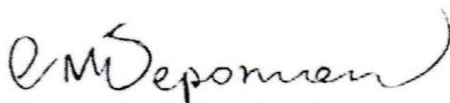
EMÍDIO FERREIRA NETO

**“SER HOMEM” TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA -
A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL DO GÊNERO
MASCULINO: PERCEPÇÕES DE PEDAGOGAS/OS EM FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduado em Pedagogia.

Área de concentração: Diversidade.

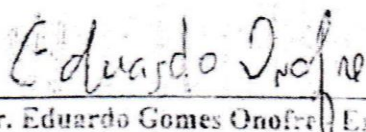
Aprovado em: 04 / 06 / 2020



Prof. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno - Orientadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Patrícia Cristiana de Aragão- Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre Examinador
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meninos, aos garotos e aos homens e a todas as pessoas, sem distinção de gênero, que sofreram a violência de terem seus sonhos, desejos e maneiras de ser, apagados/as e remoldados/as, DEDICO.

À Prof. Dra. Ana Paula (*in memoriam*), DEDICO.

À minha mãe, por acreditar e apoiar meus sonhos, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Devo confessar que escrever me fascina, porém, é dificultoso tentar escrever laudas em que devo dedicar-me objetivamente apenas a agradecer. A dificuldade encontrada para tal prática é resquício da educação defasada que obtive ao longo da vida escolar e acadêmica, porém, irei me esforçar para executar a tarefa a mim incumbida.

Começo a agradecer a todos e todas que estiveram comigo, me desejando e até demonstrando apoio, fortalecendo os laços outrora criados, motivando-me a continuar e persistir, mesmo que pelo caminho encontrando dificuldades. Agradeço também aos que não me apoiaram e até duvidaram que eu não chegaria ao fim, vocês também foram e são importantes para minha vida acadêmica. Todos, sem distinção, emanam forças que me ajudaram a prosseguir e chegar ao fim desta etapa, mas não desejo parar por aqui. O mundo é grande, a vida (nem sempre) longa, porém, os faço entender que, desejo expressamente seguir uma carreira acadêmica! E conto com o apoio e, também, desapoio.

Porém, mediante tudo isso, não posso me esquivar de tornar público e fazer do conhecimento de todos/as meu integral agradecimento a Maria José (Zita), minha avó materna, que desde sempre incentivou a todos/as de sua casa e, também, aos de seu convívio externo a buscar através da educação uma esperança de mundo melhor, mantendo sempre em sua casa livros didáticos e paradidáticos, de modo a incentivar a leitura constante.

Agradeço também, a minha mãe, Adriana (Lala) - a qual diferente de mim, contribuindo para as estatísticas deste país não obteve oportunidade de acesso à educação – porém, sempre acreditou em mim e na minha capacidade, não mediu esforços para me apoiar e incentivar a continuar, e segue acreditando nos meus sonhos.

Agradeço aos amigos que me ouviram reclamar da exaustão da vida acadêmica. Agradeço também, aos colegas que esta mesma vida acadêmica me propôs a conhecer, alguns em especial tenho enorme satisfação e alegria de compartilhar dos risos e choros, promovidos devido a pressão que recai sobre nós.

Agradeço aos amigos e amigas que me deram suporte na caminhada da vida acadêmica. Aqui faço lembrar o nome de Raienny e também de Raline, que quando precisei utilizar seus computadores, que fosse para realizar uma pesquisa ou elaborar um trabalho, cederam sem pestanejar. Agradeço a Jaiany, pelo apoio e motivação, pelas conversas e sonhos partilhados; Rômulo, a quem tenho admiração e carinho; à Maria Clara, que me inspira em sua inocência e visão de mundo; à Isaías e Pablo. Juntos, estes 5 nomes citados,

formamos a Cúpula, ou como usamos cordialmente, CPL. E todos os outros demais amigos, que resguardo um carinho e compartilho de momentos, os levo sempre comigo, e os agradeço por tudo.

Tratar das amizades que a vida acadêmica me propôs não é fácil, assim como, escrever tais laudas desta pesquisa e até mesmo, as laudas deste agradecimento. Mas como bom pedagogo recém-formado, e consciente dos ensinamentos que na universidade pude absorver, ponho em prova o que tenho aprendido e sigo firme, também, consciente que a aprendizagem é contínua!

Em especial cito os nomes de Priscila, que foi pra mim grande achado e companhia neste anos de formação e tenho enorme carinho; à Francilene Flor, quem carinhosamente chamo por Flower; à Rosa, que carinhosamente a chamo de Missionária, devo gratidão, afinal, nos momentos que necessitei de ajuda a recorri, não mediu esforços a me ajudar; à Valéria, que chamo de Vale, indiretamente me ensinou a ter paciência e saber acolher a todos/as sem distinção de idade; não menos importante, cito aqui também os nomes de Gerlândia, que forma junto a mim parceira na vida acadêmica e, juntos almejamos alçar voos mais altos; cito o nome de Gabi, a quem carinhosamente chamo de Prima, e que embarca junto a mim e Gerlândia, nas aventuras (e desventuras) da vida acadêmica. Por fim, cito Ana e Gilma, não que sejam menos importantes para se encontrarem no fim desta lauda, mas às agradeço, por vezes dispor da companhia e, compartilhamento de aprendizagens; companhia também, na luta por um país democrático e igualitário, e não deixando de fora os corres estudantis. Feliz por termos feito, juntos/as, parte da história do Curso de Pedagogia na UEPB. Brilhante futuro, todos/as nós temos.

Não obstante dos agradecimentos, não poderia deixar aqui registrado, meu terno obrigado a todos/as contribuintes, para que esta pesquisa pudesse ser realizada e completa. Afinal, não se pode escrever algo do nada, sem contar com contribuições. A todos/as que participaram de forma direta e indireta, respondendo ao questionário, ou me dando sugestões, volto-os/as a agradecer.

E por fim, ao final de tudo, agradeço a minha “quase orientadora” (assim como, ela insistentemente, se intitulava), a pessoa maravilhosa e excepcional que pude conhecer na UEPB. E quando digo pessoa, não foge também de ser uma excelente profissional. Me faltam adjetivos a lhe mencionar. Gratidão. Torno público e escrito - como forma de registro – minha admiração pela pessoa e professora que és! Enfrentamos juntos o desafio desta escrita, em vós encontrei apoio e inspiração para a vida acadêmica. A vós, Prof. Dra. Cristiane Nepomuceno, meu terno obrigado.

*[...] Mi hombría fue morderme las burlas
Comer rabia para no matar a todo el mundo
Mi hombría es aceptarme diferente
Ser cobarde es mucho más duro
Yo no pongo la otra mejilla
Pongo el culo compañero
Y ésa es mi venganza*

**Pedro Lemebel
(Manifiesto, 1986)**

RESUMO

Este trabalho é fruto da inquietação do autor-pesquisador a partir da vivência e experiências nos grupos distintos sociais (familiar, escolar e de formação acadêmica). Assim, motivado pelas experiências vividas e pelo desejo de aprofundar o conhecimento acerca do processo de construção do gênero masculino se constituiu o objeto de estudo deste trabalho: a construção do gênero masculino. Para tanto, definimos como objetivo investigar a relação do processo de construção do gênero masculino com os padrões sociocultural e educacional e identificar quais eram as percepções de masculinidade dos/as pedagogos/as em formação. Para tanto, definimos como recorte específico graduandos/as de cursos de Pedagogia. Desse modo, esta pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso por buscar retratar uma dada realidade de forma completa e profunda. Como objetivávamos identificar as percepções dos/as graduandos/as de cursos de Pedagogia sobre a construção da masculinidade, a partir de uma abordagem qualitativa utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado – que diante da atual situação gerada pela Pandemia do COVID-19, foi aplicado de forma remota - através de uma plataforma digital online. O aporte teórico sobre gênero partiu dos escritos de Scott (1995); Louro (2018); Connel (1995) e outros/as autores/as. A discussão sobre a construção do corpo, sua nomeação e normalização foi amparada nos estudos de Butler (2018), Louro (2014); Weeks (2018). Caminhando ainda, pelo conceito de sexualidade, foram utilizados os estudos de Weeks (2014); Louro (2014, 2018), Foucault (1995); Parker (2018). E adentrando na discussão a respeito da masculinidade e formação do gênero masculino, amparado em Bourdieu (2010); Gikovate (1995); Connel (1995). Tal pesquisa possibilitou compreender o que sabem e pensam os/as estudantes de cursos de Pedagogia a respeito da temática de gênero, sexualidade e masculinidade. E ter uma noção preliminar acerca de como que estes/as futuros/as professores/as agirão em sala de aula frente a estas questões.

Palavras-chaves: Gênero. Educação. Masculinidade.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de la inquietud del autor-investigador a partir de la experiencia y vivencias en diferentes grupos sociales (familiar, escolar y académico). Así, motivado por las vivencias y el deseo de profundizar en el conocimiento sobre el proceso de construcción del género masculino, se constituyó el objeto de estudio de este trabajo: la construcción del género masculino. Para ello, nos planteamos como objetivo investigar la relación entre el proceso de construcción del género masculino y los estándares socioculturales y educativos e identificar cuáles eran las percepciones de masculinidad de los educadores en formación. Para eso, definimos como un corte específico a los estudiantes de pregrado de los cursos de Pedagogía. Así, esta investigación se caracteriza por como Caso de Estudio para buscar retratar una realidad determinada de una manera completa y profunda. Cómo nos propusimos identificar las percepciones de los estudiantes de pregrado de los cursos de Pedagogía sobre la construcción de la masculinidad, con un enfoque cualitativo, utilizamos un cuestionario semiestructurado como instrumento de recolección de datos, lo cual, dada la situación actual generada por la Pandemia de COVID-19, se aplicó de forma remota, a través de una plataforma digital en línea. La contribución teórica sobre género partió de los escritos de Scott (1995); Louro (2018) y Connel (1995) y otros autores. La discusión sobre la construcción del cuerpo, su denominación y normalización fue apoyada por los estudios de Butler (2018), Louro (2014); Weeks (2018). Aún caminando, por el concepto de sexualidad, se utilizaron los estudios de Weeks (2014); Louro (2014, 2018), Foucault (1995); Parker (2018). Y entrando en la discusión sobre masculinidad y formación en género masculino, con el apoyo de Bourdieu (2010); Gikovate (1995); Connel (1995). Dicha investigación permitió comprender lo que los estudiantes de los cursos de Pedagogía saben y piensan en cuanto al tema de género, sexualidad y masculinidad. Y tener una noción preliminar sobre cómo actuarán estos futuros profesores en el aula ante estos problemas.

Palabras-clave: Género. Educación. Masculinidad.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO - PRA COMEÇO DE CONVERSA.....	11
2	ESCOLA, PROVEDORA DE CONHECIMENTOS E IGUALDADE?	15
2.1	Escola para cada sexo.....	17
2.2	Escolas (mistas), como conhecemos hoje.....	19
2.3	A escola trata assuntos de gênero e sexualidade?	22
3	CULTIVANDO CORPOS/INDIVÍDUOS	26
3.1	Materializando os corpos.....	26
3.2	Nomeando os corpos cultivados	27
3.3	Normalizando os corpos dos indivíduos	29
3.4	E se fugir(mos) a norma?	31
3.5	Processo identitário do/da indivíduo	33
3.6	Discutindo gênero	35
3.7	Revelando a sexualidade	38
3.8	Regulando os comportamentos	40
4	A CONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE: INVESTIGANDO OS CAMINHOS	45
4.1	Decifrando a masculinidade	45
4.1.1	O currículo escolar como regulador	46
4.2	Homem de verdade	48
4.3	Homem com “h” maiúsculo	49
4.4	Homem não chora	52
4.5	Masculinidade fragilizada: jeitos, trejeitos e o medo da feminilidade	54
4.5.1	Metrosexualidade, uma queda da/na masculinidade?	57
5	TRAÇANDO A ROTA SEGUIDA.....	60
5.1	Instrumento de coleta de dados e caracterização da amostra	63

5.2	Discutindo o “indiscutível”: ultrapassando barreiras e quebrando tabus	64
5.2.1	O que disseram os/as entrevistados/as – apresentando os resultados	65
5.3	O que dizer disso tudo ... conclusão da leitura dos dados	76
6	PARA CONCLUIR A CONVERSA... A PALAVRA FINAL É MINHA, QUE SOU HOMEM	80
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICES	90

1 - INTRODUÇÃO - PARA COMEÇO DE CONVERSA...

"Os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente incríveis."

Judith Butler (1990)

Pesquisar a respeito da formação do gênero masculino custou-me tempo, paciência e persistência, sem contar os “investimentos” (acadêmicos e pessoais) que se fizeram necessários para assim realizar o feito. Considerando que paciência e persistência tenham caminhado entrelaçados, pois não foi (e não tem sido) um percurso fácil de transitar por não encontrar terreno fértil. As dificuldades iniciais foram inúmeras, desde à busca de uma bibliografia que oferecesse base e enriquecesse meus conhecimentos prévios e as experiências vividas, – deparei-me com uma escassez de materiais que tratasse sobre a temática que não havia sequer imaginado. De fato, no Brasil, pesquisa centrada em linhas sociais voltadas a discutir a formação do gênero masculino ainda são incipientes e a literatura disponível relativa a questão é também escassa (BENTO, 2015). Por outro lado, encontramos substancial oferta de materiais de linhas de pesquisa de caráter psicológico. Estes estudos, valiosos, discutem o gênero masculino a partir da formação e subjetividade dos homens. Aproprie-me delas a fim de discutir e compreender como se daria esta formação e generificação¹ no sujeito biologicamente masculino.

Foi assim, em meio às dificuldades pela busca de materiais de cunho sociais e antropológicos de autores/as brasileiros/as, que fui conseguindo encontrar sim pesquisadores/as que discutiam a respeito de gênero, sexualidade e subjetividade. Do mesmo modo, também fiz uso de materiais de autores/as internacionais, que de modo direto ou indireto, contribuíram e contribuem para enriquecer a literatura científica brasileira.

Alguns estudos foram fundamentais para fornecer luz ao estudo do gênero masculino, a exemplo dos estudos de Bourdieu (2010) que em seu escrito a “Dominação Masculina” revelou o modo pelo qual se dá tal dominação e o que motivava o homem agir e garantir tal

¹ Para o pesquisador Connel (1995) e as pesquisadoras Scott (1995) e Louro (2008), a “generificação” corresponde ao processo através do qual o indivíduo incorpora a si e suas práticas, ações correspondentes ao gênero identificado como seu, há neste processo, uma significação e incorporação.

“poder”. Também significativo os estudos de Gikovate (1989) ao buscar compreender a abstração do sexo masculino e as implicações que este acarreta ao indivíduo biologicamente. Ao nomear sua obra, com uma indagação reflexiva e curiosa, “O homem: o sexo frágil?”, provocou uma onda de pensamentos a respeito, colocando em discussão a velha ideia de que o homem biologicamente falando era o sexo forte, superior ao feminino.

O fato é que a insuficiência de materiais que discutam a temática do gênero masculino é real. Os estudos a respeito do gênero masculino datam do ano de 1970 e tem crescido a passos lentos. De acordo com Connel (1995), talvez a falta de interesse por tal temática tenha encontrado motivos persistentes na já consolidada ideia do homem como sujeito constituído de direitos e poderes. Connel, em seu escrito "Políticas da Masculinidade", discute como se deu este campo de pesquisa e como encontrou apoio por parte do movimento feminista.² Mesmo que a princípio tenha havido resistência por parte das feministas a incorporar os estudos sobre o gênero masculino.

Nos diz Scott (1995) que o termo gênero foi evoluindo ao longo da história. Originalmente, o termo foi adotado como terminologia nas literaturas acadêmicas para referir-se às mulheres e suas feminilidades; posteriormente, foi sendo incorporada ao longo da literatura científica como identificador e provedor de igualdade, para discussões sobre homens e mulheres. Ainda de acordo com Scott (1995), o termo gênero foi adotado a fim de sanar o uso de uma determinação biológica e designar sua terminologia as relações sociais vividas pelos sexos³. Deste modo, nos diz Scott, citando Natalie Davis (1975):

Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitado, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la (SCOTT *apud* NATALIE DAVIS, 1995, p. 72).

Na compreensão de Connel, “se a ‘masculinidade’ significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da

² Na percepção de Connel (1995), compartilhada por Bento (2015), os estudos sobre gênero masculino surgiu tardiamente nos Estados Unidos a partir de movimentos antissexistas se organizando a fim de manifestar contrações e, do mesmo modo, lutar por igualdade de gênero. Connel aponta que, mesmo poucos, existem “*Mens Studios*” ou “Estudos masculinos” (Tradução Livre).

³ “O termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT 1995, p. 75).

masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero” (1995, p. 189). Portanto, o gênero também é tido por este, como uma estrutura complexa, e que perpassa os papéis sexuais, outrora delimitados, se configurando como sendo “uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade”, tomando uma importância que se torna internacional (CONNEL, 1995).

Foi assim, motivado pelas minhas experiências vividas enquanto indivíduo biologicamente, generificado masculino e desejoso de aprofundar o conhecimento acerca do processo de construção do gênero masculino que se constituiu o objeto de estudo deste trabalho. Para tanto, definimos como objetivo investigar a relação do processo de construção do gênero masculino com os padrões sociocultural e educacional e identificar quais eram as percepções de masculinidade dos/as pedagogos/as em formação. Inclusive porque partimos da hipótese que cada indivíduo manifesta de modo divergente uma compreensão do gênero masculino, mesmo que existissem um conjunto de valores culturais hegemônicos, era preciso considerar não apenas as diferenças de cada sujeito em si, mas também, os lugares socioculturais, a religião que seguiam, as concepções políticas e a situação econômica que estes/as estavam inseridos/as.

Por meio de uma pesquisa qualitativa compreender de que modo a escola e os/as sujeitos em formação para atuar em tal espaço pensam a respeito de tal temática, afinal, estes sujeitos agirão (e alguns/algumas já agem) como educadores/as, e poderão introduzir suas verdades e concepções e visões de mundo no ambiente escolar. Buscamos através de um questionário, elaborado em uma plataforma on-line, saber se estes/as futuros/as professores/as se encontram reflexivos/as e críticos/as quanto a tais questões.

Este trabalho ficou organizado em quatro capítulos, a saber: no primeiro dedicado a tratar o papel da educação e da escola, iniciando por breve mergulho na sua criação e seu objetivo para revelar a escola como sendo espaço (e agente social) formador e promotor da discussão e da igualdade de gênero – a partir do olhar de LOURO, 2004/2018; CAMPOS, 2009; AUAD, 2012; MANTOAN, FIGUEIREDO, SANTOS 2008.

No segundo capítulo, discutimos sobre o conceito e concepções de gênero e sua apropriação com base nos escritos de SCOTT, 1995; LOURO, 2018; e a respeito da sexualidade com base nos escritos de FOUCAULT, 1993; LOURO, 2008; WEEKS, 2018; PARKER, 2018; e como se sucede sua construção em relação ao sexo, segundo BUTTLER, 2018.

No terceiro capítulo realizamos uma discussão sobre o gênero masculino e o modo pelo qual este se forma (GIKOVATE, 1989; CONNEL 1995), com ênfase no papel das

instâncias sociais, de modo especial, a escola. Além de debater de que modo a sociedade exerce a cobrança e do mesmo modo faz exaltação do sujeito gerando o poderio masculino (BOURDIEU 2010).

O capítulo quatro traz a discussão relativa à pesquisa empírica. No quarto capítulo discutindo e apresentando a trajetória metodológica seguida na construção da pesquisa até a eleição do instrumento utilizado para obtenção dos dados que compõem a pesquisa e análise dos dados obtidos. E ainda no quarto, e último, capítulo apresento os dados obtidos com a pesquisa realizada, a apresentação dos resultados a partir de uma análise de dados, considerando a realidade imersa a qual se encontra os/as respondentes, com pontuações realizadas e levantadas a partir das concepções/visões dos/as teóricos/as que fundamentaram este estudo e instrumentalizaram o meu olhar.

A relevância deste trabalho está pautada na possibilidade de contribuir para a reflexão e compreensão a respeito de como agem as instâncias sociais e educacionais, de forma direta e/ou indireta, na formação e percepção de sujeitos agentes educativos sobre a masculinidade. Além de contribuir com o acervo de materiais que discutem a recente temática de gênero com foco e recorte em e nas masculinidades.

Do mesmo modo, é importante refletir a respeito da formação do gênero masculino, como se sucede, e quais formas e modos estes valores são incorporados, assim nos conscientizaremos que como a feminilidade varia de uma mulher para outra, com os homens também acontece o mesmo, o sentido da masculinidade é variável. Portanto, como não existe uma fôrma, um molde único de comportamentos, pensamentos e condutas que torne o sentido hegemônico da masculinidade único, também não pode existir um único modelo de “ser homem”. Razão pela qual ousei ir além e buscar saber das abstrações de professores/as em formação, se esses/as, sejam do gênero masculino ou feminino, tiveram no decorrer das suas vidas modelos de masculinidades e o que pensavam sobre tais modelos. Se conscientes (ou não), pretendem em suas práticas escolares incorporar e darem segmentos a tais ensinamentos.

É fundamental que estes/as futuros profissionais orientem suas práticas pedagógicas para com que aqueles sujeitos masculinos que “fogem” às regras impostas pela cultura dominante, que dita modelos de ser homem, não podem ser vítimas de preconceito e situações de exclusão. Se, como no dizer de Guacira Louro (2014) a escola ensina, a partir dos símbolos, códigos, delimitação de espaços, define o que pode (ou não pode) fazer, separa e informa o “lugar”, então ela também pode ensinar que “ser homem” pode ser “aprendido” de outra perspectiva: plural.

2 - ESCOLA, PROVIDORA DE CONHECIMENTOS E IGUALDADE?

“Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias.”

Guacira Louro (2016)

Pensar no ambiente e âmbito educacional é pensar além da instância escolar, se faz necessário romper os muros e portões físicos da escola; uma vez que a família, as instituições religiosas, políticas e sociais também agem como preceptoras de conhecimentos e influenciam de forma direta e indireta. Porém, aqui limitarei ao ambiente escolar, este como provedor de conhecimentos e experiências para a promoção de (des)igualdades (LOURO, 2014). Como assegura Daniela Auad,

Educar pessoas não é, portanto, uma simples técnica amparada por dados científicos, bem ‘amarrada e arrumadinha’ em um atraente e colorido manual. Educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente (AUAD, 2012, p. 14).

Antes desta fase, é preciso refletir como que age e ou agiu as demais instituições e, que influências ressaltou para a escola. A escola pública em seu primórdio de criação, tinha por intuito formar mão de obra trabalhista⁴ para as grandes fábricas, advindas da Revolução Industrial, século XIX (GOTARDO & FAVARO, 2019). Por tal modo, coube às escolas inicialmente, instruir aos ignorantes as maneiras e meios de manusear as máquinas, que para a época eram de grande aporte tecnológico.

É preciso também salientar, que inicialmente, as escolas destinavam-se apenas aos meninos e homens⁵, pois eram estes os que detinham de força e conhecimento necessário para o trabalho; às mulheres cabiam apenas a criação da prole e os cuidados domésticos. Como afirma Katia Campos, “apesar das diferenças sexuais (sexo) serem biológicas, estas são representadas socialmente pelas formas de comportamento consideradas ‘apropriadas’ aos homens e às mulheres” (CAMPOS, 2009, p. 31).

