



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

LUAN MENEZES DOS SANTOS



**“NÃO PODIA FAZER MAGISTÉRIO, ERA COISA DE FLORZINHA”:
MASCULINIDADES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS**



Itabuna
2021

LUAN MENEZES DOS SANTOS

**“NÃO PODIA FAZER MAGISTÉRIO, ERA COISA DE FLORZINHA”:
MASCULINIDADES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS**

Dissertação em forma de Relato de Experiência e Produto Educacional, apresentado como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, sob Orientação do Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães.

Área de Concentração: Ensino e relações étnico-raciais nas perspectivas pós e decoloniais.

Itabuna

2021

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S237n Santos, Luan Menezes dos, 1990-

“Não podia fazer magistério, era coisa de florzinha” : masculinidades docentes nos anos iniciais / Luan Menezes dos Santos. – Itabuna: UFSB, 2021.-

86f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.

Orientador: Dr. Rafael Siqueira de Guimarães.

1. Masculinidade – Aspectos sociais. 2. Preconceitos na educação. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD – 370.115

LUAN MENEZES DOS SANTOS

"NÃO PODIA FAZER MAGISTÉRIO, ERA COISA DE FLORZINHA": MASCULINIDADES
DOCENTES NOS ANOS INICIAIS

Produto final, apresentado a Universidade
Federal do Sul da Bahia, como parte das
exigências para a obtenção do título de
Mestra/e em Ensino e Relações Étnico-
Raciais.

Local, 30 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA

RAFAEL
SIQUEIRA DE
GUIMARAES:160
93344851

Assinado de forma digital
por RAFAEL SIQUEIRA DE
GUIMARAES:16093344851
Dados: 2021.05.27
10:05:40 -03'00'

RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES (PPGER/UFSB)



ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO (PPGER/UFSB)



CELIO SILVA MEIRA (SEC/BA)



KAUAN SANTOS ALMEIDA (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi uma tarefa fácil! E defender a minha Dissertação de Mestrado potencializa a sensação de dever cumprido, fechar mais esse ciclo de estudo que foi regado por muita dedicação e conhecimento evidencia o meu desejo de buscar novos caminhos. Portanto, agradeço a toda força espiritual que me conduziu até aqui, sempre provando que eu nunca estava só.

Ao meu orientador, Professor Dr. Rafael Siqueira de Guimarães, por essa oportunidade e confiança e por todo apoio nessa trajetória, mostrando toda a potência que eu tinha e até então era desconhecida por mim mesmo;

À amiga e colega Isabella Santos Silva, pelos debates e parceria;

À Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, Campus Jorge Amado, e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Relações Étnico-Raciais – PPGER, pelas discussões e construção de conhecimentos;

Ao Grupo de estudo GRIETAS, pelas discussões e trocas de saberes;

À minha família, amigos, amigas e colegas de trabalho por todo apoio e incentivo;

Aos colegas do Mestrado em especial ao Ícaro, Débora, Moema, Gislane, Liliane, Cristina e Carol por termos criado um coletivo uma rede de trocas e saberes, e aos demais colegas da sala que de forma direta e indiretamente partilharam dessa rede de construção de saberes;

À minha avó Maria José (*in memoriam*), por ter sido a primeira da família a adentrar ao mundo da docência, atuando como professora leiga no bairro de Ferradas em Itabuna – Ba, entre as décadas de 60 e 70, sendo referência como alfabetizadora;

Ao meu avô Pedro Nery por sempre ter me apoiado, e vislumbrar em mim o seu sonho antigo, que era ser professor;

À minha mãe Maria Joseane e aos meus irmãos Sueni e Robert, por sempre acreditarem em mim, me apoiando e me dando forças para seguir cada vez mais;

Ao meu namorado Bruno de Azevedo, pelo incentivo e apoio desde a construção do projeto de seleção até aqui, obrigado por toda paciência e por entender meus momentos de stress, ansiedade e medo;

Às colegas de trabalho Maria da Conceição e Thais Amorim pela parceria, trocar os dias de AC comigo, não foi algo simples como vocês relataram, para mim com essa atitude vocês estavam sonhando junto comigo;

À toda equipe da Escola Municipal Maria Rosa do Município de Itabuna-Ba pelo apoio e por acreditar em mim, em especial a Mônica Meireles, pelo apoio e incentivo e por sonhar junto comigo, você foi uma parceira e tanto, se hoje eu estou aqui você tem sua parcela contributiva valeu!