⁴ O ensino era técnico, e não formativo. Cujo objetivo era o manuseio de ferramentas para e nas máquinas.

⁵ O trabalho nas fábricas, inicialmente, destinou-se apenas a homens.

Foi com o grande 'boom' da revolução industrial no século XIX, e a supervalorização do sistema capitalista, que sentiu-se a necessidade de inserir a mulher também ao mercado de trabalho (LOURO, 2012) - longe de ser esta a preocupação da inserção das mulheres como detentoras de direito e promover uma igualdade, mas sim - contava-se a partir de agora com a mão de obra feminina, mais barata⁶ e eficaz, não tanto quanto a dos homens, mas que gerava e alavancou as produções também; portanto, com a inclusão das mulheres nas fábricas, fez-se necessário criar um espaço onde elas pudessem deixar seus filhos sob cuidados, para que deste modo não faltassem ao trabalho nas fábricas, cuidados estes sob custódia de outras mulheres⁷, pautado na ideia de que “as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (LOURO, 2012), surge a partir daí a inserção das mulheres, também, nos espaços educacionais.

Surgiu então as creches em meados dos séculos XVIII e XIX (ATHAYDE, 2009; KUHLMANN JÚNIOR, 2010). O que até pouco antes do século XVIII não havia, afinal, as crianças 'não existiam'⁸, não se tinha o cuidado ou uma educação voltada para tais; de acordo com Felipe Ariés (1981, *apud* ATHAYDE, 2009), não existia o que o autor nomeou de 'sentimento de infância', as crianças eram tratadas como adultos; e isso implica dizer em modo geral, desde suas vestes, alimentação, educação (quando se era de família nobre; aos subalternos, nem sequer havia a possibilidade de um carinho) e comportamento, de fato não havia um 'pudor' ao tratar as crianças (ARIÉS, 1981; KRAMER, 1995; PRIORE, 2000 *apud* ATHAYDE, 2009). Aos 6 anos⁹ de idade, já era considerado adulto, e como tal, deveria trabalhar.

Considerando essa realidade remota que suscitou a necessidade de uma escolarização em massa voltada para a instrução da população de forma a abranger uma parcela que serviria como força de mão de obra para as recentes fábricas instaladas, volto o olhar para o Brasil, país o qual resido e traremos nas próximas laudas discussões a respeito da educação. Diante disto, se faz necessário remontar a história da educação neste país e pontuar que antes a esta fase da escolarização em massa, no período colonial com a presença dos padres jesuítas no

⁶ A desigualdade salarial entre homens e mulheres é fruto e sofre respaldo da supervalorização do gênero masculino em detrimento ao feminino. Fazendo-se acreditar na superioridade intelectual e força motora dos homens.

⁷ O cuidado das crianças nas creches, era de responsabilidade das outras mulheres, as 'tias'. Recebeu este nome por serem mulheres sem vínculo sanguíneo com a mãe biológica, mas que prestavam cuidados aos filhos/as de outras. Paulo Freire discute esta questão em sua obra “Professora sim, Tia não”.

⁸ O termo ‘não existiam’ foi utilizado para reafirmar o que afirmam os/as autores/as da Educação Infantil que alegam em seus escritos e relatos de pesquisas históricas sobre tal, a ausência do termo e trato infância na época.

⁹ Idade máxima em que ainda se prestavam certos cuidados às crianças.

Brasil já havia um trabalho de instrução, ou catequização, para os nativos (SAVIANI, 2007) e, também, no período monárquico havia a preocupação de instrução, porém, não para população em geral, mas sim para quem compunha a burguesia do país, era as ditas ‘cadeiras isoladas’ (LOURO, 2012; PINHEIRO, 2001), que se destinam a ensinar aquilo que fora julgado como necessário¹⁰ para a formação intelectual da classe burguesa, na época. Tais aspectos serão discutidos no item 2.3, com recorte voltado para o estado da Paraíba.

2.1 - Escola para cada sexo

Discutir a respeito da criação das escolas, é passar por um aporte histórico, seja essa universal e ou até nacional, como no caso o brasileiro, o que vem sendo realizado no decorrer deste trabalho.

Como dito anteriormente, as escolas públicas foram criadas a partir de uma necessidade do sistema capitalista, que objetivava gerar mão de obra para as grandes fábricas. Desde então a escola, primordialmente, destinou-se aos meninos, cabendo às meninas aprenderem o que era julgado como necessário em casa. Afinal, ali seria a sua redoma, seu espaço, seria este o seu domínio, sendo assim, cabia às mulheres¹¹ ensinar às meninas os afazeres domésticos, as habilidades de corte e costura, e o mais importante, ‘como agradar ao esposo’.

Afinal, uma mulher que se preze e preze sua honra e sua família, deveria está casada e ser dona do lar e sobretudo, saber agradar seu marido. Mas o porquê de a escolarização ser destinada apenas aos meninos e homens? Pairava sobre as famílias um medo e anseio, famílias estas que em seu seio eram dominadas e emanadas por um sistema e ideal patriarcal, deste modo, acreditava-se que “a instrução das moças poderia resultar, segundo os pais, em desonra. Esta viria sob a forma de bilhetes para namorados e na leitura de livros considerados proibidos para mulheres” (AUAD, 2012, p. 64). É evidente que havia uma preocupação totalmente voltada para a não instrução¹² das meninas, baseado em ideias totalitárias e machistas, o que perdura até os dias atuais, por maioria dos casos.

Não é correto pensar: então não havia escolas femininas? Apenas os meninos podiam estudar? Para esta pergunta, cabe a resposta: sim e, não. Havia escolas femininas¹³, porém,

¹⁰ Disciplinas como Latim, Álgebra, Leitura e Escrita.

¹¹ Cabia às mulheres ensinarem as meninas os afazeres domésticos.

¹² As meninas não eram ensinadas a ler, nem escrever.

¹³ Conventos católicos.

estas estavam sob custódia da Igreja Católica, e em sua maioria, destinavam-se a estas escolas às meninas encaminhadas pelas famílias a serem freiras (LOURO, 2012, 2018).

Aliás, diante do que é posto, se faz necessário saber: qual o papel e ou função da escola? Uma vez que criada, inicialmente, para promover a instrução aos ignorantes que ocupariam cargos de trabalho; e em seu percurso histórico, veio aderindo às demais contribuições. A fim de responder tal indagação, buscamos resposta na afirmação da autora Guacira Louro, que diz que

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também. Que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 2014, p. 62).

Diante disto, sendo deste modo identificado como função social da escola, Katia Campos ressalva afirmando que, é preciso entender a escola como sendo

Um espaço generificado, em que símbolos, normas e comportamentos atuam sobre sujeitos das mais variadas formas, a exemplo das aprendizagens objetivas que se dão por meio de atividades prescritas, bem como através das aprendizagens subjetivas, as quais acontecem por meio de comportamentos, normas, regras etc. (CAMPOS, 2009, p. 33).

Refletir sobre uma educação separatista chega a ser tolo, uma vez que vivemos em uma sociedade plural (ou ao menos, se tem ou, teria a ideia que fossemos), “além disso, as escolas mistas correspondem a um modo de superar as desigualdades sociais entre homens e mulheres” (AUAD, 2012, p. 70). Mediante tais afirmações, buscaremos ao longo das próximas páginas versar a respeito de que modo age a escola, ou melhor, o sujeito professor/a que se encontra em processo de formação, considerando este/a como sendo agente educacional responsável por promover o acesso a conteúdo e conhecimentos.

Neste sentido, Guacira Louro chama a atenção, afirmando que

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2014, p. 68).

Seguindo adiante, e concordando com a autora, é preciso que todo/a professor/a tenha em mente que a prática pedagógica é mutável e capaz de tomar novos significados,

constantemente. Não se pode, ou deve-se apropriar de uma única maneira ou ideia de ensino, mas é necessário está aberto/a à novas significações.

Uma indagação que se faz necessária, para que possamos seguir adiante, é: se anteriormente as escolas tinham uma funcionalidade separatista - e estas, no cenário atual ainda trazem marcas desta ação passada – como que se deu a funcionalidade das escolas como conhecemos atualmente, com a presença de meninos e meninas no mesmo ambiente? É a respeito desta questão que discutiremos no próximo item deste trabalho, a fim de responder a dúvida levantada.

2.2 - Escolas (mistas) como conhecemos hoje

Chegando às atuais escolas em que, hoje, testemunhamos acesso de ambos os gêneros, se faz necessário novamente percorrer um aporte histórico, como já vimos traçando, para entendermos como se deu tal processo. Inicialmente, nos deteremos a fazer um recorte temporal, voltando o olhar para o estado da Paraíba, ao tempo que fazemos também nas próximas linhas deste mesmo item uma reflexão a respeito da história da educação no Brasil, como um todo.

Como já citado, o processo educacional no Brasil remonta há anos do período colonial, de acordo com Pinheiro (2001), tal processo no estado da Paraíba data início no ano de 1783, com a implantação da primeira aula régia, aulas estas que duraram do período de instauração do 1º Império, no ano de 1822, até a República, aulas que passaram a serem conhecidas como ‘cadeiras isoladas’¹⁴.

Ainda de acordo com Pinheiro, diversas foram as nomenclaturas utilizadas para referir-se ao sistema escolar da época, tais como:

[...] aula régia; aula pública; cadeiras régias; cadeira de instrução primária; cadeira de ensino primário; cadeira de (...) (nome da localidade, da cidade, da vila etc.); por exemplo: cadeira da Cidade Alta, de Mamanguape, de Campina Grande etc.; cadeira de (...) (nome da disciplina), por exemplo, cadeira de Latim, de Português, de Aritmética, de História do Brasil etc.; cadeira municipal; cadeira mista; 1ª cadeira, 2ª cadeira, 3ª cadeira etc..... (PINHEIRO, 2001, p. 7)

Este mesmo sistema durou até o período da República no Brasil. Embora, já sendo o país ‘moderno’ e visando outras maneiras condizentes com sua atual realidade; a implantação das cadeiras isoladas era uma realidade para a Paraíba. Só em 1916, com a inauguração do

¹⁴ Termo utilizado para substituir ‘aulas régias’.

grupo escolar no estado, foi que se deu início ao lento processo de substituição por um novo modelo de organização escolar (PINHEIRO, 2001).

Em sua tese de doutorado¹⁵, Antonio Carlos Pinheiro, fez um apanhado acerca da história da educação no Brasil, sobretudo no estado da Paraíba, o mesmo cita que este tipo de organização escolar - grupos escolares - surge, primeiramente, no estado de São Paulo, seguido por Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Espírito Santo.

Pinheiro (2001), aponta que “a ideia de criar grupos escolares como instituições autônomas remonta a 1908, quando o presidente do Estado, em sua mensagem enviada à Assembleia Legislativa, ressalta a necessidade de realizar uma reforma na instrução pública [...]” (ibidem, p. 114). A ideia, a princípio, era reunir em um único prédio as ditas cadeiras isoladas, o que resultou em o que o autor denomina por “escolas reunidas ou agrupadas e os grupos escolares propriamente ditos” (PINHEIRO, 2001, p. 116).

A instalação deste novo modelo de estabelecimento educacional aconteceu de modo acalorado e acelerado na Paraíba, foi uma movimentação defendida pela elite paraibana da época, no ano de 1926, o estado chegou a ter “35 escolas reunidas, número que passou a declinar até que, em 1930, restou uma” (PINHEIRO, 2001, p. 123). Este tipo de organização escolar, era tido pelos administradores de instrução pública do estado como transitório, já que com o passar do tempo a demanda aumentaria e passaria a ser necessário a instalação de novos grupos escolares, o que de fato aconteceu.

A Federação passava, por então, uma era de modernização nas décadas de 20 e 30, e foi nesse contexto de modernização que se acalorou a necessidade de urgência de e por grupos escolares, dotados de uma nova organização escolar mais complexa, visando atender as necessidades urgentes da sociedade na época, a qual passava por mudanças. O objetivo então era formar novos homens e mulheres, conscientes de seu estado de direito e amantes de sua pátria, novos cidadãos.

A busca pelo progresso, pelo processo de modernização afetou também a necessidade de educar e instruir o povo, a grande massa, para tal, era preciso erradicar o analfabetismo no país. Essa pauta era constantemente presente nos discursos políticos da época. Pinheiro (2001), aponta que “a ‘instrução generalizada’, como fator de ‘progresso’, foi sistematicamente defendida pela elite paraibana e esteve condicionada à difusão dos ideais positivistas, já acatados no Brasil desde meados do século XIX” (p.139).

¹⁵ Antonio Carlos é Doutor em Educação pela UFRJ, sua tese pauta a historiografia das escolas públicas na Paraíba.

Havia também a necessidade e preocupação de manter o discurso e ideário patriota para e na população, assim como também a identidade estadual, o que para Pinheiro se configura como "paraibanidade". Para tal projeto tomar forma, e obter êxito, foi-se utilizando materiais didáticos como livros de história e geografia do estado, não só além do país, visando sempre somar a preocupação de criar o sentimento de pertença e patriotismo.

Que a sociedade passava por uma reforma política e social na época é fato, e que estas mudanças influenciaram na forma da organização escolar que conhecemos hoje é evidente que sim, não foi um processo fácil e nem rápido demandou tempo e planejamento. Voltando o olhar novamente para a Paraíba, um dos grandes responsáveis pela difusão dos ideais escolanovistas no estado foi o Professor José Batista de Melo. O mesmo defendia a reforma escolar no estado, e foi ele um dos responsáveis por tal.

Tais reformas na maneira a qual vislumbramos seja na organização escolar, divisão de conteúdos por disciplina e espaço físico até, é fruto da influência política positivista, desta maneira, devido a este ideal meninos e meninas podem e frequentam o mesmo espaço educacional, o que para algumas autoras é conhecido como escola mista, pois reúne em seu espaço interno ambos os gêneros.

As escolas mistas, como é deduzida por algumas autoras (AUAD, 2012; CAMPOS, 2009; LOURO, 2014), instaurou-se na realidade brasileira em meados dos anos 1900, devidamente a associação dos pensamentos positivistas, que defendiam o acesso de meninas e mulheres a cargos públicos, educacionais e políticos (AUAD, 2012). De acordo com Daniela Auad,

A escola primária mista foi oficializada no Brasil na década de 1920. No entanto, a separação e a hierarquização entre homens e mulheres mantiveram-se com a utilização de diferentes mecanismos. Os conteúdos de ensino, as normas, o uso do espaço físico, as técnicas e, especialmente, os modos permitidos e motivados de pensar, sentir e agir (AUAD, 2012, p. 68).

Com a onda positivista no Brasil, sob comando de Anísio Teixeira, foi possível então ter-se uma educação mista, em uma mesma escola observar o acesso de meninas e meninos a esta.

Seguindo o fio desta ideia, Toni Regis, ao refletir sobre o espaço escolar, afirma que

A escola é um ambiente detentor de um potencial que pode tornar a sociedade mais solidária e justa, por meio de uma educação voltada para a cultura da paz e ao respeito aos direitos e diversidade humana, entre outros fatores que são capazes de produzir uma transformação social positiva (REGIS, 2009, p. 247).

Daniela Auad, ressalta que “juntar meninos e meninas na escola seria um modo de afirmar a educação como direito de todos e de viabilizar a suposta ‘equalização de oportunidades’, presentes no projeto liberal da Escola Nova” (AUAD, 2012, p. 67).

Porém, se por um lado se torna vitorioso esta conquista, por outro, como deduz a autora supracitada há um interesse político e econômico disfarçado de promoção da inclusão. É lamentável pensar que, a promoção de incluir meninas e meninos numa mesma sala de aula, possibilitar a ambos acesso a mesma escola não passou de uma estratégia econômica, sim economia. Deste modo, meninas e meninos estando numa mesma sala de aula reduziram gastos aos cofres públicos, afinal, já não seria necessário que houvesse mais escolas e demais contratações para estas.

Embora, a partir da influência positivista na educação brasileira fazer com que meninos e meninas frequentem o mesmo espaço educacional, tenham acesso aos mesmos conteúdos, a escola ainda resguarda em seu seio moral a divisão ambígua de sexismo¹⁶, tratando com diferenciação de interesses para os gêneros presentes em seu espaço interno. Contudo, sendo a escola um espaço de formação e aquisição de conhecimentos, se faz atual refletir sobre como e a que modo esta trata de assuntos ‘delicados’ e ‘proibidos’¹⁷; é a partir desta premissa que discutimos no próximo item o modo pelo o qual a escola trata o assunto de gênero e sexualidade, e se tratam destes assuntos.

2.3 - A escola trata assuntos sobre gênero e sexualidade?

É difícil refletirmos, porém se faz necessário tal reflexão a respeito das questões de gênero e, como estas são tratadas ou deveriam ser nas escolas. Uma vez que temos a convicção que este mesmo assunto tem gerado discussões desfavoráveis a sua adoção no meio escolar.

Para Ferreira Ligmanovski e Luz (2009)

O espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, desconstrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade. Esse espaço é, no entanto, contraditório, pois, assim como pode reproduzir, pode também transformar (FERREIRA LIGMANOVSKI e LUZ, 2009, p. 37).

De tal modo, fazemos aqui lembrar do episódio não tão distante, no ano de 2018, em que aconteceu na câmara de vereadores da cidade de Campina Grande/PB, foi sancionada

¹⁶ Discriminação pautada no sexo.

¹⁷ A discussão sobre gênero e sexualidade é tido como algo restrito, proibido em alguns casos, chegando a ter seguridade de leis.

pelo prefeito eleito, a lei nº 6.950 que proibia a abordagem da “ideologia de gênero” nas escolas do município, e o descumprimento da mesma era passível de multa. A lei, por hora foi sancionada e posta em prática, apesar de haver constantes discussões para revogação da mesma.

De um lado, Professores/as Doutores/as e Mestres/as, encarregados de pesquisas e fundamentações teóricas que faziam validar a necessidade de aceitação deste assunto; de um outro, indivíduos leigos, sob comando de líderes religiosos, que se moviam contra a aceitação. Em contrapartida, no ano de 2020, no mês de junho, o Ministério Público suspendeu¹⁸ a lei municipal que proíbe tal abordagem em sala de aula, o que dá espaço e permissão para ser trabalhada.

Afinal, o por que deste movimento contrário a adoção de assuntos pertinentes e sociais, nas escolas? Não seria a escola o espaço ‘adequado’ a promover discussões a este respeito? De que modo se deve então trabalhar a escola?

Questões como estas estão a ponto de serem respondidas. Afinal, se torna ‘fácil’ deduzirmos o porquê de não se tratar tais temáticas. Os professores/as, que se constituem como agentes educativos e pedagógicos, estes/as se encontram imersos/as em uma sociedade puramente patriarcal e machista - mas que tem dado passos para uma mudança, é verdade - que tem por modelo de educação, uma educação etnocêntrica, desconsiderando quaisquer modos de manifestação, seja cultural ou educacional que contrarie ao modelo vigente. Ainda mais, se toma por base uma ideia divina, teocêntrica.

Para Toni Regis (2009), a escola não é absoluta por si só, ela decorre de influências externas da sociedade, e deste modo, objetiva em suas funções o ensino dos bons costumes, estes julgados como corretos¹⁹, pelos detentores do poder. O autor conclui sua linha de reflexão, afirmando que é possível, sim, através da educação, engarhar novos sentidos e desconstruir os velhos, e também, as objeções outrora ensinados e perpetuados; segue afirmando que “é por meio da educação que a promoção desses tipos de culturas pode acontecer de forma mais efetiva, moldando novos valores e atitudes de respeito e paz, desconstruindo velhos e arraigados preconceitos, formando cidadãos e cidadãs que construirão uma sociedade justa” (REGIS, 2009, p. 248).

Não é buscar culpados em meio a tudo isso, afinal, isso nos foi imposto, e orientado a jamais questionar. Diante desta situação de não questionamentos, professores e professoras reproduzem e termina por concordar com o que é posto e orientado, “conscientemente ou

¹⁸ Por ilegitimidade, inconstitucionalidade e ferir direitos básicos.

¹⁹ Julgamento de valores. Bom e ruim, certo e errado.

não, professore/as (re)produzem valores sexistas, portanto, inerentes ao gênero, suprimindo este tipo de saber em favor daquele mais valorizado no quadro dos saberes escolares, a exemplo do da língua portuguesa” (CAMPOS, 2009, p. 92).

Não discutir gênero na escola, nos leva a questionar: de que modo agirá então o menino e a menina lá fora? Se consideramos a escola como ambiente provedor de conhecimentos e este, julgado por uns como importantes e necessários para uma vida social, e subalterno por outros. Afinal, “a união de meninos e meninas na escola foi-se impondo como parte dos processos de democratização e de modernização das sociedades ocidentais” (AUAD, 2012, p. 62).

Refletimos então: como pode um professor/a agir e colaborar para que haja esse debate na sua sala de aula?

Kátia Campos, afirma que

Não podemos esquecer que as aprendizagens acontecem sob diferentes formas, ou seja, através de atividades didático-pedagógicas e interação entre os diferentes sujeitos: professor/a-aluno/a, aluno/a-aluno/a, códigos, normas, comportamentos, espaço físico. Enfim, há uma infinidade de símbolos na escola que, a todo momento, indicam o que pode e o que não pode ser feito pelos/para meninos e pelas/para meninas, pelos/para homens e pelas/para mulheres (CAMPOS, 2009, p. 40).

É preciso, antes de tudo considerar os modos que possibilitam aos professores/as métodos de ensino, e também quais são as fronteiras²⁰ que impedem os avanços almejados? Partindo deste pressuposto, cabe ainda considerar que há na escola, assim como também em outras instâncias, ações pedagógicas que agem como construtos educativos “assim, as experiências do cotidiano escolar são mediadas pelas relações políticas, econômicas e culturais” (CAMPOS, 2009, p. 22).

Mas afinal, o que é gênero? A que se delimita tal termo? Como se dá esta construção? Há neste uma ação direta ou indireta também de ações sociais – partindo da ideia que a escola sim, sofre ação política e social – e de que modo?

Para Carvalho e Tortato,

Gênero, então, pode referir-se à apreensão da diferença entre os sexos, apresentada de forma categórica, ou seja, a sociedade cria categorias de homens e mulheres para as diferenças de sexo. Essa categorização acontece tanto nas diferenças tidas como inatas como para aquelas tidas como construídas socialmente (CARVALHO e TORTATO, 2009, p. 25).

²⁰ Ações que impedem o desenvolvimento contínuo

Diante da posição das autoras, é perceptível que gênero é tido como sendo uma categoria social, que toma por base a diferença sexual (genitália) e que tende a ideia de sobrepor um sexo ou gênero, sobre o outro. Mas afinal, o porquê de ser tão relevante a discussão de tais coisas nas escolas?

A fim de responder tais questões feitas anteriormente, versaremos nas próximas páginas a respeito de gênero e como que se aplica, e que modo a escola possibilita seu intercâmbio educacional.

3 - CULTIVANDO CORPOS

*“Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata.
Quem tenta ajudar um broto a sair da semente o destrói.
Há certas coisas que não podem ser ajustadas.
Tem que acontecer de dentro pra fora”.*

Rubem Alves

É fato que se tem encontrado determinadas dificuldades que impedem o trabalho acerca da temática de gênero, seja esse trabalho aplicado nas escolas ou, até em outras instâncias. Um dos fatos que impede tal trabalho, se dá devido à ausência de conhecimentos a respeito, seja sobre a definição ou até mesmo a aplicação.

Por tanto, nas próximas linhas, irei alinhar (ou tentar) a tríade: gênero-sexo-sexualidade, de modo a fazer compreender como se dá/deu o uso da aplicação do mesmo, partindo inicialmente da materialização dos corpos dos indivíduos, afinal, nossos corpos trazem marcas sociais que são invisíveis aos olhos nus, porém, perceptíveis aos olhos de uma sociedade que tende a agrupar e julgar segundo medidas sexistas e generificadas.

3.1 - Materializando os corpos

O que é o corpo? Em que se constitui este? Para alguns, assim como é ensinado, o corpo é associado a uma ‘máquina’, esta mesma máquina é encarregada de funções; em seu interior encontram-se órgãos, células, e tantos outros elementos, todos esses são invisíveis aos olhos nus, na parte externa deste mesmo corpo, a parte visível encontra-se membros, pelos, e aquilo que é alvo de inúmeras discussões, o órgão genital, a natureza do sexo, o definidor do que o sujeito é e deverá ser.

Em contraponto a natureza do sexo biológico e definidor do sujeito, teóricos da cultura implicam a dizer que nossos corpos são ‘moldados’²¹ e ‘materializados’ pela sociedade, e pela cultura o qual o sujeito se encontra (LOURO, 2004, 2008, 2018; WEEKS, 2018; BUTLER, 2018).

‘sexo’ é um dado biológico e ‘gênero’, é uma construção cultural. É preciso descolar o gênero para entender as questões culturais, que envolvem os comportamentos e características femininas e masculinas nas mais diferentes sociedades e culturas. Considerar o gênero como uma contingência do sexo biológico é uma postura reducionista, pois torna limitado o desenvolvimento total

²¹ De acordo com autores/as da cultura, nossos corpos sofrem influência midiática e social de modo geral, que vem a controlar nossos gestos, falas, comportamentos e até a forma pela qual o corpo é.

das pessoas, direcionando-as aos ditames da natureza, levando a interpretações universais que não cabem nos próprios fatos da cultura (CARVALHO e TORTATO, 2009, p. 24).

O fato é que, o que somos e a que respondemos, ou nos identificamos é fruto de diversos investimentos socioculturais. Partindo desta ideia, é interessante pensar: desde sempre a sociedade se dividiu entre homens e mulheres? Como se deu esta organização, e porque assim? Até meados do século XVIII, acreditava-se que existia apenas um sexo, o masculino; a mulher era entendida como “homem avesso”²², acreditava-se nesta teoria sustentada por vias religiosas que a mulher era imperfeita, e deste modo o que era visível no homem (o pênis), era contido na mulher, porém de forma inversa, “para dentro” (LOURO, 2018, p. 71).

Para Guacira Louro (2018, p. 82) “definir alguém como homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade significa, pois, necessariamente, nomeá-lo segundo as marcas distintas de uma cultura – com todas as consequências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos ou deveres, privilégios ou desvantagens”, desta maneira, o que ocorre é o que Guacira Louro afirmar ser “um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais (LOURO, 2018, p. 15).

Nossos corpos são cultivados, não apenas pela natureza biológica que nos dá forma, tamanho, cor e demais características, porém, nossos corpos são cultivados também pela sociedade o qual nos encontramos, somos moldados seguindo orientações emanadas por todos os lados, seguindo tais orientações acabamos por ser materializados. E como nova criação, recém cultivada e materializada se faz necessário nomear, aliás, tudo tem nome, e ter nome é característica importante diante da sociedade atual. Quem tem nome logo existe, e se logo existe é real. É sobre este processo de nomeação que sofre nossos corpos recém materializados que traçamos as próximas linhas de reflexão, sobre como é que ocorre o processo de nomeação, a fim de normalizar algo.

3.2 - Nomeando os corpos cultivados

Anteriormente à estabilização de normas, os corpos necessitam - do ponto de vista social - ser nomeados, carregar sentido ao que parece visível e é tido por diferenciar os gêneros. Para Judith Butler “a nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (BUTLER, 2018, p. 205).

²² Homem pelo avesso era o termo utilizado para referir-se às mulheres.

Supostamente, acreditava-se, como já dito, na existência de um único sexo, que posteriormente deu lugar ao binarismo sexual, que é prevalente até os dias atuais, consistindo em nomear como homem e mulher, sexos opostos "por natureza", porém que se "complementam" em uma relação heterossexual (LOURO, 2018).

Guacira Louro implica a afirmar que

o ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse 'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista (LOURO, 2018, p. 15).

É juntamente a essa realidade de nomear os corpos, que as normas heterossexuais ganham viés de credibilidade, desnaturalizando mais uma vez, a homossexualidade como orientação sexual, desproveniente de uma "natureza" divina. Ainda de acordo com Guacira Louro

uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformem às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem (LOURO, 2018, p. 17).

Nomear os corpos, é bem mais que dividir, segregar, classificar.... É eleger perante o âmbito social, um poder; poder este exercido pelo homem, que a tempos atrás era visto e tido (não longe da realidade atual) como o sexo/gênero predominante. Esta ideia segue até hoje, infelizmente (BUTLER, 2018; LOURO, 2018).

Receber o nome de homem ou mulher ganha um peso social²³, ainda mais quando este nome delimita funções e privilégios a cada gênero. Ao homem, assim chamado, cabe ser forte e viril, tutor de saberes superiores, portador de forças físicas - que serão utilizados para justificar determinadas atividades, estas que não cabem às mulheres -, porém, ser homem no âmbito social acarreta deixar de lado emoções, agir apenas pela razão²⁴ (CONNEL, 1995).

É curioso pensar como que se sucede esta nomeação, de onde proveio? Assim como a estabilização das normas, não se sabe qual a origem, porém se conhece sua finalidade.

O ato de nomear o corpo, se dá anteriormente ao nascimento do indivíduo, onde a mãe, progenitora, se submete a exames ultrassonográficos, que permite verificar²⁵ o sexo da criança. Porém, sabe-se que "[...] o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência,

²³ Responsabilidades 'correspondentes' ao gênero, atribuídas pelo meio social ao qual se encontra o indivíduo.

²⁴ Adjetivo atribuído apenas a homens ao longo dos séculos, desconsiderando as mulheres como seres racionais e capazes de desenvolver senso crítico e racional.

²⁵ Deduzir seria a palavra correta a ser utilizada, julgamos nós.

esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidade nem inconstância” (LOURO, 2018, p. 16).

Os exames ultrassonográficos, são tecnologias atuais, em meados dos anos 60/70 não havia tal tecnologia, o sexo da criança era 'surpresa' para os pais, afinal, teriam que esperar a criança nascer, para então saber a que gênero pertence.

Juntamente a esta nomeação, dá-se então início a um processo contínuo e árduo - que consiste em investimentos por durante toda a vida - de ensinar ao indivíduo que acabará de nascer, a seguir uma reta lógica e correspondente a seu sexo. Para Guacira Louro

as normas regulatórias do sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual (LOURO, 2018, p. 41).

Com isso, este indivíduo receberá de diversos modos, ensinamentos orais, escritos e demonstrativos que deverão ser seguidos e, que são correspondentes a sua natureza. Deste modo, age a escola como sendo uma extensão do lar e do meio social em que se encontra o indivíduo. Receptando ensinamentos de condutas correspondentes a determinados gêneros, sendo que

estereótipos e preconceitos marcam a educação. A escola reproduz muito do que a sociedade tem esperado de comportamentos masculinos e femininos. A delicadeza, a fragilidade, a discrição, a passividade, o pudor e a emoção são ensinados para as meninas. Em contrapartida, dos meninos, espera-se competitividade, agressividade, força física e racionalidade, sob a legação de que são características masculinas. De ambos os sexos, espera-se relações heterossexuais, consideradas como forma “única” e “correta” de vivência da sexualidade (FERREIRA LIGMANOVSKI e LUZ 2009, p. 39-40).

Seguindo esta lógica, Guacira Louro (2014), consiste em afirmar que a escola persiste em imprimir nos corpos e mentes dos/as alunos/as, ditos e normas de comportamentos; escolarizando deste modo, de distintas maneiras, o que espera a sociedade a qual está inserida e ‘trabalha’. O processo de normalização é árduo, e segue durante toda a vida escolar do indivíduo, como também, a vida social. É a respeito deste processo de normalização, que tratamos nas próximas linhas.

3.3 - Normalizando os corpos dos indivíduos

Após o processo de nomeação dos corpos, dá-se a partir daí o processo nomeado pelos teóricos sexuais de “normalização” (GUACIRA, 2004, 2008, 2018; BUTLER, 2018; WEKS,

2018; SCOTT, 1995). Junto a esta ideia, ‘nasce’ a preocupação e necessidade de: compreender quem emite tais normas? O por que que as fazem?

De acordo com Guacira Louro, "sabemos que é impossível identificar quem enuncia uma norma: a norma acontece, ela se espalha por toda parte e costuma penetrar em todos. É da natureza da norma essa espécie de invisibilidade e de ubiquidade, uma generalização e uma propagação intensa, anônima e insidiosa" (LOURO, 2018, p. 101).

J. Weeks reitera que “uma norma talvez não necessite de uma definição explícita; ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do ar que respiramos” (WEEKS, 2018, p. 78).

Embora não se saiba a origem e o porquê de as criarem, as normas agem como agentes reguladores, atuando como ‘leis’ estáveis e verdades a serem jamais questionadas. É função normativa regular e impor, para além do mais, classificar o que venha a ser ‘certo’ e ‘errado’; normal e anormal. Para Guacira Louro, “evidentemente, os sujeitos não são passivos preceptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são desenvolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2014, p. 65).

Dentro desta lógica, “os corpos considerados ‘normais’ e ‘comuns’ são, também, produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos. Todos nós nos valemos de artifícios e de signos para nos apresentarmos, para dizer quem somos e dizer quem são os outros” (LOURO, 2018, p. 80); assim sendo “a forma ‘normal’ de viver os gêneros aponta para a constituição da forma ‘normal’ de família, a qual, por sua vez, se sustenta sobre a reprodução sexual e, conseqüentemente, sobre a heterossexualidade” (LOURO, 2018, p. 81).

Surge então, a partir desta lógica de “normalidade”, o grande investimento de uma ideia heteronormativa, a qual todos os sujeitos são, sem cerimônia, implicados a se fazer contundente nesta.

as normas sociais regulatórias pretendem que um corpo, ao ser identificado como macho ou fêmea, determine, necessariamente, um gênero (masculino ou feminino) e conduza a uma única forma de desejo (que deve ser dirigido ao sexo/gênero oposto). O processo de heteronormatividade, ou seja, a produção e reiteração compulsória da norma heterossexual inscrevem-se nessa lógica, supondo a manutenção da continuidade, e da coerência entre sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2018, p. 98/99).

Este processo, tende a justificar os arranjos sociais prevalentes e atuais. É baseado em sujeitos heterossexuais que se constroem e emitem normas e ideias, que deverão ser seguidos e subordinados (LOURO, 2018).

Judith Butler (2018) afirma que

a força e a necessidade dessas normas (o ‘sexo’ como uma função simbólica deve ser entendido como uma espécie de mandamento ou injunção) é, assim, funcionalmente dependente da aproximação e da citação da lei; a lei sem sua aproximação não é lei ou, em vez disso, ela permanece uma lei governante apenas para aqueles que a afirmariam com base na fé religiosa. Se o ‘sexo’ é assumido da mesma forma que uma lei é citada, então a ‘lei do sexo’ é repetidamente fortalecida e idealizada como a lei apenas na medida em que ela é reiterada como a lei – pelas próprias citações que ela diz comandar (BUTLER, 2018, p. 216).

Ainda de acordo com Judith Butler (2018), esta afirma que o sexo não age apenas como norma, mas sim também, como uma ‘ação regulatória’, que busca justificar o poder de produção – demarcar, refazer... – os corpos governados.

[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade esta representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero) (LOURO, 2014, p. 84).

É nesse processo de identificação que há uma grande força que (pre)tende a ‘normalizar’ as identidades. Porém, para que haja esse investimento é preciso compreender como se estabiliza essa identificação, além do mais, indagar-se se é possível fugir a este processo? É a respeito desta fuga que trazemos no próximo item reflexões sobre como ocorre, e quais consequências essa fuga acarreta para o indivíduo.

3.4 - E se fugir(mos) a norma?

Portanto, para fixar tais marcas, as normas contam com a colaboração de instituições, que de forma direta ou indireta, exercem uma “pedagogia sexual”, reafirmando sempre como sendo modelo correto a ser seguido, a famigerada heteronormatividade (LOURO, 2018; J. WEEKS, 2018).

Igrejas, escolas, hospitais, mídia entre tantas outras instituições e instâncias, colaboram para a efetividade de uma norma heterossexual; a qual por vezes desviada e não cumprida, é considerado o sujeito como transgressor (LOURO, 2018). De modo que venham a regular os comportamentos de meninas e meninos, homens e mulheres, ditando a estes/as regras sociais e comportamentais. Agindo assim, a escola atua trabalhando

por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma decadência, uma disposição física, uma postura penetra nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’ (LOURO, 2014, p. 65).

Preocupados com o modo que age a escola, no ditado de regras comportamentais, baseado nas estruturas sociais vigentes e tidas como sendo modelos a ser seguido, Ferreira Ligmanovski e Luz, afirmam que

a escola, dessa forma, pode reduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem, mas que também podem construir relações que libertem e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores (FERREIRA LIGMANOVSKI e LUZ, 2009, p. 37).

Por vias de fato, o que deduz um sujeito ser ou não heterossexual, e o porquê desta preocupação em massa, para que haja uma “hegemonia heterossexual”? Afinal, a que se trata os termos “heterossexual” e “homossexual”?

De acordo com J. Weeks (2018, p. 77) os termos “heterossexual” e “homossexual”, não existiam nem tão pouco eram utilizados até meados do século XVIII, tais neologias foram criadas por Karl Kertbeny, escritor austro-húngaro. É no final do século XIX para início do século XX, que houve um grande esforço e utilização dos termos como sugestão de definir e classificar os comportamentos e as identidades de gênero, a partir disso, os termos passaram a ser utilizados como sendo um contrário do outro.

J. Weeks afirma que “a homossexualidade, em vez de descrever uma variante benigna da normalidade, como, originalmente, pretendia Kertbeny, tornou-se, nas mãos dos sexólogos pioneiros como Krafft-Ebing, uma descrição médico-moral. A heterossexualidade, por outro lado, como um termo para descrever a norma até então pouco teorizada, passou, lentamente, a ser usada ao longo do século XX” (2018, p. 78). Tais definições foram tomadas por sexólogos, a fim de definir quais são as características básicas que moldam os comportamentos das identidades de gênero masculinos e femininos, logo mais tarde, tomadas como normais. Dentro desta perspectiva, ergueu-se uma hierarquia, a fim de classificar o que é tido como normal e anormal (WEEKS, 2018, p. 79-80).

Ainda de acordo com J. Weeks (2018, p. 87), para que haja identidades controversas a norma heterossexual, é preciso haver a possibilidade de encontrar-se espaços sociais que fortaleçam e contribuam, rendendo sentido à tais necessidades, deste modo, a escola age por vezes como reguladora que impede tais manifestações, “castrando” quaisquer que venha a ser a manifestação que fuja a norma imposta.

a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2014, p. 72).

Sendo a escola um espaço inclusivo e aberto a receber todos/as e quaisquer grupos, sem distinção de gênero, raça-etnia e classe, é esperado que seja tomada uma posição contrária do óbvio corrente. Para Toni Regis

[...] a escola também é um lugar que, não raras vezes, reproduz valores que estigmatizam quem é diferente do padrão convencionalmente aceito pela sociedade em geral, normatizando e enraizando na concepção de mundo dos estudantes em formação preconceitos levar à rejeição e até à discriminação de quem foge a regra (REGIS, 2009, p. 247).

Para Guacira Louro “a despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura” (LOURO, 2018, p. 31).

Fugir à norma estabelecida pode parecer perigoso, acarreta para o sujeito que não a cumpre punições sociais, chegando até a casos extremos de violência física e moral, o que por vezes é comumente observado e registrado em escolas públicas e privadas. O porquê disto? Pode parecer simples, afinal, como sustenta Guacira Louro “a heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto” (LOURO, 2018, p. 19).

Seguir ou não as normas estabelecidas, sofrer com os investimentos gera nos indivíduos uma inquietação, que demanda do processo de identidade. Se seguimos o que tem sido oferecido e estabelecido, é porque nos identificamos, caso contrário, se tentamos de todo modo fugir à regra e seguir uma outra linha, é porque não houve uma identificação com o que é posto. É a respeito deste processo de identificação, construção de identidade que tratará o item seguinte.

3.5 - Processo identitário do/a indivíduo

Após a nomeação dos corpos dos indivíduos, que se dá por ‘identificação’; começa a partir daí o que popularmente é chamado de “enxoval”, nesta prática comum e popular,

comprasse para as crianças roupas de determinadas cores - que são neste processo subentendidas demarcadores de gêneros masculinos e femininas, fortalecendo ainda mais o processo de normalização dos corpos.

O corpo que é nomeado, tem por obrigação de sua natureza corresponder a tal. Afinal, acredita-se que a natureza é definidora do gênero do indivíduo, não se leva em conta a hipótese, que o corpo sofre mudanças ao longo de sua existência, e assim como na biologia também há mudanças. O que se espera do corpo nomeado, é que este obedeça a norma estabelecida, e não se desvie da reta traçada, antes mesmo de seu nascimento. Reta está traçada logo após seu corpo ser nomeado, e identificado como sendo homem ou mulher.

Para tanto, J. Weeks classifica o processo de identificação em três diferentes fases, são elas:

a) A identidade como destino - “Ela sustenta frases tais como ‘biologia é destino’” (WEEKS, 2018, p. 89) Parte do pressuposto de aceitar e tomar como verídico o “destino traçado biologicamente” e que é definidor do gênero.

b) A identidade como resistência - Supõe que o indivíduo resiste às normas impostas pela sociedade, contrariando a norma (WEEKS, 2018, p. 90).

c) A identidade como escolha - “[...] Muitas pessoas são ‘empurradas’ para a identidade, derrotadas pelas contingências, em vez de guiadas pela vontade. Alguns indivíduos são forçados a escolhas, através da estigmatização ou do descrédito público – por exemplo, através da prisão ou do julgamento por ofensas sexuais. Outros adotam identidades abertas por razões políticas” (WEEKS, 2018, p. 90-91).

O processo de identificação, como mencionado se dá através de uma conjunção e agrupamentos, é um processo que transcorre a todo tempo na vida do indivíduo. Este mesmo indivíduo, antes de ter consciência de quem é, ter conhecimento acerca de si próprio, recebe de todos os modos e maneiras um vasto investimento para construir, ou melhor, seguir a já rota traçada de sua identidade enquanto pessoa social. É esperado que haja a identificação com a determinação biológica, e o comportamento seja condizente com tal.

Tendo esclarecido os pontos de materialização, nomeação e normalização, e também identificação dos corpos, corpos estes que são constantemente vigiados para que haja um asseguramento de estabilização da norma posta, nos deteremos a versar nas próximas laudas deste trabalho questões acerca da dinamicidade gênero-sexualidade.

3.6 - Discutindo gênero

Ao iniciar tal debate, segmentado da intenção de expor e explorar o termo gênero e sua adoção nas questões de pesquisas sociais, se faz necessário introduzir aqui que, anteriormente a esta realidade, o termo gênero era tido e posto como derivação de linguagem, enunciado para classificar fenômenos e agrupamentos linguísticos (SCOOT, 1995).

De acordo com Guacira Louro (2018), o termo gênero foi aplicado de forma primeira, pelas feministas anglo-saxãs, que buscavam e reiteravam uma política baseada na igualdade entre homens e mulheres. Com tal movimento, fez-se então necessário adotar um termo que derivasse de mulher, e que pudesse ser utilizado de modo universal, com isso

o termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino (SCOTT, 1995, p. 75).

Para tanto, Scott, chama a atenção, afirmando que “a palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade” (SCOTT, 1995, p. 72). Por parte das intelectuais feministas, de modo primeiro, o termo foi utilizado para distinguir e designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso, rejeitava as significações dos termos biológicos (SCOTT, 1995), que por vezes foi e é utilizado para e, como demonstrativo de desigualdade entre homem e mulher, como modo de justificativa para tais relações de poder.

Scott, insiste na sua perspectiva a respeito do uso do termo gênero, quando afirma que as relações sociais, ditadas por serem certas e, modelos a serem seguidos baseados em diferenças sexuais, quando diz que, “em outras palavras, a imposição de regras de interação social é inerente e especificamente generificada, pois a relação feminina com o falo é forçosamente diferente da relação masculina” (SCOTT, 1995, p. 82). Em outras palavras, a autora afirma que as relações são generificadas, a ponto de o homem, entender-se superior a mulher, pelo fato de ter um pênis, e este ser tido e exaltado como simbolicamente, instrumento de poder e sabedoria.

Versar a respeito do gênero e como se aplica tal, é um processo que demanda por parte de quem escreve, uma pesquisa árdua e detalhada, e até um certo cuidado e crivo, afinal, é comum que se faça confusão entre os termos de gênero, sexo e sexualidade. É fato

que todos estes termos estão e são correlacionados, porém, cada um exerce dentro da literatura acadêmica uma “função”.

Portanto, a fim de buscar discutir sobre tal termo, que tem gerado polêmicas em torno de si e, até “proibições”, trazemos com base em autores contemporâneos que em seus trabalhos se debruçaram a compreender e explicar como se aplica o termo gênero.

Afinal, como que se sucedeu o uso de tal? A que se relaciona, e como se aplica? São estas questões comuns que geram dúvidas e anseios...

Para J. Weeks “o gênero é uma divisão crucial. O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder” (WEEKS, 2018, p. 70-71), foi a partir dos movimentos feministas anglo-saxãs, que o termo e o debate de gênero ganhou espaço e significado. Gênero remete à identificação do sujeito, este por vez construído por si e pelos outros (LOURO, 2018).

Segundo Judith Butler

[...] o gênero é uma construção, deve haver um ‘eu’ ou um ‘nós’ que executa ou desempenha essa construção? Como pode haver uma atividade no ato de construir sem que pressuponhamos um agente que precede e desempenha esta atividade? Pois se o gênero é construído, ele não é necessariamente construído por um ‘eu’ ou um ‘nós’ que se coloca antes daquela construção em qualquer sentido espacial ou temporal de ‘antes’ (BUTLER, 2018, p. 204).

O fato é que, o gênero pode ser tido como uma soma, que acarreta para o indivíduo uma responsabilidade e um poder - se este for homem; e até um escanteamento, se este mesmo homem não corresponder às expectativas a si depositada quanto sujeito constituinte de gênero.

Para Scott, “este tipo de interpretação torna problemáticas as categorias de "homem" e "mulher", ao sugerir que o masculino e o feminino não são características inerentes, mas constructos subjetivos (ou ficcionais)” (SCOTT, 1995, p. 82).

Para tanto, o gênero é um construto social, sendo assim, Guacira Louro (2018, p. 31) assegura que “a produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente”, de maneira que o sujeito não é apenas mero receptor, mas também é agente direto nesta construção. Reitera afirmando que “[...] pois o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa” (LOURO, 2018, p. 41).