E por aqui a todos os professores participantes desta pesquisa, vocês foram e são peças fundamentais para inicialização e conclusão desse estudo, que esse trabalho seja uma alavanca para que juntos possamos romper com as barreiras do sexismo e preconceito dentro da docência.

Quanto à diferença, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja, lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência. [...] A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é “ensinada”.

Guacira Lopes Louro

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir as masculinidades plurais na docência a partir da história de professores que se identificam com o gênero masculino, que atuam nos primeiros segmentos da Educação Básica, Educação Infantil e nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Itabuna – BA. A partir de uma pesquisa-intervenção, construímos conhecimentos de trocas e vivência com esses professores, e utilizamos a entrevista semi-estruturada como técnica de pesquisa. A partir desse diálogo de trocas entre o pessoal e o profissional, surgiu o projeto de intervenção Masculinidades, Gênero e Sexualidades na Educação Infantil e anos iniciais, fundamentado com saberes decoloniais e da diferença, de forma que fosse possível orientar os gestoras e demais membros da equipe escolar para que os mesmos fossem capazes de entender a diversidade humana dentro e fora do contexto escolar. Dessa forma, identificamos como a escola e a sociedade criam barreiras dentro da docência, o que leva a uma criação estereotipada de gênero e sexualidade desses homens que adentram a carreira docente. Assim, refletimos como a masculinidade hegemônica, representada pelos homens brancos, cis, hetero, tentam anular as masculinidades subalternas onde eles colocam os homossexuais, negros, bissexuais e transexuais, por serem uma forte potência de representação do que é ser homem.

Palavras-chave: Masculinidades. Docência. Gênero. Identidade. Sexualidade.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the academic and professional trajectory of teachers, who identify with the male gender, who work in the first segments of Basic Education, Early Childhood Education, and in the Initial Years of the Itabuna – BA Municipal Education Network. From intervention research, we built knowledge from exchanges and experience with these teachers, and use the semi-structured interview as a research technique. Based on this exchange dialogue between the personal and the professional, the project of intervention Masculinities, Gender and Sexualities in Early Childhood Education and Early Years arose, based on colonial knowledge and difference, so that it was possible to guide managers and other members of the school team so that they were able to understand human diversity inside and outside the school context. In this way, we identify how school and society create barriers within teaching, which leads to a stereotyped creation of gender and sexuality of these men who enter the teaching career. Thus, we reflect on how hegemonic masculinity, represented by white, cis, and straight men tries to nullify the subordinate masculinities where they place homosexuals, blacks, bisexuals and transsexuals, as they are a strong potential to represent what it is to be a man.

Keywords: Masculinities. Teaching. Genre. Identity. Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Percentual de pessoas pretas, pardas e brancas, com idades entre 06 e 24 anos, que estão frequentando a escola	45
Figura 2	Perfil étnico racial dos professores participantes desta pesquisa	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perfil socioeconômico dos entrevistados

26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
CEI	Colégio Estadual de Itabuna
CIS	Posição aquém
EBD	Escola Bíblica Dominical
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTQIA+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Queer, Intersexo e outras possibilidades de expressão de gênero e orientação sexual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRANS	Movimento para além de, posição além de
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	RELATO DE EXPERIÊNCIA – MEMORIAL REFLEXIVO	14
2.1	Ato de performar para ser aceito: um “estranho” dentro dos moldes heteronormativos	14
2.2	Em nome de Jesus esse diabo vai sair... o exorcismo do demônio homossexual: a igreja como normatizadora do gênero e sexualidade	18
3	PRODUTO EDUCACIONAL	21
3.1	Percurso metodológico	21
3.2	Atores da pesquisa	25
3.3	Magistério é coisa de homem e de florzinha sim: desconstruindo o preconceito em torno do gênero e da sexualidade	27
3.4	O que será que é de homem: sexismo dentro da escola	35
3.5	Será que ser homem é “pegar” todas?	40
3.5.1	Como o homem preto e o homem branco são vistos na sociedade brasileira	43
3.6	A falsa masculinidade padrão e as representações masculinas no mundo contemporâneo	48
3.7	Não somos abominação! Por uma educação de reconhecimento para todes	54
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	59
	APÊNDICE A – PRODUTO DE INTERVENÇÃO	63