Para Scott, sua definição de gênero consiste em duas vertentes, são elas “ (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os

sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

É evidente que o indivíduo também age e atua sobre si; deste modo, a fim de corroborar para a citação e, criando juntamente neste processo o gênero de tal, Judith Butler afirma que

o sujeito é ele próprio produzido – e como – uma matriz generificada de relações não significa descartar o sujeito, mas apenas perguntar pelas condições de sua emergência e operação. A ‘atividade’ dessa generificação não pode, estritamente falando, ser um ato ou uma expressão humana, uma apropriação intencional, e não é, certamente, uma questão de se vestir uma máscara; trata-se da matriz através do qual toda intenção torna-se inicialmente possível, sua condição cultural possibilitadora (BUTLER, 2018, p. 205).

Contudo, também neste processo de identificação há a colaboração de tantas outras instâncias e agentes. Guacira Louro aponta que “[...] é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.) ” (LOURO, 2018, p. 13), a autora prossegue afirmando que este reconhecimento sucede responder de modo afirmativo um “pertencimento a um grupo social de referência” (LOURO, 2018, p. 18).

Para Guacira Louro, é

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. 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 estabelecidos e codificados. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2018, p. 12).

Deste modo, a autora supracitada, reitera que assim como o gênero e os demais fenômenos, são sociais. Passíveis de sofrer influências múltiplas, desde sua gênese até mesmo a perpetuação histórica de tal. É comum, nos depararmos com situações escolarizadoras e pedagógicas, que visam reiterar os modos comportamentais, como outrora já foram ditos e comentados.

Scott, volta a afirmar que

A identificação de gênero, mesmo que pareça sempre coerente e fixa, é, de fato, extremamente instável. Como sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão de ambigüidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum. A idéia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos -do potencial do sujeito para a bissexualidade -e

introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. Os desejos reprimidos estão presentes no inconsciente e constituem uma ameaça permanente para a estabilidade da identificação de gênero, negando sua unidade, subvertendo sua necessidade de segurança (SCOTT, 1995, p. 82).

Para Katia Campos, os debates sobre gênero são “como campo de teorização das relações entre homens e mulheres, a discussão sobre gênero preocupa-se em mapear a história de homens e mulheres, a fim de problematizar as relações de dominação inscritas em torno das identidades dos sujeitos” (CAMPOS, 2009, p. 89).

Como esclarece Daniela Auad (2012), nesta correlação de sexo e gênero, consiste-se no que ela afirma ser um pertencimento, e neste, há o julgamento de distanciamento do sexo/gênero oposto ao assumido; agindo assim, e colaborando para tal, a escola e os agentes educativos. Estes mesmos espaços, ou então agentes, são responsáveis pela vigilância e correção, caso haja desvios. É esperado que haja então por parte do indivíduo cis gênero²⁶, pessoa que se identifica com o sexo biológico e o gênero correspondente a tal, uma inclinação de atração pelo oposto, deste modo havendo o que para a norma heterossexual, é, uma complementação.

É a respeito da sexualidade humana, que nos dedicamos a escrever o próximo item, discutindo como se constitui no indivíduo, seja este cis ou não, quais investimentos sofre e recebe os indivíduos na construção de sua identidade sexual.

3.7 - Revelando a sexualidade

Como dito em páginas anteriores, os termos gênero, sexo e sexualidade são passíveis de gerar uma confusão a respeito de seus significados, assim como também já explicito, ambos exercem uma correlação. Deste modo, iremos destrinchar assim como fizemos com o termo de gênero; explicitar suas definições com base nos autores supracitados.

Se faz necessário antes de tudo, buscar entender qual o processo que age e corresponde a tal definição e estabilização. Foi e é a partir da ‘nomeação’ corporal que surge e emerge a necessidade de compreender o que é, e de que modo se dá a sexualidade.

É no período dos anos de 1960 que emerge com mais calor, acarretado pelos movimentos feministas, gay e lésbicas, o debate sobre práticas sexuais e identidades de gênero; com isso, surge a necessidade de que haja “[...] a compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; o segundo, ao fato de que a

²⁶ Pessoas que seguem a identificação sexual e de gênero. Ex.: sexo - homem; gênero - masculino.

sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2018, p. 11).

Para J. Weeks (2018, p. 89) “estamos cada vez mais conscientes de que a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura quanto da natureza. Contudo, nós nos esforçamos constantemente para fixa-la e estabilizá-la, para dizer quem somos, ao contar a respeito de nosso sexo”.

Guacira Louro reitera que “a sexualidade [...] é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2018, p. 12-13), porém desde então, descartou-se a dimensão social deste processo, considerando a ‘sexualidade’ como sendo apenas ‘assunto pessoal’, o que tem implicado de forma direta na ausência de debates sobre, nas escolas.

De acordo com Guacira Louro (2018), a sexualidade é aprendida e fomentada pelos sujeitos, o que leva a questão: que sujeitos formam e ensinam esta sexualidade e identificação?

Considerando o objeto de estudos deste trabalho²⁷ e os modos como estes/as agem sobre os sujeitos, Kátia Campos afirma que

vale dizer que a sexualidade, além de ser inata, manifesta-se diferentemente entre as idades e culturas. Portanto, ela também é aprendida. Neste caso, não é a escola que tem que determinar a melhor forma de vivência da sexualidade de seus/suas alunos/as (CAMPOS, 2009, p. 51).

O que afirmam e reiteram os autores, é a consonância de que a sexualidade é uma obra conjunta do ‘eu’ com os ‘outros’, cabendo dentro desses ‘outros’ os agentes socioculturais, o qual o sujeito em ‘construção’ está inserido, sendo assim “[...] o ‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. [...] o ‘sexo’ é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo (BUTLER, 2018, p. 194).

Segundo Katia Campos

a representação da sexualidade nas diversas esferas aparece em sentidos opostos, produzindo simbolismos, os quais tomam o corpo como *locus* de sua produção. Assim a sexualidade inscreve-se no sexo como principal regulador dos sujeitos, diferenciando-se de acordo com as sociedades e seus contextos históricos” (CAMPOS, 2009, p. 40).

²⁷ A escola, e os/as professores/as em formação.

De tal maneira, vale salientar que a sexualidade adotada pelos sujeitos, são também construtos sociais, que se sobrepõem nos indivíduos mediante as regras de normalização, e que estas mesmas regras se encontram em instâncias sociais e educativas. Neste ponto, Guacira Louro, chama a atenção, quando afirma que

[...] se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 2014, p. 89-90).

A autora estimula uma reflexão crítica acerca do modo como atua a escola e o/a professor/a mediante as contribuições sociais que influem na escola, a modo de fazer levar em consideração o que faz a escola com o indivíduo que apresenta características contrárias ao esperado, e ou até mesmo, o que não tem feito a escola para mudar tal cenário, como a exemplo de sonegar os debates que acarretem os temas de gênero e sexualidade.

No último item deste capítulo, me debruço a discutir como que atuam os agentes educadores, nos espaços sociais, escolares e educativos como um todo, na tentativa de regular e controlar os comportamentos e os tornar padronizados, condizentes com a regra heterossexual, já discutida em itens anteriores.

3.8 - Regulando comportamentos

É sabido a todos/as que a escola age segundo modos que lhe foram e são impostos pela sociedade e comunidade a qual está inserida; na escola ecoa o que é emitido pela sociedade, pelos agentes políticos e econômicos, tudo gira em torno de um único interesse: promover a supremacia branca, heterossexual, cristã e de classe média (LOURO, 2018). Segundo Scott, “esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino” (SCOTT, 1995, p. 86)

Cabe então a reflexão: se a ideia escolar é promover tal mediação, como pode ela receber tantos indivíduos distintos de classes, idades, religiões, orientações sexuais, dentre tantos outros fatores e pontuações?

O que existe atualmente nas escolas brasileiras, é o que os autores de inclusão revelam ser “uma falsa inclusão”, partindo do pressuposto que a escola deve abrir-se para todos,

porém, todos devem se moldar ao estilo da escola, para que ali sejam aceitos (MANTOAN; FIGUEIREDO; SANTOS, 2008). É deste modo que a escola castra sonhos e possibilidades e regula comportamentos.

Evidentemente é preciso que haja regras para que possibilite um convívio harmonioso entre os/as diferentes. Porém, a questão se faz reflexiva a partir do ponto em que a escola regula e se faz cambiante a ‘escolher’ quem permanecerá em seu espaço (LOURO, 2014).

Dentre tantos pontos que poderíamos elencar, nos debruçamos a respeito das questões da construção de gênero trabalhado nas escolas (mesmo que este de forma inconsciente - a escola colabora de modo direto para uma eficácia destas normatizações), sendo assim, é possível observar em qualquer escola ou creche que estejamos, modos claros de comportamentos em relação a professor/a-aluno/a, aluno/a-aluno/a.

É sempre esperado determinados comportamentos que são correspondentes a cada gênero, e se assim não age os indivíduos, estes são logo chamados a atenção por parte do/a professor/a, logo é possível observar que ele/a associa o gênero a determinado comportamento... para tanto, “o feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem” (AUAD, 2012; SCOTT, 1995; LOURO, 2014), e são estas as ideias reproduzidas e afirmadas veementemente nas escolas.

Para Ferreira Ligmanovski e Luz, "a escola, dessa forma, pode reduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem, mas que também podem construir relações que libertem e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores” (FERREIRA LIGMANOVSKI e LUZ, 2009, p. 37).

Sendo assim, quaisquer tipos de comportamento que fuja a esta lógica, são ligeiramente tratados e encaminhados a uma disciplinarização, e reprovação por parte daquele/a que deveria compreender tais manifestações – ou ao menos se esperaria que compreendesse. Deste modo, como sendo objeto de nosso estudo, a formação do gênero masculino, mediante a corroboração da escola e de agentes educativos, nos detemos a observar e prescrever que modo tem sofrido meninos e homens que não correspondem ao esperado.

É fato que ao observarmos as interações entre meninos e meninas nas escolas e creches, haverá sempre agrupamentos destes, sejam pares ou grupos de meninos e meninas, meninas e meninas, e raramente, meninas e meninos (LOURO, 2018; AUAD, 2012, CAMPOS, 2009). Deste modo, é evidente que há uma identificação, que desde cedo é nutrida pelos grupos sociais que se encontram inseridos tais indivíduos; por maioria das vezes,

meninos e meninas, embora se encontrem juntos no mesmo espaço, dividindo-o fisicamente, não se encontram em total consonância, uma vez que aos meninos é permitido determinados comportamentos e ocupação de espaços maiores, o que é tido como natural, e para as meninas, resta apenas as “beiradas” e o bom comportamento, como dito anteriormente (AUAD, 2012).

Seria um equívoco pensarmos em meninas desobedientes, estas ocupando ou até mesmo compartilhando do espaço que é julgado como masculino, tomando o centro e não as arestas, reprovar uma ordem do/a professor/a? Jamais seria admissível por parte de uma dama, afinal, meninas são *ladys* por natureza; já o que diz respeito aos meninos, esses, (LOURO, 2018) “homens e meninos teriam, por uma série de fatores, maior facilidade em recusar autoridade porque, de vários modos, esse é um comportamento mais aceito, ou quase esperado, dos seres que possuem pênis. E pobrezinhos daqueles que desejarem ser obedientes!” (AUAD, 2012, p. 33).

No tocante a demonstração de afetividade entre sujeitos do mesmo sexo/gênero, logo se há, sem longa reflexão, uma reprovação imediata, porém ainda mais, quando esta demonstração acontece entre meninos. Entre as meninas tudo bem, é “aceitável” (LOURO, 2018), afinal, meninas demonstram com facilidade uma vertente natural que caminha para o lado materno, e como toda e boa mãe, é preciso que haja consigo carinho e amorosidade, e além do mais, são educadas com mais calma e carinho, o que não ocorre para com os meninos, para tratar com estes é necessário engrossar a voz e, se preciso ser rude (AUAD, 2012), o que de mais uma vez, de modo inconsciente, efetiva a necessidade de educar através da demonstração a efetivação da masculinidade.

Todo e qualquer tipo de demonstração de afetividade ou amizade ‘calorosa’ entre homens, é rapidamente questionada, rechaçada e jamais aceita, em hipótese alguma. O indivíduo por ser ‘homem’, deve manter-se íntegro na sua sexualidade e gênero, e conter-se nas suas emoções – as quais jamais devem ser demonstradas em público; perante o dito, Guacira Louro chama a atenção, afirmando que

em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2018, p. 33).

Diante do dito posto pela autora, a mesma, faz uma linha de reflexão em que indaga:

[...] ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade “desviante”? (LOURO, 2014, p. 85).

Deste modo, é compreensível que há marcações de gênero e sexualidade, e que estas se dão através da cultura, e efetivadas pela escolarização, e são assim como também outras identidades, cambiantes, e que estão, sem dúvidas, relacionadas a marcas e identidades de poder; “os esforços empreendidos para instituir a norma nos corpos (e nos sujeitos) precisam, pois, ser, constantemente, reiterados, renovados e refeitos” (LOURO, 2018, p. 76), reforçando ainda mais a relação que possa existir, entre identidade de gênero e poder.

Para que haja então, e justifique-se este poder, é preciso encontrar de alguma maneira, algo que reverbere tal afirmação, com isso, a heteronormatividade encontra forças nas normas (pré) estabelecidas, que de modo unilateral se sustenta na afirmação de que “a ordem ‘funciona’ como se os corpos carregassem uma essência, desde o nascimento; como se corpos sexuados se constituíssem numa superfície pré-existente, anterior à cultura” (LOURO, 2018, p. 75). Sendo assim, como afirma Guacira Louro,

certa premissa, bastante consagrada, costuma afirmar que determinado sexo (entendido, neste caso, em termos de características biológicas) indica determinado gênero, e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo. Essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Ela supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto). Ainda que o corpo possa se transformar ao longo da vida, espera-se que tal transformação se dê numa direção única e legítima, na medida em que esse corpo adquire e exhibe os atributos próprios de seu gênero e desenvolve sua sexualidade tendo como alvo o polo oposto, ou seja, o corpo diferente do seu (LOURO, 2018, p. 74).

Porém, ainda é preciso reafirmar este poder, esta norma... não é o suficiente que fique então estabelecido e compreendido, é preciso que haja constantemente reafirmações, que reiterem e concluam (mesmo que seja uma prática inconclusa) que o sujeito que corresponde a norma – assim como é esperado – detêm poder sobre aquele que desvia e burla, o que vem a ilustrar, casos de homofobia e *bullying* nas escolas brasileiras. Guacira Louro aponta que “[...] as instituições e os indivíduos precisam desse ‘outro’. Precisam da identidade ‘subjugada’ para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que contrariam e a rejeitam” (LOURO, 2018, p. 38).

Este processo, deduzido pela autora, é comumente conhecido como ‘homofobia’²⁸ e é usado como ‘arma’ por parte de agentes sociais e familiares, a fim de reafirmar o controle e o lugar do homem, como sendo categórico e exclusivo de modo a que qualquer outro – mesmo identificando-se como homem – fuja a esta ‘normalidade’; dá-se em questão da negação do outro, aquele que foge a norma, que não comunga do ideal estabelecido, e que por vezes, não se configura no espaço social dos demais (LOURO, 2018), e que é comumente percebido nas escolas, através das relações, conversações... é possível notar que há, sempre uma prática de subalternas, seja através de piadas jocosas, ‘brincadeiras’, e até mesmo, na rejeição visível, tais movimentações se configuram como bullying.

Contudo, iremos nas próximas laudas discutir a respeito da construção e das influências diretas e indiretas que os agentes socioculturais atuam sobre os sujeitos, nos detendo em particular escolha, a qual tomamos por objeto de pesquisa, o gênero masculino. Reverberando desta maneira, como se ‘constrói’ no menino, o homem com ‘agá maiúsculo’, partindo de ideias totalmente machistas e patriarcais.

²⁸ Homofobia se caracteriza, atualmente, como crime acarretado de prisão e medida sócio-educativa. A homofobia é o crime cometido contra pessoas Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Não Binários (e contra qualquer indivíduo que se identifica como participante da comunidade LGBTQIA+)

4 - A CONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE: INVESTIGANDO OS CAMINHOS

*“Eu sou homem com H
E com H sou muito ‘home’
Se você quer duvidar
Olhe bem pelo meu nome
Já tô quase namorando
Namorando prá casar
Ah! Maria diz que eu sou
Maria diz que eu sou
Sou homem com H
E como sou. (...)”.*

Antonio Barros (1970)

É muito comum ouvir e ver meninos e homens serem cobrados para que se comportem, falem, andem como “homem”. Mas, afinal, o que é ser homem?

Esta não é uma pergunta frequente, comum de se ouvir, fazer e/ou ser feita. A princípio, porque a resposta parece óbvia que não precisaria pensar sobre. E por ser tão óbvia não precisaria profunda pesquisa e tampouco demasiada leitura para respondê-la. Inclusive, no imaginário social e educacional, a posição ocupada pelos meninos e homens pouco ou nunca é questionada porque “ser homem” - para além do biológico - é ser “supremo”: viril, honesto, forte, provedor e másculo.

Ao longo deste capítulo será discutido os caminhos percorridos e os “investimentos” realizados para que assim ‘nasça’ ou ‘forme-se’ o homem. Para dar “corpo” a este capítulo precisaremos retomar, de forma pontual, as discussões realizadas nos capítulos anteriores a fim de instrumentalizar o olhar para buscar na escola (ações curriculares/conteúdos, explícitas e ocultos) que educam para a masculinidade. Assim, tendo em vista o objeto de pesquisa deste trabalho, necessário se fez tratar o espaço educacional/escola em relação a discussão de gênero e como se age nesse espaço ou deveria agir em relação a esta temática; além de discutir os conceitos de sexualidade e sexo – ponte para a compreensão do sentido do ser homem.

4.1 Decifrando a masculinidade

Na concepção dos/as diversos/as estudiosos/as discutidos nos capítulos anteriores: Louro (2008, 2014, 2018), Butler (2018), Weeks (2018), Scott (1995), gênero é produto da sociedade e da cultura a qual o indivíduo se encontra. E cada gênero ocupa um papel social

no ambiente o qual está inserido. Considerando que também é parte composição o homem e a atribuição do gênero masculino, historicamente ocupando um papel social de dominação, de virilidade e autonomia. Como na explicação de Connel sobre o papel da masculinidade: “trata-se de um conceito que não nos permite ver as complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidade. Além disso, ele oferece estratégias muito limitadas de mudança” (1995, p. 188).

As pesquisas sobre gênero masculino datam de pouco mais de duas décadas (CONNEL, 1995; MEDRADO & LYRA, 2008; NASCIMENTO, 2014), e vem ganhando espaço nas pesquisas sociais e psicológicas. Vale então fazermos uma breve retrospectiva a respeito do que é gênero; a fim de responder tal indagação, nos amparamos em Connel, que afirma que “o gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos” (CONNEL, 1995, p. 189).

Para versar a respeito da posição ocupada pelos homens, é necessário enfatizar que a masculinidade é um construto, também, social, que é corporificado no indivíduo identificado como sendo pertencendo ao sexo masculino (CONNEL, 1995). Mas, como se constrói a masculinidade, quais os investimentos depositados na construção e formação do gênero masculino.

La masculinidad es una experiencia compleja que se construye colectivamente, permeada por los códigos, prácticas, discursos e ideologías que son incesantemente (re)producidas por la cultura y que afecta de manera diferente a hombres, mujeres e instituciones sociales como la familia, la escuela y los sistemas de gobierno (NASCIMENTO, 2014, p. 43).

4.1.1- O currículo escolar como regulador

Tomando como ponto de partida a pergunta que norteia a construção deste trabalho é condição indispensável observar como a educação escolar contribui para a formação do gênero masculino.

Sabe-se que a escola é espaço formador, seja de conhecimento e/ou de sujeitos, que como espaço de transmissão, elaboração e aquisição de conhecimentos não é por si só autônoma, neutra, mas, sofre influência da sociedade - ambiente a qual está inserida - dos poderes públicos e religiosidade. E, como no dizer de Guacira Louro (2014), a escola não só

produz e transmite conhecimentos, mas “fabrica sujeitos”, produzindo identidades étnicas, de gênero e de classe com perfis necessários à manutenção da ordem vigente. Afirma ainda que “(...) essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão (...)” (LOURO, 2014, p. 89).

É preciso ter a ciência de que em tudo que agimos, fazemos ou desejamos, estamos e somos submissos a uma moral social; assim, deste modo, esta lógica também se aplica à escola. A escola deve e é cobrada para que corresponda ao que é posto e esperado. É nessa mesma linha moral que, por vezes, professores/as atuam em salas de aula.

É a sociedade que institui a moral, pois é ela que a ensina. Mesmo que se supunha ser possível demonstrar a verdade moral fora do tempo e espaço, para que tal moral chegue a se tornar uma realidade, será preciso que existam sociedades que possam adequar-se a ela, que a sancionem e que a tornem realidade (DURKHEIM, 2007, p. 69).

É nessa perspectiva que atua a escola, imprimindo nos sujeitos suas ideologias morais. Nessa linha de pensamento a escola junto a seus atores, agem para moldar e construir o corpo masculino e feminino. A respeito disso, Émile Durkheim, afirma que “a linguagem é um produto da sociedade que, tal como a moral, expressa uma das fisionomias da sociedade” (DURKHEIM, 2007, p. 70). Foi partindo desse pensamento que buscamos entender como a escola atua sobre os sujeitos que se encontram inseridos em seu interior. Para tal pergunta, buscamos respostas nas Teorias do Currículo, ciente que “o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos” (SILVA, 1996, p. 165).

Conceitualmente, o currículo pode ser definido como

as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (LOPES & MACEDO 2011, *apud* TANNER & TANNER, 1975, p. 45).

Mas, para Tomaz Tadeu (1996), o currículo não é apenas conjunto de ideias e abstrações que são e serão transmitidas entre e para sujeitos, mas contam também com as experiências e práticas. O autor segue afirmando que currículo também é tudo aquilo que os/as professores/as e, também, estudantes fazem com o que tem, “o currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (a que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 1996, p. 165).

Nesta perspectiva, são elaboradas ideias e formas de regulação, a escola age sob a ótica moral e orientada por um currículo, que não está exposto, nem tão pouco claro, mas sim oculto, age sobre os corpos dos sujeitos que se encontram em seu espaço. E como será que este processo ocorre em relação aos corpos de sujeitos do gênero masculino?

Em busca de responder essa indagação, discutiremos na sequência como que tem agido - e age-as instâncias sociais na busca de regular e normalizar comportamentos, ideias e falas de sujeitos masculinos, em especial no espaço escolar.

4.2 - Homem de verdade²⁹

A todo instante se ouve jargões de cunho totalmente sexista, no qual se exalta a masculinidade e estabelece uma padronização das normas a serem seguidas, excluindo e inibindo aqueles que não se encaixam em tais definições. Ao longo da história da humanidade, o homem se tornou o centro de todas as conquistas, tomando para si todo o crédito de detentor do conhecimento – até os nossos dias privilegiado e distinguindo pelo simples fato de ter ‘nascido homem’.