1 INTRODUÇÃO

Um homem dentro dos padrões cisheteronormativos, ao ingressar no Magistério/Pedagogia passa por um enfrentamento difícil, e ao atuar como professor das séries iniciais pode sofrer grande preconceito: na universidade, por parte dos estudantes de outros cursos; no ambiente de trabalho, por parte dos pais dos estudantes, bem como por alguns colegas de profissão, em não aceitar um homem dando aula para crianças. Tal resistência acontece porque, durante muitos anos o magistério foi visto como um campo de atuação para mulheres jovens, brancas e cisheteronormativas, que se enquadram num padrão da sociedade conhecido como normalista.

O termo heteronormatividade foi proposto para legitimar e privilegiar a heterossexualidade, ou seja, as relações heterossexuais como “naturais” dentro da sociedade (COHEN, 1997, p. 440). Raíssa Grimm (2017) define a cisgeneridade como um termo utilizado para pessoas que não são trans, ou seja, que se identificam com o gênero atribuído ao seu nascimento. Dessa forma, podemos conceituar a cisheteronormatividade como uma série de normas, práticas e relações de poder atribuídas a todas as pessoas cisgêneras e heterossexuais.

Seguindo essa norma cisheteronormativa (padrões e regras usadas como critérios que todos devem seguir), o magistério era considerado adequado ao sexo feminino. De acordo com os padrões familiares e morais da época, seria um prolongamento das atividades do lar. Na atualidade, a situação do magistério não sofreu grandes transformações, tendo em vista que a sociedade ainda o considera como uma atividade do sexo feminino, e os homens que ingressam nessa carreira são taxados como homossexuais; logo, não são “homens de verdade”.

Desta forma, para um homem heterossexual, gay, trans ou bissexual, exercer o papel de educador torna-se algo complicado. Essa problemática se torna ainda maior devido à intransigência da cisnormatividade, que atribui a esses homens a possibilidade de serem aliciadores. Ou seja, o preconceito anda de mãos dadas com o desrespeito profissional, uma vez que esses sujeitos que se dedicam a lecionar desprenderam tempo, dedicação e investimento financeiro para se qualificarem na área da educação e oferecerem o melhor aos seus educandos em sala de aula.

Diante desse cenário, é necessário que haja o reconhecimento e a afirmação que o magistério não é um campo de atuação estritamente feminino; que um homem gay, bissexual, trans ou heterossexual pode atuar como docente dos anos iniciais, e que esses homens,

independente da sua sexualidade ou gênero, têm total competência para assumir a carreira docente.

A dissertação, que possui como título *“Não podia fazer magistério, era coisa de florzinha”*: *Masculinidades docentes nos anos iniciais*, é construída por duas partes. Na primeira seção é apresentado o memorial reflexivo, onde retrato minha trajetória de vida e acadêmica, como também a construção da minha identidade como uma “criança viada”, assim como o contorno que foi utilizado na elaboração dessa pesquisa-intervenção junto com os professores da Rede Municipal de Ensino de Itabuna. Nessa parte da escrita é possível apreciar, além da minha trajetória de vida e visão de mundo, os motivos que me levaram à essa pesquisa-intervenção-ação, desenvolvida atrelada à minha formação profissional no Magistério/Pedagogia.