Ao longo da história a sociedade e o homem conseguiram naturalizar esta concepção centrada na crença de que por ser homem há nisso um prestígio, uma responsabilidade e garantias de direitos inigualáveis a qualquer outro ser do sexo oposto ou outro ser que não siga o padrão imposto. No dizer de Pierre Bourdieu, uma concepção que se reveste de “violência simbólica”.

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizados, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2010, p. 47).

Naturalizar sua imposição requereu uma demanda de ordem, uma submissão cultural na qual se dispôs a crer que o homem é sim tudo isso que afirma ser. Todavia, Bourdieu

²⁹ Os itens que compõem este capítulo foram nomeados com o uso de jargões e falas utilizadas de modo recorrente no dia a dia de qualquer menino, garoto ou homem que esteja inserido na sociedade patriarcal e machista

(2010) nos diz que não é preciso justificção para essa dominação, uma vez que se neutraliza o dito, em seus discursos se legitimam sua posição de valor.

Contudo, o processo de naturalização custou ao sexo masculino o pódio mais alto, o lugar de prestígio e vitória e a atenção para si, porém também trouxe consigo uma série de requisitos a serem levados em consideração para se chegar à afirmação de ser um "*homem de verdade*". Requisitos esses apresentados por Gikovate, em seu livro "Homem. Sexo frágil?", são esses:

[...] ser forte, ser inteligente, acumular poderes especiais, acumular bens a mais, tudo isso passa a ser virtude. Estas passam a ser virtudes masculinas. Ser dócil, justo, não lutar para ter posições especiais dentro do grupo passa a ser tratado como fraqueza, como incompetência (GIKOVATE, 1989. p. 28).

Por muito tempo o fator determinante do ser ou não homem é o falo ou vulva, o órgão sexual masculino ou feminino, contudo, para garantir a condição de homem, foi-se pensado critérios que afirmariam com veemência se um menino, nascido do sexo masculino é ou não "homem de verdade".

Nos critérios criados, vai-se ser avaliado desde a postura, a fala, o comportamento e outra série de requisitos a serem debatidos neste trabalho, para, por fim, afirmar se ele se encaixa na categoria de "*homem de verdade*". Guacira Louro (2008), diz que "[...] fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente 'natural' e 'dado' em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura" (LOURO, 2008, p. 18).

Em outras palavras: toda a estrutura representativa do homem e da mulher é construída social e culturalmente. Confirmando o poder da cultura/sociedade sobre o biológico:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depósito de princípios de visão e divisão sexualizante. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao *próprio corpo*, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-os aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2010, p.20).

4.3 - Homens com 'h' maiúsculo

Outro dos reguladores do homem é se ele é um "*homem com H maiúsculo*", um dos jargões criados e - infelizmente - difundidos em meio a nossa cultura, utilizado como frase de

efeito e afirmação para aqueles que se enquadram como tal. Para que seja um homem com H maiúsculo, é preciso demonstrar ser inibido de sentimentos, e sobretudo, não demonstrar impotência sexual, servindo de exemplos para os outros.

Dentre os estereótipos criados para comprovar a masculinidade está presente o da virilidade. Para que se comprove a sua masculinidade, o homem é sujeito a ser viril, garanhão, demonstrar aos demais, seu poder de persuasão com as mulheres. Para Bourdieu (2010) “a virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo” (BOURDIEU, 2010, p.67).

Gikovate afirma que “(...) para os homens a conduta sexual é uma questão de ‘honra’”. E, como dizia Schopenhauer: “a honra envolve um processo curioso: quando se faz tudo segundo os códigos oficiais não se acumula honra; apenas se conserva a que se tem” (GIKOVATE, 1989, p. 132).

Em uma sociedade sexista, como a qual vivemos, não é raro encontrarmos ou ouvirmos por aí relatos de jovens e adultos que por incentivo do pai ou colegas tiveram sua primeira experiência sexual em prostíbulos. Seguindo a lógica de como se segue um rito, antes dos dezoito anos de idade o menino precisa '*conhecer a vida*', em outras palavras, lhe é imposto ter a primeira relação sexual com uma mulher, seja pagando ou não por isso. Sobre isto Gikovate diz que “as primeiras relações sexuais de um rapaz estão mais vinculadas à necessidade de desempenhar adequadamente o seu papel do que associadas à busca de prazer” (GIKOVATE, 1989, p. 116).

Para uma sociedade sexista e patriarcal, a submissão da mulher e a vanglória do homem é objeto de desejo, um modelo a ser seguido.

O papel masculino é o mais valorizado, o mais prestigiado. Ao mesmo tempo, ser menino também é uma condição mais exigente e significa principalmente não poder se desviar do seu padrão sexual; significa não titubear e aprender desde cedo que os meninos não devem achar graça nenhuma em ‘coisa de menina’ (GIKOVATE, 1989, p.61).

De tal modo cabe ao homem ser o sujeito da relação, o que comanda o que dita as regras. Assim, a mulher deve ser submissa, ter filhos e cuidar deles, mesmo que trabalhe ao chegar em casa somente ela que deve cuidar pois o homem já “sustenta” a casa e cuidar de crianças é coisa de mulher. Discursos esses escutados e postos em prática ainda em pleno século XXI.

A virilidade quanto requisito para ser aceito e tido como “*homem com H maiúsculo*”, perpassa de uma visão egocêntrica e ignorante do homem para com ele mesmo. Muitas das vezes se sujeita a situações que se expõem ao ridículo, para satisfazer o seu ego ou uma demanda alheia, demonstrando aos demais que é capaz, e o principal de tudo, que é homem sim.

(...) O homem ‘verdadeiramente homem’ é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública [...] a virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de ‘verdadeiros homens’ (BOURDIEU, 2010, p.64).

Pouco difícil de encontrar são rapazes com mais de dezesseis anos que ainda não tiveram sua primeira relação sexual, os poucos que se encontram ainda virgens sofrem preconceitos quanto a sua condição, é taxado de *'boiola, viado'*, no menor caso, chamado de gay. Para Guacira Louro (2008) a construção do gênero e sexualidade, não é algo pronto de imediato, mas sim, algo constante, e em contínua ‘construção’, sujeita a mudanças e experiências. O que chama a atenção para tal coisa é o fato de se fazer necessário que o garoto tenha sua primeira relação sexual para que assim, deste modo ele seja “aceito”, independentemente de ser a hora dele ou não.

Põe-se em questão o “medo”, “pavor” do menino não corresponder à sua natureza, que biologicamente possui, indicador genético de ser homem. Tal rito, como é tido por maioria dos homens nesta sociedade, vem a comprovar e garantir que o menino não sente atração sexual por outro do mesmo gênero/sexo. Silva (2000), em sua tese de doutorado, pesquisou a respeito da condição e distinção dos gêneros, fazendo um resgate histórico de como se pôs o homem a condição de poderio sob os demais, afirmando que

A preocupação com uma possível feminilização por parte de alguns homens, fizeram com que investissem e construíssem para si uma série de papéis e traços representativos da sua condição “masculina”, de forma que descrevesse melhor o atual homem vitoriano, em contraste com o seu oposto, a mulher, e mais inadvertidamente, a seu inverso, o homossexual (SILVA, 2000, p. 11).

Na fase da adolescência, é incorporado ao universo masculino do sujeito, a homossexualidade, que subjetivamente não é compreendida como orientação sexual, mas que adquire uma “nova” conotação; ser “viado”, “bicha”, “baitola” são sinônimos de feminilidade para os meninos que não reagem como se espera de um homem, se a reação é contrária ao esperado de um sujeito do sexo masculino, julga-se que este é menina. Não é nem faz parte

do universo masculino, uma vez que ‘ser menina’ se entende como sendo o sexo frágil, dócil e amoroso, o que está longe de ser “coisa de homem”.

Em uma conversa casual com dois adolescentes, ambos de dezesseis anos, pude ouvir o relato de um deles (que identificamos como A1). Este relatava, com um belo sorriso no rosto, que havia conseguido orgulhar seu pai por ter realizado a proeza de ter mantido relações sexuais com uma de suas professoras. Ele prosseguiu a conversa dizendo que foi chamado a atenção em casa pela mãe, porém o pai se sentiu feliz e afirmou: *"este é meu garoto, aprendeu. É assim que se faz."*

Gikovate (1989) exprime que ao menino, em sua fase juvenil é ensinado que deverá se comportar de modo que imponha respeito, não deverá demonstrar quaisquer habilidades ou comportamento, que seja considerado de caráter feminino. É posto a aprender com o pai e outras representações masculinas que estejam próximas, como “ser homem”.

A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto quiddidade do *vir*, *virtus*, questão de honra (nif), principio da conservação e do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual – defloração da noiva, progenitura masculina abundante etc. – que estão separadas de um homem que seja realmente um homem (BOURDIEU, 2010, p. 20).

Dentre tantas outras conversas, o que me chamou a atenção para tal, é o modo que está tão presente uma cultura que enaltece o machismo³⁰ - poucas vezes sem consciência de tal ato -, uma sociedade banhada e afundada num patriarquismo, que ao mesmo tempo, caminha a passos lentos para desconstruir tais conceitos.

Um aspecto que Guacira Louro nos chama a atenção é para a grande massa cultural o qual estamos mergulhados, e sobre esta guarda nos encontramos indissociáveis, uma vez que somos “controlados” por tais mecanismos como: a televisão, o rádio, cinema, etc. Estes são responsáveis por incorporar em nós hábitos, suas normas, seus conceitos e jeitos. Afirma que “vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras” (LOURO, 2008, p.18).

4.4 - Homem não chora

A todo instante é possível ver e ouvir os pais e/ou familiares, e até professores/as, falarem tais frases às crianças, dando a entender que por “ser do sexo masculino”, o menino

³⁰ Modelo de opressão praticado contra mulheres, pautado na ideia de superioridade do homem sob a mulher e, também, sobre outros homens que não seguem o modelo imposto.

não pode demonstrar sentimento; ou ainda, não pode demonstrar fraqueza porque *"Isso é coisa de mulher"* ou *"homem não chora"*.

"Engole o choro!"

"Tu né homem não?"

"Homem não chora".

Diversas são as situações e circunstâncias que levam as crianças ao choro, porém para seus familiares, lhes foi ensinado que homem não deve chorar, que na condição de ter nascido menino, deve fazer por valer tal "dádiva".

O que muito se tem visto é a permanência de um infeliz jargão, velado como cultural a uma sociedade, ainda mais, uma sociedade tradicionalmente marcada por demonstrar força, garra e vitalidade, como a comunidade nordestina. É comum encontrar dentre as conversas de meninos e homens que *"me foi ensinado que devo ser forte, se eu cair, eu levanto e sigo, não posso chorar"*. Assim, percebe-se o quão arraigado está na cultura o poder de fazer com que o menino/homem não demonstre seus sentimentos, por que se assim ele o fizer, cairá por terra toda sua masculinidade, homem que é homem deve mostrar força e persistência.

O menino tem que ser mais duro; tem que suportar melhor as dores quando se machuca; se possível não deve chorar com facilidade; se for provocado, deve partir para a briga; não deve ter medo de pessoas, nem de animais, nem de fantasmas. Afinal, os homens são uma classe de criaturas superiores e devem se comportar como tal (GIKOVATE, 1989, p. 57).

Tive a (in)feliz oportunidade de tirar como prova o que vos afirmo quando digo a respeito do enraizamento cultural de favorecer ao homem a dita masculinidade que não lhe permite ser frágil. Por virtude do componente curricular de estágio, permaneci em uma creche municipal, na cidade de Campina Grande na Paraíba, durante 05 (cinco) semanas frequentei a creche em estado de observação³¹ da prática docente das professoras ali presentes. Em dado momento de recreação das crianças dois garotos se chocaram, e queixando-se a professora, que possivelmente havia se machucado e que o local atingido doía, a professora tomou por atitude esfregar com as mãos fortemente o local e dizer: *"já passou, para de chorar, quem já viu homem chorando?"*.

Como afirma Gikovate, "o menino tem pênis e é estimulado para se comportar de um modo parecido com o dos homens. Deverá ser como o pai e os irmãos" (GIKOVATE, 1989,

³¹ Sob regência de estágio em Educação Infantil.

p. 134). O que significa dizer que, pelo fato de ser “homem” biologicamente, ele deverá agir de acordo com o padrão imposto, e que regula seu comportamento, dentre este, não chorar.

Para Bourdieu “o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo o homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (BOURDIEU, 1989, p. 64). Guacira Louro diz que

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias social e cultural. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p.18).

Parafraseando a autora Simone de Beauvoir, Guacira Louro (2008) faz relação a célebre frase, “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*”, com o fatídico fato de a cultura na qual o sujeito está inserido influenciar na sua ‘escolha’ e no seu comportamento identitário. Para Bourdieu, “ser homem, no sentido de *vir*, implica um dever-se, uma *virtus*, que se impõe sob a forma do ‘é evidente por si mesma’” (BOURDIEU, 2010, p. 63). Isto significa que diante da sociedade, do imaginário que ronda e influencia os moldes de pensamento, o ser, ou fazer-se, homem é uma virtude da natureza biológica, não cabe contestação ou revogação pois é evidente por si só, é fruto natural.

Entre os meninos há um medo e um receio que fujam do “normal”, do que foi e é ensinado, natural e normalizado. Portanto, a nossa cultura - hegemônica e heteronormativa – estabelece mecanismos de controle e constante vigilância a fim de garantir a efetivação/cumprimento das suas regras, normas. E como parte desses mecanismos de controle está a escola: age como reguladora e assegura meios para que haja garantia da aprendizagem de ser menina/mulher e menino/homem.

4.5 - Masculinidade fragilizada: jeitos, trejeitos e o medo da feminilidade

Como dito no item anterior, a todo tempo as crianças crescem ouvindo jargões prontos. No caso dos meninos, é chamada a atenção para manter uma postura ereta, falar grosso, agir e ser um homem; as meninas devem ser delicadas e esperar os meninos tomarem todas as iniciativas e lutarem suas batalhas.

O medo que ronda e que implica a todo esse fato é explicado por temer a feminilidade da criança, que por natureza nasceu homem e assim deve se comportar. No dizer de Gikovate: “a masculinidade se constrói em oposição à homossexualidade e a feminilidade se constrói em oposição à masculinidade” (GIKOVATE, 1989, p.83). Assim, no menino é reprovado todo jeito que lembre ou revele um traço feminino na sua personalidade, seja desde a escolha de um brinquedo, até mesmo a cor de uma roupa. Para Silva,

‘ser homem’ no século XIX significava ‘não ser mulher’, e sobre todas as hipóteses jamais ser homossexual. A identidade sexual e de gênero do homem vitoriano, estava intrinsicamente ligada às representações do seu papel na sociedade. Os traços que os descreviam, voltavam-se para a forma de se vestir, a forma de andar, a maneira de se comportar, a entonação da voz, etc., assim como também era ressaltado a forma física, a musculatura, os contornos do corpo masculino, a elegância, o vigor físico e a beleza, e por fim, as qualidades psicológicas do homem como a agilidade, a coragem, a distinção, a bravura, o heroísmo (...) (SILVA, 2000, p. 11).

Silva (2000), faz um resgate histórico a respeito da “formação do homem”, e nos revela que desde as primeiras formas de organização social já havia formas e padrões velados, criados pelos próprios homens em busca de fugir da feminilidade e autenticar sua postura máscula.

O ideal masculino era um bastão erigido contra a decadência; representava em palavras, em pinturas e em pedra um ideal de virilidade casta, o qual penetrou profundamente na consciência burguesa (GOMES, 2000, p. 12 *apud* MOSSE, 1998, p. 304).

Essa compreensão atravessou os séculos e ainda hoje é ensinado ao menino que seu universo é diferente e não comunga com o das meninas, que as meninas de sua idade, de seu convívio agem e são diferentes. É ensinado ao menino que ele não deve nem pode se envolver com o que seja dita regra de meninas, a ele é repreendido brincar com bonecas, de casinha, e com maquiagem. Ao menino é oferecido bolas, carros, armas de brinquedo, instrumentos que o masculinizam.

A criança em sua fase inicial, não compreende que exista uma diferenciação de gêneros (menino/homem e menina/mulher). Para a criança é confuso entender que o que ela tem entre suas pernas é diferente das meninas e vice-versa. Porém, desde cedo lhe é imposto regras e comportamentos condizentes ao que representa sua condição biológica.

Por parte do pai, como afirma Gikovate (1989), que assume a responsabilidade de educar e ensinar - quando se nasce do sexo masculino; maioria das vezes, a responsabilidade dos filhos cabe a mãe – seguindo a lógica da aptidão a maternidade, do cuidado, da fragilidade da mulher.

Quando nasce uma criança do sexo masculino, a mãe é responsável nos primeiros anos de sua vida. A partir dos 06 anos de idade, início da formação da personalidade, caberá a guarda ao pai, que assumirá seu papel e responsabilidade de ensiná-lo a comportar-se devidamente a ser homem e fazer valer o falo que tem e o diferencia das mulheres (GIKOVATE, 1989). Com isso, o pai o leva para jogos de futebol (estabelecimento tido como exclusivo do universo masculino), e para o bar; para que desde cedo o menino aprenda que há diferenças e incorpore tais para si. Portanto é a cultura que “(...) ditava – e dita – normas rígidas para a conduta dos meninos e rapazes com o intuito de impedir contatos eróticos prazerosos entre dois corpos masculinos” (GIKOVATE, 1989, p. 131).

Assim, a definição social dos órgãos sexuais, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de uma construção efetuada à custas de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças (BOURDIEU, 2010, p.23).

A todo custo, por parte das representações masculinas que cerca o menino, lhe é imposto a se portar de modo agressivo, a revidar caso seja provocado, de tal modo, adquira por parte de seus colegas admiração, e medo por parte dos que lhe provocaram tal reação. Para Guacira Louro (2008),

Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar normas (LOURO, 2008, p. 20).

Para Bourdieu a família é uma das, se não a principal instituição, responsável por formalizar e ditar as regras, masculinizar sua personificação e condição dominante. É no seio familiar, assim como também, por parte de outras instâncias como a escola, que há fortemente a repressão de ‘hábitos’ que feminiliza o homem. Ainda é comum nos dias atuais o receio de se ter um filho gay, alguns alegam que devido ao forte preconceito ainda existente, outros dizem que por não concordar com tal situação.

Contudo, na fase da adolescência, é incorporado ao universo masculino do sujeito, a homossexualidade, que subjetivamente não é compreendida como orientação sexual, mas que adquire uma “nova” conotação; ser “viado”, “bicha”, “baitola” são sinônimos de

‘feminilidade’³² para os meninos que não reagem como se espera de um homem, se a reação é contrária ao esperado de um sujeito do sexo masculino, julga-se que este é menina, não é e nem faz parte do universo masculino, uma vez que “*ser menina*” se entende como sendo o sexo frágil, dócil e amoroso, o que está longe de ser “*coisa de homem*”.

Para Gikovate (1989) se não houvesse preconceito contra a homossexualidade, o padrão pré-estabelecido de masculinidade seria menos exigente, de tal modo que não haveria a preocupação de ser ou estar feminilizado e corresponder a uma dita norma, o que resultaria em números menores de homens sentindo-se revoltados e incompetentes, quanto ao que lhes são impostos. E nessa coação há uma força simbólica, que se caracteriza como sendo

(...) uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos (BOURDIEU, 2010, p. 50).

É pertinente a constante associação de comportamento entre os sujeitos do sexo masculino, ditando modos de comportamento e fala até. Se assim não agir, não se enquadram nas “normalidades” impostas.

Como afirma Gikovate: “os rapazes tem que crescer achando que é muito melhor ser homem para que possam digerir a óbvia inferioridade da sua condição sexual adulta” (GIKOVATE, 1989, p. 142).

4.5.1 - Metrossexualidade³³: a “queda” da/na masculinidade?

Ser vaidoso compromete a masculinidade? Para falar sobre ser homem no atual contexto faz-se necessário discutir sobre as novas formas de se vestir, cuidar do corpo e se comportar.

A vaidade humana é que determina esta tendência das pessoas transformar suas opções de vida em alguma coisa extraordinária, e também de olhar com desdém para aqueles que não conhecem o ‘verdadeiro caminho da felicidade’ (GIKOVATE, 1989, p. 151).

³² De acordo com Louro (2018) e Gikovate (1989), a feminilidade é fomentada em contraponto a masculinidade, em outras palavras, feminilidade é e são adjetivos incorporados a pessoas do gênero feminino, se caracterizando como forma de andar, falar, gostos pessoais, etc...

³³ Termo utilizado para referir-se a homens que tomam cuidados pessoais além do ‘normal e aceitável’, e também, estéticos, como o uso de loção para barba, cabelo... frequentem barbearias especializadas em tratamentos de beleza masculina.

Sabemos que a sociedade é regida por uma cultura, que dita modelos (dominante) a ser seguido, porém, há nesta mesma sociedade, sujeitos que fogem à regra, e que como consequência de suas atitudes contrárias, lhe serão impostas a situação de exclusão.

Para Gikovate (1989) o preconceito tem produzido fortes padrões, o que tem exigido por demais dos homens e limitado sua real essência de se colocar no mundo. É preciso compreender que há diversas formas de pensar, agir e ser, que cada indivíduo em sua condição social é livre (ao menos deveria), para exercer suas escolhas, sejam essas de comportamento, orientação e opinião.

Comumente, pouco se vê por parte da maioria dos homens um cuidado estético, preocupação com a aparência, a forma de se vestir e se portar, o que durante toda sua vida juvenil e até mesmo adulta, exigiu de si um dito padrão. O que é velado como normal de ser homem, que não é permitido a ele exceder mais do que os cuidados básicos como o banho diário, cortar o cabelo e unhas, e cuidar da “barba” – tido como símbolo de masculinidade e resistência – porém, este cenário tem mudado de um tempo para cá, para além dos cuidados básicos, o homem tem se preocupado com a estética, a forma de se vestir, e como se portar diante de determinadas situações.

O que antes era apenas de preocupação feminina, tem se tornado também, preocupação masculina, fato que tem posto em discussão a respeito dos padrões heteronormativos. Como coloca Gikovate, "a grande preocupação com a aparência física, o chamar a atenção e atrair olhares de admiração ou de desejo – que é o objetivo da nossa vaidade – era tido como coisa própria do universo feminino" (GIKOVATE, 1989, p. 151).

O metrossexual é o homem que na sua condição masculina adota em seus hábitos os cuidados com a pele, a barba, o cabelo e a aparência de um modo geral. Tem sido na atual conjuntura uma quebra de paradigma contra o que está posto, ao homem cabe apenas os cuidados básicos, excedendo-os esse indivíduo já não pode ser considerado “homem de fato”.

O preconceito determina um padrão de masculinidade muito estrito, muito exigente e muito limitador da liberdade e da espontaneidade dos meninos, além de privilegiar os mais agressivos e competitivos (GIKOVATE, 1989, p. 157).

Para Guacira Louro (2008), é preciso

[...] perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata. Em outras palavras, é preciso saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se *diferencia* desse sujeito (LOURO, 2008, p.21).

Como coloca Guacira Louro (2008) é preciso compreender que a diferença não é pré-existente, seja ela nos corpos dos sujeitos ou em qualquer outra coisa, e que necessariamente exista para ser reconhecida, porém, ela (diferença) é atribuída para gerar um sentido e referência contrária, em outras palavras, modelo a não ser seguido, de modo que desqualifica o padrão pré-estabelecido como normal.