Nas seções posteriores, apresento o trabalho que foi feito a partir das entrevistas respondidas pelos professores e a sistematização do Produto Educacional como base em suas respostas. A partir de conceitos teóricos que embasaram essa pesquisa, foi elaborado um caderno de orientações sobre masculinidades para orientar gestoras a lidar com as docências. Esse trabalho visa a conscientização de um mundo plural e diverso, que é balizado no respeito para com o outro e com todos aqueles que se desviam da cisheteronormatividade.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo discutir as masculinidades plurais na docência a partir da história de professores que se identificam com o gênero masculino e que atuam nos primeiros segmentos da Educação Básica, Educação Infantil e nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Itabuna-Ba; relatar as situações de preconceitos, racismo e sexismo vivenciado por eles; analisar as falas dos entrevistados acerca de suas concepções sobre homem, masculinidade padrão e as representações masculinas no mundo contemporâneo e, por fim, exemplificar o preparo de professores e gestoras para trabalhar com as diferenças.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA – MEMORIAL REFLEXIVO

2.1 Ato de performar para ser aceito: um “estranho” dentro dos moldes heteronormativos

Durante toda a minha infância sempre me senti diferente do meu irmão. Não conseguia compreender as demarcações e limitações designadas ao gênero que me foram atribuídas ao nascer, pois eu não correspondia à lógica binária do que era ser homem ou do que era ser mulher. Nas brincadeiras de “garoto” sempre me sentia um “estranho”; enquanto meu irmão gostava de brincar com carros, cavalos e coisas relacionadas a esse gênero, eu gostava de brincar

de boneca, de fazer comidinha e de casinha com minha irmã. Cresci na dúvida sobre o que eu era de verdade, porém, por outro lado, eu sabia que não podia me comportar como minha irmã, não podia brincar com os mesmos brinquedos e brincadeiras que ela. Aos poucos fui aprendendo e compreendendo que, mesmo contradizendo o que eu sentia e queria, eu deveria disciplinar meu corpo ao modelo que a sociedade atribui com sendo “homem de verdade”, aprendizado esse marcado por dores e renúncias, afinal, eu deveria performar para poder ser aceito pela minha família, sociedade e escola, performatividade essa relacionada à construção simbólica das categorias de gênero.

O gênero é performatividade produzido e imposto pelas pátrias reguladoras da coerência do gênero (BUTLER, 2020, p. 56). Dessa forma, entendi que devia seguir o padrão de masculinidade ideal, que exigia comportamentos condizentes com o sexo e gênero. Sendo assim, Lins et al. (2016, p.15) dizem que:

[...] quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas ou meninos, estamos reproduzindo estereótipos de gênero. Em outras palavras, estamos falando que as diferenças biológicas entre pessoas do sexo feminino e do sexo masculino explicam e justificam diferenças de comportamentos na sociedade.

Essa visão revela a construção social e cultural que a sociedade atribui como comportamentos que legitimam o que venham a ser atributos fixo para mulheres e homens, colocando assim o sexo biológico como determinante. Quebrar esse padrão binário resulta não só em reconhecer esses corpos que foram esquecidos, silenciados, segregados e monstrificados ao longo do tempo, mas criar também políticas públicas de enfrentamento para que esses corpos possam transitar na sociedade com segurança, sem serem vistos como “anormais” e “aberrações”. Pois, como bem aponta Louro (2000, p. 11), “a heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal. [...] Consequentemente, as outras formas de sexualidade são construídas como antinaturais, peculiares e anormais”.

Esses comportamentos desviantes aos quais o binarismo designa o que vem ser homem e mulher, são vistos como algo errado, e os corpos que fogem desse binarismo têm suas vidas hostilizadas, violentadas e, na pior das hipóteses, ceifadas. É difícil compreender um Sistema que aceita só o binarismo como modelo padrão de comportamento, em que o seu órgão genital irá determinar seus comportamentos e desejos, onde os corpos desviantes não têm os mesmos direitos, oportunidades e seguranças que aqueles que se dizem homens e mulheres de verdade têm.

A palavra Cistema, escrita intencionalmente com C, faz alusão ao conceito de cisgeneridade, que é a condição da pessoa cujo gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Recorremos ao texto “O Cis pelo trans”, de Amara Moira Rodovalho (2017), travesti e professora brasileira; para entendermos melhor a escrita da palavra Cistema, recorremos ao seu termo epistemológico do prefixo CIS, que quer dizer posição aquém, contrário de TRANS, que quer dizer movimento além de. A problematização acerca do prefixo CIS se dá pela atribuição que a sociedade tende a identificar as pessoas com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento.

A verdade é que, numa sociedade profundamente cissexista, numa sociedade tão cissexista que sequer conseguisse enxergar o próprio cissexismo (de tão naturalizada que estava essa lei, de tão apagada que estava a sua origem, a sua razão), não haveria a menor possibilidade de pensarmos a existência material, concreta de pessoas trans. Por obra da violência transfóbica, que tem suas bases bem fincadas no sexismo, aquelas pessoas que ousassem afrontar essa lei seriam mortas ou teriam que voltar de imediato para o armário, dando a impressão falsa de que inexistiam ou de que desexistiram (RODOVALHO, 2017, p. 365-366).

Devido a este Cistema, durante muitos anos fui silenciado, subjugado e comparado com um alienígena, um ser de outro mundo tentando se inserir em um mundo diferente do seu. Os olhares atribuídos a mim, vindos da sociedade, da minha família e da igreja (que naquela época congregava), foram sempre carregados de preconceitos e julgamentos (especialmente sobre meu jeito de andar e falar). Assim, tais atitudes só faziam eu me sentir um ser estranho, que estava tentando ocupar um lugar que eu não deveria.

Vivi momentos de dor, medo e angústia por não compreender as normas estabelecidas pelo Cistema. Durante anos eu emprestei o meu corpo para servir de manequim para minha avó ajustar as roupas de daminhas que ela costurava. Vestir essas roupas me deixava realizado. Sentir o gostinho de usar uma roupa feminina era tudo que eu mais amava. O meu corpo servia como um molde para as roupas; todavia, eu não podia me comportar como uma dama, isso eu não conseguia compreender. Por não compreender essa demarcação de gênero e não ser compreendido, essa angústia passou a fazer parte da minha vida e fez com que em muitos momentos eu sentisse culpa. Culpa por ser desviante do padrão cisheteronormativo (que eu nem sabia o que era!). Para acabar de vez com essa dor, pensei por várias vezes em tirar a minha própria vida. Dar um fim a esse sofrimento e deixar de ser a vergonha da família (mesmo que isso não fosse algo explícito, por não ter ouvido ninguém falar abertamente, eu conseguia identificar esse constrangimento de algum modo). Gestos desconfiados, olhares atravessados e sussurros ao passar eram sinais claros de vergonha e desaprovação.

Não compreendia o atravessamento dessa identidade que eu estava construindo, afinal, não entendia essa subjetividade de construir identidades. Fomos moldados e catequizados a seguir um modelo pronto de identidade. Moldes nos padrões heteronormativos, machistas e sexistas. Afirmar essa identidade divergente da que fui moldado era uma situação muito delicada, que envolvia a negação de tudo aquilo que eu performava para ser aceito. Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.82) traduz de forma bem explicativa a normatização de poder identitário ao dizer que “fixar uma identidade como norma significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis em relação às outras identidades, que só podem ser avaliadas de forma negativa”.

Nesse sentido, a identidade não pode ser vista como uma norma que devemos nos limitar, mas sim romper esses paradigmas conhecendo e vivenciando a multiplicidade de identidades possíveis, das quais podemos nos identificar em tempos e espaços divergentes. Somos sujeitos de múltiplas identidades e estas são construídas de forma social, cultural ou histórica.

Reconhecer-se em uma das identidades divergentes daquela estabelecida pela sociedade como a ideal para o seu gênero requer renúncias e aceitação dos outros. Por outro lado, reconhecer-se em uma dessas identidades de gênero ou sexual estabelece um sentido de pertencimento a um grupo social de referência, e esse reconhecimento não é definitivo, isto é, não é estável. Como aponta Louro (2000, p. 09), “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero tem o caráter fragmentado, instável, histórico e plural”.