Gikovate (1989) diz que apesar do universo masculino ser rico em termos de atividades atrativas e que encham os olhos, há também do mesmo modo, no universo feminino, porém há por parte dos homens desprezarem as atividades femininas, e se sobressaíram como que sendo ‘melhores’. O autor ainda afirma que “enquanto existirem universos masculinos e femininos muitos estanques e delimitados, sempre poderão existir crianças de um sexo que achem mais graça no mundo do outro sexo” (GIKOVATE, 1989, p. 137).

A masculinidade a todo instante é posta em jogo de aprovação, um homem se mostrar vaidoso tem se tornado motivo de constantes dúvidas criteriosas, é motivado a provar que é de fato homem, apesar de sua condição cuidadosa consigo mesmo, afinal, ao menino desde cedo foi ensinado que há limites no seu modo de agir e ser.

Temos que aprender a andar sem mover os quadris para os lados. Temos que aprender a movimentar as mãos e os braços sem que se formem determinados ângulos. Temos que falar de um modo firme e impositivo mesmo quando somos meigos e delicados. Não deixa de ser ridículo pensarmos que se nossa mão se abrir ou se fechar formando um ângulo maior do que 30 graus com o ante-braço isto significa que temos tendências homossexuais (GIKOVATE, 1989, p. 152).

É ridículo pensar que por certo modo de agir, ou falar, isto determinará perante a sociedade o seu estado de orientação sexual, como afirma Bourdieu (2010) a condição social de posse, se caracteriza na divisão dos indivíduos por gênero, tomando o masculino por ativo e feminino por passivo, contudo, se há nesta posição uma contrariedade posta como ‘natural’, o indivíduo corresponderá a ser como oposto.

5 - TRAÇANDO A ROTA SEGUIDA

"Os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente incríveis."

Judith Butler (1990)

Todo caminho que se deseja tomar exige planejamento e conhecimento por parte de quem o segue. Assim, traçar a rota, seguir o planejamento, é essencial para que tudo, ou quase tudo saia conforme o almejado. Expectativas foram criadas, hipóteses levantadas e verificadas a fim de serem comprovadas ou não.

Ler, estudar, elaborar roteiro, pensar as questões que permitiriam a obtenção dos dados, desenvolver a pesquisa, catalogar, analisar, em todas as fases, foi gratificante; contudo, foi também exaustivo. Este trabalho exigiu, além da busca de uma sólida base teórica para referendar a proposta da pesquisa, uma cuidadosa pesquisa empírica com objetivo de recolher dados que permitissem testar as hipóteses levantadas.

Como a ideia central desse trabalho era discutir os meios envolvidos na construção do gênero masculino a partir da percepção de docentes em formação, tendo como recorte específico: graduandos/as do curso de Pedagogia. Mas, em decorrência do contexto da Pandemia do Covid 19, novas estratégias precisaram ser pensadas para chegarmos aos sujeitos dessa pesquisa. Para verificarmos a validade da nossa questão norteadora/hipótese, seria necessário que fossem respondidas um conjunto de questões que nos permitiria conhecer as concepções e experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa que ajudariam na compreensão da construção da percepção de masculinidade. Desse modo, inviabilizado de manter o contato presencial, permaneceu a proposta adaptada para outro formato: formulário hospedado numa plataforma digital, cujo link foi divulgado pelas redes sociais – constituindo uma amostra aleatória, mas dentro de um campo definido: professores/as em formação, do curso de pedagogia.

Fazendo uso de um formulário com 26 (vinte e seis) questões semiestruturadas (abertas e fechadas e mistas), tivemos acesso às narrativas e fragmentos de memória, a partir das quais buscamos compreender como a concepção de masculinidade dos sujeitos da pesquisa foram construídos, em quais fases da vida e quais foram as impressões mais marcantes: infância em contato com valores da família, quando adolescente, no período de

estudante na educação básica. Além disso, buscamos também verificar quais os espaços de vivência no decorrer de suas vidas permitiram que essa compreensão fosse alterada, reformulada ou refutada. Portanto, considerando que o objetivo principal era esclarecer e aprofundar conhecimento com o intuito de aprofundar conceitos/concepções preliminares sobre a percepção da construção da masculinidade e, ao mesmo tempo, identificar novos aspectos sobre o tema pesquisado, a nossa pesquisa quanto a pergunta a ser respondida é do tipo Estudo de Caso. Para Simionato e Soares,

O estudo de caso visa à descoberta e novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avança, enfatiza a interpretação em contexto; para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas que devem ser relacionadas à situação específica, onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (SIMIONATO e SOARES, 2014, p. 55-56).

As pesquisadoras seguem afirmando que “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, sendo que o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (SIMIONATO e SOARES, 2014, p. 56).

Desse modo, seguimos os passos constitutivos da pesquisa do tipo Estudo de Caso e a partir dos objetivos determinamos: delimitamos a amostra respondente, elaboramos o questionário, realizamos o estudo piloto, verificados os ajustes necessários, o questionário foi finalizado. O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado a ser “(...) preenchido pelo participante sem a presença do pesquisador e pode ser constituído de perguntas fechadas e abertas” (SIMIONATO e SOARES, 2014, p. 85). Este instrumento foi adotado, preferencialmente, pela facilidade de distribuição e de modo que atingiu aos/as respondentes sem colocar em risco e sem violar as medidas sanitárias de saúde adotadas no combate ao COVID-19. Deste modo a pesquisa foi aplicada de forma remota - através de uma plataforma online, o que vale considerar a atual situação a qual passa o mundo, quando esta pesquisa foi desenvolvida.

Na sequência, os dados coletados foram catalogados, analisados e interpretados à luz do conteúdo teórico apresentado anteriormente. Apresentamos os resultados obtidos, que foram discutidos, de forma narrativa, à luz da base teórica pesquisada, também. A partir dessa discussão, alcançamos os objetivos propostos e proporcionar uma visão geral acerca de questão de gênero masculino, identificar um novo aspecto sobre como são construídas as distintas concepções sobre a masculinidade dos/as graduandos/as do curso de Pedagogia, a

nossa pesquisa também pode ser classificada como exploratória, a medida que nos permitirá aprofundar conceitos preliminares e conhecer melhor uma dada realidade.

Quanto a abordagem a pesquisa é do tipo qualitativa, tem foco subjetivo: nas impressões, concepções, entendimentos, aprendizagens dos sujeitos pesquisados. Como precisávamos entender as percepções (e expectativas) individualmente, a amostra foi pequena para que pudéssemos nos debruçar nas minúcias das respostas dos/as entrevistados/as para inquirir quais são os saberes que eles/as trazem sobre masculinidade, qual é a fonte desses saberes, o quanto é influência de suas famílias, escola, vizinhos, igrejas, amigos/as e entender os seus porquês.

Todavia, sabemos que muitas outras instâncias contribuem para a construção das percepções da masculinidade, mesmo que muitos/as ainda estejam influenciados/as por seus grupos tradicionais. Assim, como orienta Minayo (1996, p. 101), “(...) a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Para se chegar aos dados/informações da pesquisa, delimitamos o *locus* aos cursos de graduação em Pedagogia, para cujo público (estudantes) seriam (foram) aplicados os questionários. Tratando-se, portanto, de um conjunto de sujeitos - cujas idades situam-se, em sua maioria, entre os 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) anos, nascidos/as em um contexto de acaloradas discussões sobre estudos feministas e igualdade de gênero. Cientes, que são sujeitos histórico-culturais, se faz necessário investigar outras instâncias que também contribuem para a construção de suas percepções e se existem espaços e instâncias mais importantes que outras.

Como já mencionado, antes de chegarmos à fase da pesquisa empírica, se fez necessário uma densa revisão bibliográfica. No primeiro momento, foram reunidos diversos artigos, livros, teses e resenhas que tratassem da temática escolhida buscando extrair e reservar o que de bem casasse com o que é proposto. De acordo com Prezenszky e Mello,

(...) O pesquisador ou pesquisadora deve se dedicar à leitura exploratória do material localizado, verificando se as informações ou dados das obras de fato interessam ao estudo. A leitura seletiva é a fase seguinte, possibilitando determinar o material que de fato interessa ao estudo, relacionando-o aos objetivos da pesquisa. A leitura reflexiva/crítica implica o estudo crítico da obra a partir de critérios, visando a ordenar e sumarizar informações. Realiza-se, então, a leitura interpretativa para relacionar as informações da obra com o problema para o qual se busca solução (PREZENSZKY e MELLO, 2019, p. 157).

A pesquisa bibliográfica contribui para a formação de uma visão crítica e criteriosa na seleção dos materiais para a leitura, considerando que estes nos ajudarão e darão o suporte,

base para realização da análise dos dados obtidos. Realizada a revisão bibliográfica, foram escolhidos/as estudiosos/as que contribuíram, imensamente, para ampliar e aprofundar a compreensão do tema em estudo. Foi a partir da leitura do referencial que o instrumento de coleta dos dados foi elaborado. Pois, como afirmam Simionato e Soares (2014), a construção do instrumento que será utilizado na pesquisa deve e precisa estar em concordância com seu referencial teórico, no caso questionários ou entrevistas.

5.1 - Instrumento de coleta de dados e caracterização da amostra

“Ser homem” também se aprende na escola? Esta indagação muito contribuiu para a construção da questão que norteou esta pesquisa: pensar a formação do gênero masculino e como a escola, espaço considerado formativo, que abriga em seu interior regras, símbolos e agentes que agem de forma direta e indireta sobre as pessoas exerce influência sobre os sujeitos que ali se encontram, nos levou ao desejo de verificar as percepções de pedagogas/os em formação acerca dessa concepção. A partir desta questão, ficou imbricada a curiosidade de saber como esses/as professores e professoras em formação, a partir da concepção que nos apresentaram no formulário tenderiam a agir (ou agem) em sala de aula de modo a contribuir ou não para a formação do gênero masculino seguindo as ditas regras impostas socialmente, fortalecendo a cultura heteronormativa ou se tendem a respeitar e considerar a diversidade sexual e de gênero.

O questionário foi elaborado de forma sistematizada, contendo 26 (vinte e seis) questões abertas e fechadas, dividido em duas partes, a saber: a primeira parte se destinava a obter informes sociais, acadêmicos e profissionais dos/as respondentes tais como: qual gênero se identificam, qual curso/instituição pertencem, qual estágio/período letivo estão cursando no momento e perguntas relativas a religião que seguem e se já tiveram a oportunidade de atuar em sala de aula, se sim, por quanto tempo; a segunda parte do questionário, contém perguntas referentes a conhecimentos sobre gênero e sexualidade, a fim de investigar qual a concepção os/as respondentes da pesquisa e as perguntas diretamente ligadas ao objeto desta pesquisa a fim de investigar o que sabem a respeito de masculinidade e o que consideram por ser masculinidade.

O questionário foi elaborado fazendo uso de uma ferramenta do Google. Que permite ser respondido de forma online. Após a realização do teste piloto, o formulário foi hospedado na plataforma Google Forms, por possibilitar maior e melhor distribuição do mesmo. Em meados do mês de abril de 2021 o formulário foi disponibilizado e ficou aberto aos

respondentes por 30 dias, a saber: 20 de maio de 2021. O link, contendo o questionário com a pesquisa, foi enviado através e para grupos no WhatsApp, por e-mail, publicado no Twitter e no Instagram do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (UEPB - Campus I).

Ao longo dos 30 dias recebemos um total de 27 questionários respondidos³⁴. Dentre os questionários recebidos, 02 (dois) foram descartados pois os/as respondentes não atendiam ao critério pré-estabelecido, eram de cursos distintos ao grupo focal.

Os/as respondentes dos cursos de Pedagogia estudavam em 03 (três) universidades públicas, a saber: 13 (treze) respondentes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 10 (dez) respondentes da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e 03 (três) respondentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

5.2 - Discutindo o “indiscutível”: ultrapassando barreiras e quebrando tabus

As discussões sobre gênero e sexualidade são por vezes acaloradas e seguidas de medidas restritivas - quando estas ocorrem e se ocorrem as discussões! -, visto que discutir, promover debates sobre tal temática requer coragem e ousadia para burlar as “regras” que dominam o imaginário social. Apesar de não está institucionalizado, disseminou-se a ideia que não se discute, nem se promove conversas sobre tais questões, uma vez que gênero e sexualidade são de pertencas de ordem pessoal que só devem por qualquer outra instituição a não ser a familiar - só a família é que pode e se é confiável ter conversas sobre o assunto. Só bem recentemente é que esta temática ganhou outras instâncias de discussão, especialmente o contexto educacional.

Baseado nesta perspectiva, ousamos investigar com professores/as em formação no curso de Pedagogia de distintas universidades sentem e pensam a respeito de tal temática e se em suas ações e práticas professorais pretendem agir de modo colaborativo para a inserção de pautas da pluralidade, respeitando a diversidade sexual e de gênero. Nesse item iremos apresentar os resultados dos dados obtidos com os questionários aplicados, na sequência referente às perguntas.

Como dito no item anterior, recebemos 27 (vinte e sete) formulários respondidos, dos quais excluímos dois por não atenderem aos critérios estabelecidos para compor a amostra focal. Para dar conta do trato cuidadoso dos materiais recebidos, selecionamos um número menor de entrevistas, mas que fosse um extrato representativo. Assim, fechamos em um

³⁴ É interessante ressaltar que a predominância das pessoas que responderam a pesquisa foi de mulheres. Dos 25 (vinte e cinco) questionários válidos 19 (dezenove) foram respondidos por mulheres e 06 (seis) por homens.

montante de 08 (oito) entrevistas. A escolha dos 08 (oito) questionários respondidos se deu tomando como critério a pertença dos respondentes aos cursos de Pedagogia, períodos letivos diversificados e o gênero dos/as respondentes. Também consideramos pertencerem as duas instituições públicas de ensino superior da Paraíba, representantes da Universidade Estadual da Paraíba e representantes da Universidade Federal de Campina Grande, por consideramos que este total de respondentes constitui uma amostra representativa e viável à interpretação e reflexão acerca dos significados das questões propostas em relação à realidade do nosso Estado. Ressaltando que o número maior de respondentes foi de mulheres, razão pela qual a amostra selecionada para análise das respostas ficou composta por 04 (quatro) mulheres e 04 (quatro) homens - representantes de cada gênero (entre os declarados).

Os/as participantes foram comunicados acerca do objetivo da pesquisa e a garantia de que as informações prestadas serão mantidas em sigilo (ver APÊNDICE A – Termo de Compromisso) – principalmente no que se refere às identidades dos participantes e a vinculação às suas instituições de origem ficou definido que todos os cuidados necessários foram adotados para garantir o sigilo de suas identidades.

A primeira parte do questionário pretendia constituir um perfil geral da amostra, mas sem entrar em detalhes que pudesse comprometer suas privacidades, razão pela qual não solicitamos informes sobre nomes e outros dados pessoais.

Em linhas gerais, com as 25 (vinte e cinco) respostas válidas obtivemos o seguinte quadro de respondentes: pessoas jovens, com idade variada entre 19 e 27 anos, cursando períodos letivos variados, entre o 1º e 8º período letivo. A respeito da atuação em sala de aula, apenas 14 (quatorze) declararam possuir experiência de atuação docente entre 01 ano ou mais; e 11 (onze) declararam não ter experiência em sala de aula. Em relação a credo religioso, os/as respondentes seguem algum tipo de religião, sendo que a maioria dos/as respondentes são de fé cristã (católicos/as e evangélicos/as), também constatamos a presença de um/a espírita, um/a budista e um/a que não manifesta fé em nenhuma religião. Esta pergunta relativa à religião foi realizada por considerarmos que a religião exerce uma forte influência sobre a percepção de mundo das pessoas, principalmente por suas compreensões das questões de gênero e a sexualidade.

5.2.1 O que disseram os/as entrevistados/as – apresentando os resultados

Nesse item apresentamos as “falas” dos/as entrevistados/as selecionados/as e uma análise pontual em consideração a situação em estudo. Para garantir o sigilo das identidades

dos/as respondentes as respostas, utilizamos a letra “P”, seguida de um número de 1 a 8, por exemplo: P1, P2 e assim por diante até o/a entrevistado/a P8. Mesmo não estando identificadas essas falas foram primordiais para ilustrar e validar (ou não) a discussão teórica apresentada, assim como a hipótese levantada: a escola como espaço educacional e formativo age ou não de forma contributiva para a formação do gênero masculino sobre um viés machista e patriarcal.

As respostas dos/as entrevistados/as foram lidas de modo abrangente, para o reconhecimento do conteúdo. E à medida que lia o material fui cruzando as narrativas com os conceitos e as variáveis apresentadas e discutidas na parte teórica desta pesquisa. Assim, depois de identificadas, as narrativas foram interpretadas a partir do campo teórico.

Estabelecemos como categorias os seguintes elementos para concepção de gênero e sexualidade:

- a) Concepção pessoal;
- b) Influência da educação escolar (currículo, práticas e ações);
- c) Formação acadêmica/profissional;
- d) Influência sociocultural – atribuições e papéis;
- e) Concepção de masculinidade.

Os resultados obtidos foram os expostos a seguir. As falas serão descritas e interpretadas à luz da discussão teórica. Ressaltando que algumas questões não foram respondidas, nesse caso ficarão faltando na apresentação.

Foi realizada uma pergunta chave (e norteadoras da pesquisa) sobre o que os/as entrevistados/as compreendem por gênero e sexualidade, a saber: **“Compreende que gênero e sexualidade são distintas pertencas?”** – Obtivemos como respostas:

Sexualidade relaciona-se a orientação sexual e gênero, se vai se relacionar com homem ou mulher. (P1)

Gênero é como a pessoa se identifica, como ela se percebe, se sente e se apresenta; sexualidade é sobre como a pessoa se relaciona afetiva/sexualmente com outras pessoas, o que envolve o gênero destas para classificar uma definição de sexualidade. (P2)

É o termo usado para designar feições, atributos e qualidade ditas masculinas a todo ser proveniente do meio. (P3)

Gênero é a forma como eu me apresento a você e sexualidade é a pessoa com quem gosto de ter vínculos afetivos e/ou amorosos. No mundo de hoje, há uma segregação entre homens e mulheres, entre ser homem e ser mulher, eu

creio que foi um processo histórico e social equivocado, construído ao longo do tempo. Assim, eu compreendo que independente do que você é ou que lhe atrai, continua sendo um ser humano e merece respeito e valorização. (P4)

Difícil falar sobre gênero (P5)

Entendo o gênero como sendo o papel, a função ou comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico e a sexualidade é socialmente construída e diz respeito à orientação sexual. (P6)

Gênero é biológico, sexualidade é a essência do indivíduo em poder nascer e escolher. (P7)

Gênero é uma construção social, você usa o meio social para se formar na que diz respeito ao gênero. Já a sexualidade é uma construção pessoal. (P8)

É notório a confusão entre os termos, fazendo mesclar as definições entre gênero e sexualidade. Gênero, por vezes, é tido e considerado como algo atrelado ao biológico, dado por natureza e não construído pelo indivíduo e caracterizado a partir de sua experiência social; ressalta a resposta de P5, que alegou ser difícil falar sobre gênero. Demonstrando a partir de nossas hipóteses a ausência de discussões a respeito. Em relação a sexualidade, os/as respondentes alegaram que é como o/a indivíduo se relaciona com outras pessoas, sendo elas do sexo e gênero oposto ou não.

Para Carvalho e Tortato (2009), ao passo que se considera gênero a uma definição biológico há aí uma redução do papel definidor social, por outro lado Scott (1995) afirma que o termo e a usabilidade de gênero surgiram para desfazer e desmistificar o reducionismo biológico existente quando se trata de papéis e questões sociais.

Foi perguntado também se os/as respondentes em sua fase de formação profissional receberam alguma orientação sobre tais temas. A pergunta foi: ***“Em sua formação acadêmica, você recebeu orientações sobre como lidar com questões relativas à sexualidade e gênero na escola?”*** Dos/as 8 entrevistados/as, 5 responderam que sim, em algum momento de sua formação foi discutido ou promovido debates a respeito do assunto; os/as outros/as 3 alegaram que não receberam ou participaram de qualquer discussão sobre tais temáticas.

De acordo com P2, foi possível ter discussões sobre tais questões em uma disciplina específica, como alega o/a respondente:

O componente em que foi possível tratar acerca da temática foi Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social, no qual foi possível estudar a respeito dos direitos e das classificações e significados dos termos e entender as relações entre sexo, gênero e sexualidade. (P2)

Já P8, alega que houve sim discussões sobre tal temática, porém sentiu dificuldade em compreender e aprofundar o significado. Percebeu também certa dificuldade dos/as professores/as ao debater sobre o assunto, disse ser “*Boa, mas deixa pontos em aberto. Acho que porque os professores não sabem discutir alguns temas*” (P8). Todavia, é importante considerar que a maioria dos/as professores/as aos/às quais os/as entrevistados/as se referem são sujeitos histórico cultural, produto de um tempo no qual estas questões eram tabus, inclusive na academia.

Ainda sobre a ótica da formação acadêmica perguntamos se os/as mesmos/as se sentem seguros/as para na sua atuação enquanto professor/a em discutirem sobre tais temáticas. Das 8 respostas, 6 alegaram que não se sentem preparados/as e 2 alegaram que sim. A fim de aprofundar tal discussão, instigamos a tecer comentários sobre, de acordo com os/as que alegaram não se sentir preparados afirmaram:

Ainda muito insegura. (P1)

A formação já deu uma iniciada em relação aos entendimentos e percepções acerca da temática, entretanto o currículo é muito “pobre” ainda para tratar de tais questões com propriedade. Ademais, as escolas, por mais que obedeçam a um segmento progressista, revelam traços de conservadorismo por parte da equipe escolar e técnica, bem como das famílias dos/as alunos/as, reprimindo qualquer manifestação que venha a ser contrária ao que se espera, não dando muito espaço para fala, muitas das vezes. Essa não é uma visão geral, entretanto, configura o que muitas vezes é vivenciado. (P2)

É complicado, pois independente da formação sempre prevalece nosso ponto de vista acerca dos assuntos abordados. (P4)

Tenho que me aprofundar no assunto. (P6)

Sem muitas apropriações sobre a temática abordada. (P7)

Não sei se estaremos preparados, mas as crianças sempre nos ensinam muito e outras vezes precisamos voltar a estudar. (...) A formação não é completa, mas nunca poderia ser, nossa sociedade é complexa, o ser humano é complexo, não há como alguns anos de graduação possa abarcar questões tão diversas e complexas que são fluidas e fogem das formas de bolo. Agora se o ser humano fosse uma fórmula, uma receita, fôssemos robôs, aí sim teria como fazer um curso universitário que lidasse com todas as questões do humano. (P8)

Aos outros comentários, que alegaram que se sentem preparados/as para discutir tais temas em sala de aula, declararam:

Na verdade a pergunta anterior ficou limitada. Não sei se estaremos preparados, mas as crianças sempre nos ensinam muito e outras vezes precisamos voltar a estudar.

Respondendo sua pergunta, a formação não é completa, mas nunca poderia ser, nossa sociedade é complexa, o ser humano é complexo, não há como alguns anos de graduação possa abarcar questões tão diversas e complexas que são fluidas e fogem das formas de bolo. Agora se o ser humano fosse uma fórmula, uma receita, fôssemos robôs, aí sim teria como fazer um curso universitário que lidasse com todas as questões do humano. (P3)

Me sinto muito a vontade de falar sobre sexualidade, pois dentro da minha formação tive aulas sobre o assunto dentro do que vimos nos Parâmetros Curriculares. (P5)

Em seguida, foi questionado se os/as respondentes percebem na sociedade posições e resultados diferentes para homens e mulheres - a pergunta: ***“Na sua percepção a sociedade espera posições e resultados diferentes para as mulheres e para os homens?”***. A resposta dada pelos/as pesquisados/as foi unânime, todos/as concordaram que sim. Afirmaram:

Não sei. (P1)

A sociedade, como um todo, deposita expectativas de que homens e mulheres, biologicamente, devem exercer papéis reprodutivos, constituindo famílias dentro dos padrões heteronormativos. Homens têm liberdade sexual e mulheres são reprimidas. Homens são provedores do sustento familiar e mais autoridade neste âmbito e as mulheres assumem um papel de educar os/as filhos/as e das trabalhos domésticos. Desta forma, homens e mulheres são educados/as, respectivamente, para trabalhar fora e serem subordinadas aos homens. (P2)

As expectativas são determinantemente opostas, pois ao homem é colocado um "fardo" leve ou tranquilo de se exercer, já na mulher a cobrança é exagerada e absurda, porque são consideradas erroneamente inferiores, incapazes e menosprezadas na próprio seio familiar e quem dirá, se não, na sociedade. É algo revoltante em tornar desiguais essas questões, já que todos temos direitos iguais, universais e "autoevidentes". (P3)

Não dá pra generalizar. (P4)

As expectativas da sociedade é que homens e mulheres possam ter os mesmo direitos e estarem prontos pra novas mudanças tanto no que tange o assunto dentro das famílias como na sociedade. (P5)

Que o homem detenha o poder e a mulher seja submissa a sua autoridade. (P6)

Para o homem o protetor, forte e provedor da casa em questões financeiras, já para a mulher a dona de casa e cuidadora dos filhos. (P7)

Embora a sociedade esteja em constante evolução há quem acredite que a mulher deve trabalhar em casa e ter um monte filhos, ser uma cuidadora, enquanto que os homens devem trabalhar fora e serem servidos. Ademais todos só devem se relacionar com pessoas do sexo oposto. (P8)

É perceptível na fala dos/as respondentes que há sim uma ideia e conscientização quanto aos papéis e posições sociais esperadas para homens e mulheres, algumas das falas traz marcada a posição social do homem, este com encargo maior e superior a mulher. Para Bourdieu (2010), essa imposição de superioridade do homem sob a mulher se caracteriza por ser uma violência, por ele definida por “violência simbólica”, um tipo de violência de base cultural fundada no reconhecimento e aceitação da dominação que pode ganhar reforço por um trabalho de transmissão da cultura escolar de normas, valores, concepções que contribuem para legitimar tal processo de dominação – a exemplo das brincadeiras para meninas e brincadeiras para meninos.

Partindo deste ponto de discussão, foi levantado a questão a respeito do lugar da escola e como esta (com seus atores, regras e símbolos) agem em relação às ações desenvolvidas e se estas ações, na visão dos/as respondentes contribuem reforçando ou não às expectativas estabelecidas pela sociedade para homens e mulheres. A pergunta: **“A escola tem colaborado para o desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas?”**. Apenas 5 pessoas concordaram e teceram comentários e as outras 3 afirmaram que não, a escola não colabora para tal coisa.

Propiciando que meninos pratiquem esportes e meninas fiquem mais restritas a atividades físicas mais leves; segregando brincadeiras que meninos participem por serem mais “fortes” e as meninas, não, para não se machucarem, dentre outras formas. (P2)

Muitos professores mostram seus direcionamentos e posições a respeito de muitas coisas. (P4)

Algumas atividades já estão sendo realizadas pra integrar meninos e meninas e não separá-los. Já existe palestras e convivências que mostram o quanto é importante o conhecimento sobre gêneros e sexualidade. (P5)

Tendo iniciativas que enaltecem os meninos. (P7)

A escola é um reflexo da sociedade, nela tem todos os grupos, ideologias e visões de ser, as vezes mais ou menos, mas há todas. Ela colabora pelo fato de existir e em certo sentido dar voz aos alunos, não sendo ou não tendo uma pedagogia bancária e tradicional. Há escolas que sim e há escolas que não. Há professores que sim e há professores que não. (P8)

A divergência nas respostas dos/as entrevistados/as P1, P3 e P6 pode ter se dado por ausência de discussão e formação conceitual, à medida que na pergunta que tratava sobre como a sociedade estabelece expectativas para homem e mulher, estas pessoas reconhecem que existe trato desigual. Todavia, os/as 3 ainda não conseguem visualizar o papel que a escola em suas ações promove, contribuem e reforçam estereótipos que favoreçam determinado gênero em detrimento a outro. Como nos diz Katia Campos (2009), a escola reforça que apesar das diferenças serem sexuais (biológicas) essas exercem um poder de detrimento e gera regras comportamentais diferentes para ambos os gêneros.

A fim de aprofundar a questão, foi elaborada uma pergunta a respeito da percepção dos/as respondentes acerca do tipo de educação que meninos e meninas devem ou não receber, saber se defendiam uma educação diferenciada, baseada e sustentada na diferenciação de sexo e gênero. De acordo com as respostas obtidas, 7 pessoas alegaram que não, a escola não deve agir e promover uma educação diferenciada, e uma única resposta concorda que sim, deve haver essa diferenciação no tratamento. Concepção que nos leva a refletir sobre o porquê dessa resposta, considerando que sendo estudante do curso de Pedagogia logo no início da formação foi apresentada a história da educação no Brasil e a informação que as escolas mistas (escolas com a presença de meninas e meninos no mesmo espaço), apesar de ter acontecido tardiamente, é uma realidade no Brasil há muitas décadas (AUAD, 2012).

Ainda sobre diferenciação de educação baseada no gênero da pessoa, uma pergunta se pedia a opinião se concordam que meninos recebiam tratamento e educação diferentes em relação às meninas. As respostas foram unânimes: concordaram que os meninos recebem tratamento diferente. Segue respostas:

Acho errôneo em partes. Claro que as meninas e os meninos são diferentes, os seres humanos são diferentes. Mas á muitas coisas que não fazem sentido. Como "brincadeira de menino" e "brincadeira de menina". Frases e ensinamentos como esses eu não concordo. (P1)

Acredito que a educação pautada em diferenciação de sexo e gênero retira a possibilidade de autonomia da criança, limitando-a a um rótulo; estreitando as possibilidades de que meninos possam se interessar por atividades como culinária e meninas, por esportes, por exemplo. Isso resulta também em mulheres que não se tornam aptas para o mercado de trabalho e homens que dependem de mulheres para que atividades domésticas sejam realizadas; isto é, resulta em pessoas que necessitam do sexo oposto para realizar algo ao qual não foram preparadas para "sobreviver" com autonomia em sociedade. (P2)

Porque, na sociedade contemporânea, o machismo é empregado de maneira abrupta e violenta aos meninos tendo que se comportar de maneira normal aos olhos dos pais, escola e família. Eu acho que seja pela falta de conhecimento ou informação sobre essa relação e ocorre a dependência do contexto e discussão histórica ou social. (P3)

Deveria ter sido feita de forma diferente. (P4)

Essa é uma educação retrógrada e que faz com que a sociedade continue sendo machista e preconceituosa. (P5)

Os meninos não podem mostrar leveza, feminilidade ou fragilidade. (P6)

Um absurdo visto que independente de gênero todos devem ter direitos iguais. (P7)

Acho que todos nós somos diferentes e podemos ter uma visão do mundo diferentes, não é que tenhamos que ser criados igualmente, mas entendendo que o masculino tem concepções diferentes, do mesmo modo que o feminino. já discuti isso quando falo em não ter formas ou receita pronta em questões anteriores. (P8)

Visões que correspondem a declarações anteriores dos respondentes quando afirmam que a sociedade trata homem e mulher diferentemente. O mesmo entendimento de Toni Regis (2009): afirma que a escola não é absoluta por si só, mas que sofre e carrega influência do meio ao qual está inserida, o que inevitavelmente irá sofrer respaldo na educação dos indivíduos que estão em seu interior.

Portanto, precisamos entender que se a escola é um espaço que produz e reproduz ideias, constrói e desconstrói imagens que se obtém ao longo da vida social, também pode se transformar em um espaço formador, inclusivo e apropriado para promoção de discussões que desafiam ideias autoritárias e machistas, como afirma Ferreira Ligmanovski e Luz (2009).

Com interesse em aprofundar a compreensão do que acreditavam ser necessário fazer para mudar esta situação, perguntamos sobre o currículo escolar e se o modo que é organizado e executado contribuía (ou não) para reforçar ideias machistas e sexistas. Apenas 5 concordaram que a forma que está organizado o currículo escolar contribui para reforçar e exaltar ideias que sobrepõem determinado gênero sobre outro; 3 discordaram. Aos que concordaram, comentaram:

Homens que ingressam no mercado de trabalho em cargos melhores remunerados, profissões que sejam consideradas mais perigosas; mulheres que são educadas para se conformar em constituir família e “cuidar da casa”, serem submissas a relacionamentos, muitas vezes, abusivos. Tudo

isso, consequências da forma como a escola prepara as crianças para a vida adulta. (P2)

Em vários assuntos, demonstram figuras masculinas trabalhando em obras ou profissões mais pesadas e as mulheres como algo mais subjetivo direcionado a beleza, estética e adereços; não somente nos livros, mas até um certo preconceito nas funções de docente e de funcionários acontecem também, por exemplo, a discriminação por parte dos discente em diminuir ou fomentar práticas violentas e preconceituosas ao que diz a sua profissão ou função dentro da instituição escolar. (P3)

A princípio, a escola retoma a ideia de que existe trabalho masculino e trabalho feminino. Não generalizo, mas ainda existe. (P5)

A tradicionalidade de comportamentos. (P6)

Nossa sociedade é dialética e isso implica em tons de cinza entre o preto e o branco.

Mas respondendo um pouco, não sei o currículo, mas a visão dos educadores da escola, pois o sistema pode ser tradicional ou não na criação do currículo e o educador ou a escola receber tudo pronto, mas nós, educadores, em sala de aula também somos o sistema, logo, podemos refutar ou endossar práticas e questões em sala de aula, há amarras, mas sempre há como inserir subversões. (P8)

Considerando que o currículo escolar orienta os conteúdos que serão e deverão ser ministrados em sala de aula e é composto por um montante de ideias que regem a prática, para consolidarmos o projeto de educação que respeite as diversidades e seja voltado para promoção da igualdade, precisaremos adotar um currículo ancorado no reconhecimento da pluralidade. Porém, ainda temos um longo caminho a percorrer, pois pouco se discute e tampouco se formula em termos de mudança, permanece o que autores de currículo chamam de currículo oculto que vem a moldar e tratar comportamentos, falas, posições... Confirmando, como nos ensina Durkheim (2007), que a sociedade exerce sobre toda e qualquer instituição uma força moral que se constitui em implantar seus ideais morais, e estes respaldam na escola.

Voltando o olhar para a questão central e objeto desta pesquisa, foram elaboradas algumas perguntas a respeito da formação do gênero masculino, e como compreendem os e as respondentes acerca de tal temática. A pergunta foi: ***“Com base em sua vivência social, o que você compreende por masculinidade?”*** A ideia era sondar previamente o que os/as entrevistados/as compreendiam por ser masculinidade se esta compreensão se pautou nas experiências sociais e familiares. As respostas obtidas mostram uma certa influência na formulação de suas respostas, alguns alegam ser atributos direcionados a meninos e homens.

Um conjunto de atributos associados aos meninos. (P1)

Masculinidade seriam práticas/gestualidades socialmente construídas atribuídas ao gênero masculino, a fim de classificar este gênero em específico e atribuí-las ao sexo masculino, performando uma definição do que é ser “homem”. (P2)

É o termo usado para designar feições, atributos e qualidade ditas masculinas a todo ser proveniente do meio. (P3)

Ser homem. (P4)

A masculinidade está atrelada a noção de coragem, força, ao homem que não chora, que não é sensível e que pode muito mais que a mulher, pelo simples fato de ser homem. (P5)

Masculinidade é algo empregado pela sociedade machista para determinação de autoridade ou melhor machismo. (P6)

Características do gênero masculino. (P7)

Algo construído na cultura de cada povo e geração ao longo dos séculos. (P8)

De acordo com as respostas obtidas fica claro que ainda há uma dificuldade ou ausência de conhecimento a respeito da questão da masculinidade na perspectiva de gênero: atribuições, funções e papéis culturalmente determinados e conseqüentemente, ensinados e aprendidos. Para Nascimento (2014), a masculinidade é formulada baseada em um conjunto de experiências sociais e culturais, que é reproduzida. Esta reprodução é inserida na vida do sujeito antes mesmo do nascimento; determinações como cores utilizadas para identificar a que sexo/gênero pertencem, brinquedos e brincadeiras também são artifícios que molduram e reproduzem a ideia.

Ainda no “Norte” desta questão, foi perguntado para os/as entrevistados/as: **“o que é ser homem?”**. Tendo em vista as atribuições sociais que são correlacionadas para tal concepção de gênero, as respostas foram:

Ser protetor. Ser forte. (P1)

Ser homem é se sentir como tal, independente do sexo biológico. (P2)

Ter mais liberdade em certos aspectos. (P3)

Está satisfeito consigo mesmo e vê que independente do que os outros falem o que importa na verdade é saber e se aceitar como é. (P4)

Ser homem é ter empatia pelo outro, ser sensível e ter coragem de assumir os erros, mas também de ser responsável pelo que fala e pelo que faz. Ser carinhoso e afetuoso sem medo de ser taxado de gay. (P5)

Ser homem é se sentir bem consigo fisicamente, socialmente e psicologicamente. (P6)

Ter características muitas vezes bruscas e agir pensando mais na emoção que na razão. (P7)

Ser humano, ser a metade da humanidade que habita o planeta Terra, ser mais um da espécie, ser mais um animal no planeta. (P8)

Nas respostas obtidas é perceptível a formulação de concepções sustentadas social e culturalmente que estão ligadas ao domínio de características determinadas: sentir-se seguro e ter maior poder sobre qualquer situação. Afirma Guacira Louro (2008), que para fazer ou tornar-se homem requer um vasto investimento e que este precisa ser continuado para que haja sustentação da ideia, e não caia em desvio. Desse modo, considerando o nosso modelo de sociedade masculino, patriarcal, machista e heteronormativa, é possível compreender como as nossas instituições, em especial a família e a escola assumem um papel central na reprodução dessa modelo de “ser homem”, baseado e sustentado na ideia cristã-judaica que exerce forte influência política na formulação de leis que regimentam as práticas escolares e também sociais. Com isso, as escolas como espaço formativo, exercem sobre o/a indivíduo o contrapeso de não só instruir, mas educar e o enquadrar socialmente as normas desejadas.

Perguntamos também, se em algum dado momento da vida dos e das respondentes estes/as vivenciaram algum fato que contribuiu para a formulação de suas ideias e conceitos a respeito de masculinidade. Aqui, optamos por dar destaque às falas dos homens respondentes desta pesquisa - partindo da premissa de objeto central deste trabalho serem os homens e os investimentos sofridos -, que relataram suas experiências quanto ao investimento sofrido para tal compreensão.

Sim, quando era pequeno sempre me foi ensinado a agir como homem ou "macho", atualmente eu fui crescendo desconstruindo esta idéia e compreendo que a percepção de ser homem vai muito além, vale salientar que consumir muitas mídias e pontos de vista que fizeram ampliar esta noção de compreensão. (P3)

Sempre que eu estava chorando, alguém vinha pra mim e dizia que aquilo não era coisa de homem, geralmente era dito por algum parente. Houve casos em que alguns amigos me negavam um abraço porque achavam que aquilo era coisa de gay. (P5)

Sim, sou gay e por muito tempo fui reprimido e mandado virar homem, mas nunca deixei de ser homem. (P6)

*Já tinha percebido essa relação dos problemas com o masculino e a masculinidade, já havia percebido a fragilidade dos homens na sociedade em relação ao conceito criado na cultura sobre que é ser homem e discordado dele, mas dois acontecimentos maiores me deram base para discutir de forma mais abrangente q questão, foram: um documentário estadunidense sobre o masculino, *The mask you live in* e uma conta no instagran chamada masculinidade.saudável onde há lives com relatos bem interessantes sobre crianças que foram afetadas por pais que entenderam de forma equivocada os comportamentos de filhos homens e o mal que isso causou na cabeça deles ao longo da vida, como, por exemplo, aversão ao feminino porque foram recriminados por serem mais sensíveis do que outros meninos acabaram recriminando esse comportamento dentro de si e aversão a essa parte nas mulheres pois isso denunciava a sua própria sensibilidade, ou seja, cresceram, são homens heteros, mas machucavam ou maltratavam as mulheres. (P8)*

Os respondentes depositaram suas experiências de vida, quanto homens cis, e que sofreram em sua fase de formação investimentos para agir e comportar-se como homens dentro das normas socioculturais. Deste modo, fica evidente o que Gikovate (1989) chama a atenção para as normas que homens são ensinados a seguirem, como por exemplo: ter postura ereta, não chorar nem demonstrar sentimentos ou fraqueza e mais importante, manter-se viril e galanteador.

Para encerrar a entrevista foi solicitado aos/às respondentes que tecessem comentários a respeito do que acham sobre essas classificações e distinções de gênero, a cerca disto, os comentários foram:

A sociedade, como um todo, deposita expectativas de que homens e mulheres, biologicamente, devem exercer papéis reprodutivos, constituindo famílias dentro dos padrões heteronormativos. Homens têm liberdade sexual e mulheres são reprimidas. Homens são provedores do sustento familiar e mais autoridade neste âmbito e as mulheres assumem um papel de educar os/as filhos/as e das trabalhos domésticos. Desta forma, homens e mulheres são educados/as, respectivamente, para trabalhar fora e serem subordinadas aos homens. (P2)

As expectativas são determinantemente opostas, pois ao homem é colocado um "fardo" leve ou tranquilo de se exercer, já na mulher a cobrança é exagerada e absurda, porque são consideradas erroneamente inferiores, incapazes e menosprezadas na próprio seio familiar e quem dirá, se não, na sociedade. É algo revoltante em tornar desiguais essas questões, já que todos temos direitos iguais, universais e "autoevidentes". (P3)

As expectativas da sociedade é que homens e mulheres possam ter os mesmo direitos e estarem prontos pra novas mudanças tanto no que tange o assunto dentro das famílias como na sociedade. (P5)

Que o homem detenha o poder e a mulher seja submissa a sua autoridade. (P6)

Para o homem o protetor, forte e provedor da casa em questões financeiras, já para a mulher a dona de casa e cuidadora dos filhos. (P7)

Não tenho observado essas questões. Não me importo com isso. Mas vejo tratamentos diferenciados em relação a algumas coisa como casamento, cuidar da casa, divisão de tarefas domésticas, criação de filhos, essas coisas, vejo mudanças, mas parece que ainda há questões nesse aspecto. (P8)

5.3 O que dizer disso tudo ... conclusão da leitura dos dados

Do conteúdo das entrevistas anteriormente apresentadas, percebemos o quanto ainda permanecemos presos/as às expectativas socialmente criadas e depositadas nos corpos dos indivíduos, antes mesmo de seu nascimento. E o quanto essas diversas regras elaboradas nos colocam sob forte vigilância para que tudo saia conforme o esperado e desejado. Homens, sendo exaltados em detrimentos de mulheres, pelo único fato de acreditar-se na superioridade sexual e de gênero. A intenção geral desta pesquisa era promover discussões que possam contribuir para uma nova visão e elaboração de ideias que sigam novos paradigmas e almeje novos ares, contribuindo para uma igualdade de gênero. Pautado e depositando crédito na educação, como ação promotora para tal.

A fim de compreender como se sucede os investimentos e expectativas esperadas para ambos os gêneros, formulamos um “quadro” demonstrativo e comparativo, sistematizando das respostas obtidas na pesquisa para melhor visualização das constatações, a seguir apresentado:

ENTREVISTADOS /AS	EXPECTATIVAS PARA MENINAS	EXPECTATIVAS PARA MENINOS
P1	Que sejam dóceis. Que se vistam de tal maneira. Que sejam donas do lar. Amáveis. Submissas. Etc.	Forte. Autoritário. Masculino. Etc.
P2	Espera-se que sejam mais educadas, delicadas, brinquem de boneca e que suas brincadeiras sejam mais calmas/quietas, não fazendo barulho, não sujando-as e que elas não suem ou gritem.	Desorganização, agitação, que sejam mais livres, brinquem de carrinhos, corram, suem, que sejam “másculos”...
	Creio que exercer as atividades domésticas, ser uma boa esposa,	Eu afirmo que são destinados a comandar grandes empresas,

P3	cuidar da casa, terem filhos, receberem agressões e humilhações sem questionar.... Ou seja, são associações desumanas e totalmente retrógradas (absurdo melhor dizendo!), permito dizer que atemporais pois não é correto tratar uma mulher desta forma horrenda.	serem pais, se tornar o provedor da família, ter status social padronizado, ser hétero, branco e possuir bens materiais. Isto é, rotular os meninos num perfil extremamente capitalista, individualista e ameaçador (outro absurdo a se pensar).
P4	Hoje elas podem fazer o que quiserem	Eles podem fazer o que quiser
P5	Delicadas, organizadas, fortes, trabalhadoras e corajosas.	Fortes, organizados, sensíveis, trabalhadores e empáticos
P6	Um homem padrão, sem feminilidade.	Um homem másculo, forte e padrão.
P7	Carinhosa, indefesa, amorosa	Forte, corajoso, protetor
P8	Que as meninas sejam mais meigas, doces, comportadas, não chamem palavrão etc. Os meninos o inverso, além de que não tenham sentimentos e sejam os garanhões da rua, peguem todas as meninas.	Força, equilíbrio, não demonstrem emoções, pois isso implica em ser fraco.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados, 2021.

O resultado dessa pesquisa mostra que o quanto a formação do/a professor/a poderá fazer a diferença na mudança de posturas e concepções desses sujeitos que trazem marcas da educação recebida, seja está em casa pelo núcleo familiar e/ou pelo meio social o qual se encontra e faz parte.

Para o projeto de educação/escola e universidade que precisamos construir não cabem as práticas baseadas em visões equivocadas de antes, que se pautam na classificação e segregação sexista, mas sim o projeto inclusivo que abrange a todos e todas sem distinção de orientação sexual, credo, gênero, condição social.

É necessário, também, a compreensão de que não se pode abrir mão das diretrizes e orientações e parâmetros curriculares que assegurem e orientam a prática do professor em sala de aula, porém também é preciso reconhecer que a educação é dinâmica, e o/a professor/a tem domínio do que faz, deste modo também encontra-se amparado por leis e

projetos educacionais que garantem e reconhecem a necessidade de pautar-se tais temáticas para seguir uma nova ideia educativa que visa sanar as concepções ultrapassadas, do senso comum ou de caráter religioso e pessoal que influenciam as ações e práticas pedagógicas.

Não apenas as pessoas são dinâmicas, mas a educação também é um processo de movimento e também as concepções e relações de gênero mudam, outrora homens não poderiam demonstrar sentimentos, forçando-se a manter-se rígidos, fortes e viris para assim obter aprovação social. Mudamos a todo instante, a cada nova informação recebida nos faz pensar, repensar e ativa nossa curiosidade e necessidade de buscar saber mais. O mundo está em constante mudança, a sociedade também está em mudança. Todos e todas, estamos em constantes mudanças. Mudamos pela necessidade, mudamos por querermos, mudamos por que nos impõe... mudamos. E nessa onda de mudanças caminhamos para abraçar uma educação pautada na liberdade de ser, e aprendemos a deixar ser o que de fato são, respeitando seus espaços e diferenças.

Há muito o que caminhar, explorar e conhecer, é fato. O pouco que já se sabe hoje é muito comparado a antes que nada se sabia. O desejo, o anseio por mudança é um demonstrativo de que há inquietação, há um desejo de mudar. É baseado nesses desejos, anseios e inquietações que se almeja uma educação igualitária, uma educação que pautar não as diferenças corporais entre meninos e meninas, mas que se ressalte a força que ambos têm quando juntos estão. É baseado na inquietação por dias melhores, que se busca ter uma educação humanizada e humanizadora.

6 - PARA CONCLUIR A CONVERSA... A PALAVRA FINAL É MINHA, QUE SOU HOMEM

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”

Guimaraes Rosa
Grandes Sertões, Veredas (2006)

Eleger um tema para discussão é, antes de uma escolha particular, um ato político-ideológico, pois contém valores, concepções, revela intenções e orienta visões; ao mesmo tempo que contribui para promover o debate acerca do tema central da pesquisa. Entretanto, também tem muito peso o interesse particular ou a relação do pesquisador com o objeto de desejo, pois o tornou em objeto do seu estudo. Contudo, é preciso refletir a respeito da escolha, porque irão querer saber a respeito da motivação – uma vez que o autor que escreve deposita em seus escritos os seus pontos de vista, sua particularidade e aproximação/experiência com o tema debatido.

A aproximação do/a pesquisador/a pode ser tanta que é possível identificar-se nos trabalhos de outros/as autores/as, que por sua vez, geraram novos gatilhos de reflexão. No meu caso, o porquê e o que motivou a realização deste estudo foi curioso: a aproximação e vivência direta com os vastos investimentos sofridos para que houvesse enquadramento nos quesitos sociais solicitados; além da declaração de que os “homens em tudo faz história, e que eles escreveram a história”. As críticas sofridas por Berenice Bento (2015), em virtude da defesa de sua dissertação de mestrado em Sociologia, ajudaram-me nesta pesquisa. Berenice desenvolveu sua pesquisa em cima de vivências de homens-cis e trans, e mulheres também, pessoas concretas como ela afirma em seu escrito. Pessoas estas que, também, sofreram e sofrem investimentos de todos os lados possíveis para se moldarem e se encaixarem nos quesitos solicitados, e jamais, em hipótese alguma, queixar-se delas.

Investigar a formação do gênero masculino não foi uma pesquisa fácil. Necessário se fez mergulhar em um mar pouco explorado e cultivar em um campo pouco semeado. É sabido que as pesquisas sobre gênero são vastas e contêm material suficientemente para nortear diversas vertentes, mas as pesquisas sobre gênero masculino até bem recentemente pouca atenção recebia, visto a maioria dos estudos serem dedicados ao gênero feminino. Só aos poucos o recorte vem ganhado espaço.

Este quadro, associado ao interesse particular de encontrar respostas, constituiu um grande estímulo. Saber o porquê para entender e desconstruir. Historicamente, o homem tem ocupado um espaço quase que totalitário, é o centro, é o que ocupa, é o que dita regras, é o que detém o poder e configura como exemplo para os/as demais... Só que este tempo passou.

Portanto, a escolha desse tema tem muito da minha vivência que, na condição de indivíduo pertencente ao sexo masculino e, por conseguinte, todos os mecanismos, os mais diversos aos quais fui submetido e que me fizeram sofrer para que eu pudesse vir a “ser Homem”.

Em linhas gerais, revelar a grata surpresa com o resultado da pesquisa empírica no que tange a percepção dos/as entrevistados/as sobre a formação do gênero masculino; mesmo que tenha ficado perceptível nas falas dos/as mesmos/as que ainda existe certa confusão em relação a compreensão do gênero e as questões biologizantes e sociais. Todavia, encontramos entre os/as entrevistados uma visão crítica a respeito do que é posto como verdade e regra a ser seguida. A maioria dos/as respondentes, apesar de não se sentirem confortáveis para discutir sobre tal, revelaram que não tiveram ou pouco tiveram contato com conteúdos e discussões sobre gênero e sexualidade ao longo da formação e reconhecem que é um conteúdo curricular necessário para repensar e refazer a educação escolar que continua a supervalorizar o gênero masculino.

No desenrolar da pesquisa foi possível confirmar que ainda há uma confusão entre os termos gênero e sexualidade, e esta se dá devido a ausência de discussões sobre tal nos cursos de formação para professores/as, como no caso dos cursos de Pedagogia pesquisados. Mediante tal situação, e de acordo com a fala dos/as entrevistados/as, ficou evidente que a ausência dessa discussão tem gerado um receio e sentimento de despreparo para abordar tais temáticas quando assumirem suas salas de aula. A partir dos dados coletados também foi possível perceber a grande pressão que estas pessoas sofrem para que sigam à risca as normas que lhes são impostas pela sociedade, e que, por sua vez, são respaldadas/reforçadas nas escolas e nos cursos de formação.

A respeito do espaço escolar, os/as entrevistados/as afirmaram, em sua maioria que percebem, que sim, a escola age como promotora de desigualdades, segregando ao classificar e dividir em ‘coisas de meninos’ e ‘coisas de meninas’, reforçando o imaginário popular e praticando violência simbólica, além do mais, reforçando a ideia heteronormatizadora. Assim, afirmam não concordar com as ações desenvolvidas na/pela escola, e que por vezes estas ações repletas de equívocos (e até preconceitos), são quase que invisíveis, passam

despercebidas e seguem o fluxo contínuo de formação de sujeitos que não se encaixam nos moldes.

Pode-se concluir que há entre os/as entrevistados/as uma visão coerente e objetiva, além de crítica, quanto ao alcance danoso do modelo de masculinidade posto e ditado como padrão. Estes/as professores/as em formação têm consciência do lugar da educação escolar e suas ações como reprodutoras de falas, gestos e comportamentos que contribuem para a formação dos indivíduos não apenas educacional, mas também para a vida em sociedade. Estão cientes que na escola seus futuros/as alunos/as, submetidos/as aos mesmos ensinamentos ultrapassados aos quais foram submetidos/as, continuarão (re)produzindo fora da escola o que foi aprendido em sala de aula.

Por fim, espero que este trabalho permita a todos os meninos e homens, em qualquer espaço e tempo (futuro) a conscientizarem-se da “violência simbólica” a qual são submetidos, antes mesmo de nascer e ao longo de toda a sua existência. Considerando que de forma inconsciente foram subordinados a conduzir suas vivências/existências segundo as determinações de um padrão cultural patriarcal, machista e heteronormativo, de modo que não tiveram escolha e sim foram, por assim dizer, obrigados a obedecer regras e se moldar a elas, muitas vezes violentando suas identidades pessoais.

Que este trabalho possa chegar aos garotos, que durante sua infância e juventude, tiveram que ouvir e se comportar como canta a letra da música: “ser homem com H” e os tornem cientes que continuarão a ser homens em qualquer condição, se assim desejarem ser.

Que na escola os meninos não continuem a ter suas autenticidades vigiadas e repreendidas, que não precisem afirmar suas masculinidades “galanteando” as meninas na escola ou até mesmo as primas em casa, pois ainda é assim que em muitos espaços e lugares se demonstrar a masculinidade.

Que este trabalho também alcance aos homens, que assim como os garotos, tiveram e têm suas autenticidades reprovadas e vigiadas e durante suas vidas, foram vítimas de gozações e *bullying* por simplesmente “não se encaixarem” e não demonstrarem “normalidade” quanto ao requisito de virilidade masculina e os tornem cientes que continuarão a ser homens em qualquer condição, se assim desejarem ser.

Aproveito e faço deste trabalho um ato político em que reprovoo totalmente e manifesto minha insatisfação para com esse sistema patriarcal no qual nasci e fui induzido a fazer parte como “homem com H”, o qual por diversas vezes me reprovou e cancelou qualquer possibilidade de demonstrar uma verdadeira autenticidade, por medo, medo de ser vítima das gozações e ser tido como “anormal”.

Por fim, expresso meu desejo por dias melhores! Dias em que todos e todas possam expressar-se sem medo, quaisquer que sejam suas expressões, sem anseios e preocupações. Que possam todos e todas que contribuem para disseminar o padrão do único compreender: que há diversas maneiras de manifestar a masculinidade, de ser homem; que não há uma “forma” ou um “molde” que padronize e entendam que nem sempre o “padrão” combina ou cai/veste bem.

Por fim, ressignifico o lugar da conclusão e o torno homenagem.

Este trabalho dedico:

A todas as pessoas, sem distinção de sexo e gênero e orientação sexual, que resistem, que se contrapõem, que denunciam, que não concordam e continuarão a não concordar com tais “regras” e ditos de comportamento, que se sentiram/sentem lesadas quanto a isso.

Aos homens trans. E digo: sim, a masculinidade de vocês é tão válida quanto a de um homem cis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATHAYDE, Selma Cunha Ribeiro. **A infância e suas concepções na sociedade e na Educação Infantil**. In. Evangelina Maria Brito de Faria (org.). *A criança e as múltiplas linguagens na Educação Infantil*. – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2009. p. 19-33
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. – 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. (trad. Maria Helena Kuhner). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 9ª edição, 2010.
- BUTLER, Judith. “**Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**”. In. Guacira Lopes Louro (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* – 4. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Argos) p. 191-219
- CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Relações de gênero no cotidiano escolar**. – Campina Grande: EDUFCG, 2009.
- CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Gênero: considerações sobre o conceito**. In. Nanci Stancki da Luz, Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salete Casagrande (orgs.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. – Curitiba: UTFPR, 2009. p. 21-32.
- CONNELL, Robert. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.185-206, jul./dez. 1995. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725>>. Acesso em: 16 maio 2020.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. . **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, abril de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de julho de 2020.
- DURKHEIM, Émile. **O ensino da moral na escola primária**. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, n. 78, pág. 59-75, julho de 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000200008&lng=en&nrm=iso
- FERREIRA LIGMANOVSKI, Beatriz Maria Megias; LUZ, Nanci Stancki. **Sexualidade e gênero na escola**. In. Nanci Stancki da Luz, Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salete Casagrande (orgs.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. – Curitiba: UTFPR, 2009. p. 33-45.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade**. In. Maria Teresa Eglér Mantoan (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 141-144

GOTARDO, Cleissiane Aguido; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **Escola pública: origens e funções no período da revolução industrial inglesa.** Horizontes - Revista de Educação, [S.l.], v. 7, n. 13, p. 37-54, ago. 2019. ISSN 2318-1540. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/9122/5220>>. Acesso em: 27 março 2020. doi:<https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.9122>.

GIKOVATE, Flávio. **O homem: o sexo frágil?**. São Paulo: MG Editores Associados, 1989
 KUHLMAN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** – Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 15-33

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo.** In: Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago. 2008

_____. **MULHERES NA SALA DE AULA.** In. Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed., 1º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-481

_____. **Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”.** In. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 43-53

_____. **A emergência do gênero.** In. Guacira Lopes Louro (org.). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 18-40.

_____. **Gênero, sexualidade e poder.** In. Guacira Lopes Louro (org.). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 41-60.

_____. **A construção escolar das diferenças.** In. Guacira Lopes Louro (org.). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 60-91.

_____. **“Pedagogias da sexualidade”.** In. Guacira Lopes Louro (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. – 4. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Argos) p. 8-42

_____. **Um corpo estranho.** – 3. rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Argos)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas.** In. Maria Teresa Eglér Mantoan (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-41

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. **Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades.** Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 16, n. 3, p.

809-840, Dec. 2008 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de abril de 2021.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996

NASCIMENTO, Marcos. “**Hombres, masculinidades y homofobia: apuntes para la reflexión desde lo conceptual y de lo político**”. Conexões PSI, v. 2, n. 2, 2014a. p. 41 -59

PREZENSZKY, Bruno Cortegoso; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 63, out./dez. 2019. p. 1569-1595.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. 2001. 251p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253595>>. Acesso em 17 de março de 2021.

REGIS, Toni. **Homofobia e a escola**. In. Nanci Stanki da Luz, Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salete Casagrande (orgs.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. – Curitiba: UTFPR, 2009. p. 247-260.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **Inclusão Escolar: desafios e perspectivas**. In. Maria Teresa Eglér Mantoan (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 147-152

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. Campinas, São Paulo. Coleção memória da educação, 2007. p. 33-59

SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **TEORIA E METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso**. UNICENTRO - Paraná, 2014. *E-book*

SILVA, Sergio Gomes da. **Masculinidade na história: uma construção cultural da diferença entre os sexos**. Psicol. cienc. prof. , Brasília, v. 20, n. 3, p. 8-15, setembro de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de maio de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: Territórios contestados**. In: *Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 160-178

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade, vol. 20, nº 2, Porto Alegre, jul./dez. 1995, p.71-99. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>> . Acesso em 14 de maio de 2020.

TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil**. In. Nanci Stanki da Luz, Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salete Casagrande (orgs.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. – Curitiba: UTFPR, 2009. p. 73-89.

WEEKS, Jeffrey. **“O corpo e a sexualidade”**. In. Guacira Lopes Louro (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* – 4. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Argos) p. 43-104

REFERÊNCIAS COMPLEMENTAR

BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas** / Berenice Bento. – 2. ed. – Natal, RN.: EDUFRN, 2015.

CAETANO, M. R. V.; SILVA JUNIOR, P. M.; GARAY HERNANDEZ, J. **Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades**. *Periódicus*, v. 1, n. 2, 2014. p. 8-18

CONNELL, Robert. **Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de conservador de gênero. Cafajeste. Pagu**, Campinas, n. 40, p. 322-344, junho de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332013000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de junho de 2020

_____. **Masculinidades**. México: Unam - Pueg, 2003

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral; FERRAZ SILVA, Priscila. **IDENTIDADE MASCULINA: Um estudo psicossocial sobre a experiência do homem frente às pressões da masculinidade**. In.: Programa Institucional de Iniciação Científica e Programa Institucional de Iniciação Tecnológica da Universidade Presbiteriana Mackenzie - ISSN 2526-4699. Disponível em <<http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/index>>. Acesso em 13 de maio de 2020.

FERREIRA DOS SANTOS, Solange; FALCÃO FARIAS, Benedito Guilherme. **Gênero, educação e artefatos tecnológicos: os diferentes meios de ensinar**. In. Nanci Stanki da Luz, Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salete Casagrande (orgs.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. – Curitiba: UTFPR, 2009. p. 91-108.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRAGA, Alex Branco. **A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda**. In. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 96-108

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. In. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 30-42

GRANATO, Rita Maria Brudniewski. **Questões do Masculino: Formação da identidade masculina**. In.: rede PSI. Fevereiro de 2008. Disponível em <<https://www.redepsi.com.br/2008/02/13/quest-es-do-masculino-forma-o-da-identidade-masculina/>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

GUASH ANDREU, Òscar. **La crisis de la heterosexualidad**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 2007.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Prefácio: Gore Vidal. Tradução: Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

KREUZER, Laila Aline. **Menino sai daí, deixa as meninas brincarem! uma reflexão de corpos doces e gênero**. Anais XIII CONAGES... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42147>>. Acesso em 14 de abril de 2021

LIMA JÚNIOR, Luiz Pereira de. **Sexualidade: um mapa em rascunho**. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. (org.) Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca e Michele Escoura. – 1º ed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LUZ, Nanci Stancki da. **Desafios e avanços nas políticas públicas de gênero**. In. Nanci Stancki da Luz, Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salete Casagrande (orgs.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. – Curitiba: UTFPR, 2009. p. 193-208.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e política**. In. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-29

MONTENEGRO, Isabelle Oliveira et al.. **A construção de gênero no curso de pedagogia**. Anais XIII CONAGES... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42050>>. Acesso em 14 de abril de 2021

NASCIMENTO, Aldaberon Vieira Do. **Estereótipos de masculinidades na música ‘homem com h’ e seus reflexos na educação**. Anais XIII CONAGES... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42126>>. Acesso em 14 de abril de 2021

NASCIMENTO, Marcos. **Essa história de ser homem: reflexões afetivo-políticas sobre masculinidades**. In. Marcio Caetano, Paulo Melgaço da Silva Junior (org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. 1º edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 16 - 27

PARKER, Richard. “**Cultura, economia política e construção social da sexualidade**”. In. Guacira Lopes Louro (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* – 4. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Argos) p. 157-190

PEREIRA, Erick Giuseppe B.; BRITO, Leandro Teofilo. **Meninos de verdade: discursos de masculinidade na educação física infantil**. In. Marcio Caetano, Paulo Melgaço da Silva Junior (org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. 1º edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 212 - 230

SABAT, Ruth. **Gênero e sexualidade para consumo***. In. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 149-159

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da; SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. “**Não tem nenhum viado aqui**”: a construção de masculinidades em uma unidade socioeducativa do município do Rio de Janeiro. In. Marcio Caetano, Paulo Melgaço da Silva Junior (org.). *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil*. 1º edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 86 - 107

SILVA, Luíza Maria Alfredo Da. et al.. **O diálogo na escola como uma possibilidade para a reflexão sobre a sexualidade e o gênero**. Anais XIII CONAGES... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42158>>. Acesso em 14 de abril de 2021

SILVA, Rosimeri Aquino da; Soares, Rosângela. **Juventude, escola e mídia**. In. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 83-95

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli. **A Constituição da Identidade Masculina: Alguns Pontos para Discussão**. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 113-130, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 de maio de 2020.

SULS, Juliana; CARDOSO, Frederico. **EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE MASCULINIDADES: 15 anos das produções dos Estudos de Gênero (2000-2015)**. *Revista Ártemis*, Vol. XXII nº 1; jul-dez, 2016. pp. 63-72

WITTIG, Monique. **El pensamiento hetersexual y otros ensayos**. Traducción: Javier Sáez y Paco Vidarte. Barcelona: EGALES, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADO)

PESQUISA-ASSUNTO: “Ser homem” também se aprende na escola - A construção sociocultural e educacional do gênero masculino: percepções de pedagogas/os em formação.

PESQUISADOR: Emídio Ferreira Neto - Graduando Curso Lic. Plena Pedagogia/UEPB/Campus I

ORIENTADORA: Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

DADOS PESSOAIS

- 1- Gênero () Masculino () Feminino
- 2- Curso _____
- 3- Período cursado ____
- 4- Instituição _____
- 5- Segue alguma religião? () Sim () Não / Qual?
- 6- Atua como docente () Sim () Não
Caso a resposta seja sim, a quanto tempo? _____

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

- 7- Com base em sua vivência social, o que você compreende por masculinidade?

- 8- Para você “ser homem” é... _____
- 9- Você vivenciou algum fato, ou ouviu alguma história e que tenha influenciado sua compreensão/percepção de ser homem? Relate sobre. _____
- 10- Durante sua vida escolar, foi possível perceber algum fato ocorrido em que foi submetido à dúvida a masculinidade de algum garoto? Aponte qual(is)

- 11- Em relação às experiências da sua vida familiar/social, qual a representação de masculinidade que é perceptível para você? _____
- 12- Compreende que gênero e sexualidade são distintas pertencas? () Sim () Não
Comente sobre o que você compreende acerca das diferenças entre gênero e sexualidade. _____
- 13- Em sua formação acadêmica, você recebeu orientações sobre como lidar com questões relativas à sexualidade e gênero na escola? () Sim () Não
Comente sobre _____
- 14- Na sua percepção a sociedade espera posições e resultados diferentes para as mulheres e para os homens? () Sim () Não
Comente _____

15- Na sua opinião, quais características são associadas e esperadas por parte de meninas e meninos? _____

16- Você considera que a escola age como espaço regulador de falas, posições e espaços com diferenciação de meninos para meninas. () Sim () Não

Comente _____

17- A escola tem colaborado para o desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas? () Sim () Não

Comente sobre _____

18- Já presenciou alguma situação em sala de aula, no intervalo ou em casa, em que um(a) aluno(a) foi vítima de bullying por apresentar comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo/gênero? () Sim () Não

Se a resposta foi sim, como aconteceu? Houve interferência por parte de algum responsável no sentido de desconstruir o preconceito ou discriminação? Como?

19- Na sua opinião meninos e meninas devem receber uma educação baseada na diferenciação do sexo e gênero? () Sim () Não

20- Os meninos são ensinados a se comportarem de modo diferente das meninas? () Sim () Não

O que você acha a respeito disso? _____

21- É dever da escola incluir nas suas atividades, discussões sobre a questão da sexualidade e gênero? () Sim () Não

22- Qual o papel/posição da escola frente a estas questões? [marque alternativa]

() Não é papel da escola promover discussões sobre a sexualidade, pois isto é responsabilidade da família.

() A escola deve informar os (as) alunos (as), mas não enfatizar muito o assunto para não estimular a iniciação sexual destes(as).

() A escola deve, sim, promover discussões sobre a sexualidade, incluindo a diversidade sexual e a identidade de gênero, pois uma das responsabilidades da escola é promover esclarecimentos sobre este assunto.

() A escola não deve promover discussões sobre a diversidade sexual, pois discussões desta natureza podem causar conflitos na escola.

() Não sei

23- A forma como estão organizados currículo/conteúdos, práticas,... na escola contribui para produzir/reproduzir modelos de homens e de mulheres com diferentes expectativas quanto à profissão, as relações pessoais e comportamentos?

() Sim () Não

Em caso positivo, descreva as formas de produção e reprodução que a escola faz com relação à formação humana. _____

24- Entende que a escola, enquanto espaço de relações sociais e culturais, delimita espaço e classifica indivíduos? () Sim () Não

De que maneira isso tem acontecido? Justifique sua resposta:

25- Você se sente preparado (a) para trabalhar em sala de aula com questões relacionadas à sexualidade?

Sim Não

Justifique sua resposta: _____

26- Você acredita que como professor(a) terá liberdade para abordar tal temática na escola e em sala de aula? Sim Não

APÊNDICE B - TERMO DE PERMISSÃO E COMPROMISSO

PESQUISA-ASSUNTO: “Ser homem” também se aprende na escola - A construção sociocultural e educacional do gênero masculino: percepções de pedagogas/os em formação.

PESQUISADOR: Emídio Ferreira Neto
Graduando Curso Lic. Plena Pedagogia – CEDUC/UEPB – Campus I

ORIENTADORA: Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno
DCS – CEDUC/UEPB – Campus I

Prezada/o colega,

Estou realizando uma pesquisa sobre quais são as percepções de pedagogas/os em formação tem de masculinidade. Sua contribuição é de suma importância para que eu possa aprofundar o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, solicito a sua colaboração, de fundamental importância para o bom desenvolvimento do mesmo. Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados na elaboração do texto do TCC, desde já comprometendo-me a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa a qualquer dos/as colaboradores/as, informações pessoais não serão em hipótese alguma publicadas.

Esperando contar com a sua prestimosa ajuda, desde já agradeço,

Cordialmente,

Pesquisador: Emídio Ferreira Neto
Graduando Curso Pedagogia – UEPB, *Campus I*