Nossa sociedade se representa como efetivamente heterossexual, e reserva à esta orientação a maioria dos privilégios. Entretanto, podemos dizer que a heterossexualidade é tida como normal porque é majoritária, ou que a heterossexualidade é majoritária porque é considerada como normal. Isso implica dizer que todos(as) aqueles(as) que não são heterossexuais são vistos como “anormais”. Somos construídos por experimentações que vão além da nossa sexualidade; nesse sentido, não podemos ver o gênero pelo ângulo masculino e feminino. Precisamos ampliar nossa concepção de gênero desconstruindo esse binarismo entre homens e mulheres que interfere na subjetividade dos sujeitos. Separar os gêneros em categorias binárias é um modelo engessado onde se reproduzem subjetividades escravizadas pelos próprios meios sociais contidos antes mesmo do nascimento do sujeito, onde são delegados papéis fixos.

A narrativa convencional vê os sexos masculino e feminino como um molde que é estampado e ensinado quando criança. Porém, a construção da masculinidade e feminilidade

pode ser coletiva e/ou individual, e está sempre se transformando e reinventando (LOURO, 2000, p. 09). Em uma sociedade hegemônica branca, heterossexual e cristã, todos que não têm esses atributos são considerados como diferentes.

A escola funciona como um grande armário e procura manter dentro dele os corpos que tentam escapar, especialmente pretos e os gays afeminados, viados e bichas. A epistemologia do armário diz respeito a toda sociedade, assim como a pedagogia do armário envolve a escola como um todo e não apenas autoriza, mas impõe a heterossexualidade como norma, decidindo quem pode e quem não pode expressar livremente sua identidade de gênero e sua orientação sexual (OLIVEIRA, 2017, p. 145).

As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, de identidades – para os indivíduos (LACLAU apud HALL, 2011, p. 17). A atribuição de diferença é sempre historicamente contingente, ela é dependente de uma situação e de um momento particular.

2.2 Em nome de Jesus esse diabo vai sair... O exorcismo do demônio homossexual: a igreja como normatizadora de gênero e sexualidade

Fui criado dentro de um lar cristão e protestante, onde só era aceito como verdade absoluta e correta aquilo que estava escrito na Bíblia Sagrada. Frequentava o culto todos os domingos, já que eu era obrigado por minha mãe. Comungava, fazia parte do grupo de louvor e dava aulas para as crianças na EBD¹, onde eu reproduzia toda a doutrinação que um dia foi passada a mim. Só que tudo isso não passava de uma encenação. Só estava fazendo isso para mostrar à sociedade e à minha família que eu era um homem de Deus. A igreja servia como uma armadura para que de alguma forma eu viesse esconder minha sexualidade, já que a sociedade não aceita e a igreja condena a prática sexual com pessoas do mesmo sexo, relacionando isso a um ato pecaminoso, o próprio filho do belzebu. Mesmo que na minha cabeça essa encenação estava sendo convincente para os demais, eles sempre se dirigiam a mim perguntando: “Cadê a namoradinha? ”, ou “Você é o único jovem que não namora, por que isso? ”.

¹ Escola Bíblica Dominical, um tipo de escola dentro da igreja.

O fato de não ter uma namorada era o ponto crucial para que minha sexualidade fosse posta em dúvida, pois como afirma Santos (2014, p. 28) “a religião busca dominar, controlar e regular, de acordo com sua visão, a sexualidade humana”. Ter uma namorada era um jeito da igreja controlar e não ter mais dúvidas sobre a minha sexualidade, porque assim eu estaria provando para todos que eu era um “homem de verdade”, um homem cristão. É esse molde do padrão heteronormativo que, na visão da igreja, seria a prática normal e correta a ser seguida.

Mesmo seguindo todas as normas da igreja, ainda não me sentia totalmente confortável com minha encenação, já que os discursos condenando relações sexuais com pessoas do mesmo sexo pareciam que estavam sempre se dirigindo a mim. Foi aí que passei a desenvolver um sentimento de vergonha, culpa e medo por viver em “pecado”. Trago à memória dois versículos da Bíblia Sagrada que se encontram em Levíticos: um deles, no capítulo 18:22, diz que: “Com homem não te deitarás, como se fosse mulher; abominação é”; no mesmo livro, já no capítulo 20:13, diz: “Quando também um homem se deitar com outro homem, como se fosse mulher, ambos fizeram abominação; certamente morrerão; o seu sangue será sobre eles”. A homossexualidade é descrita nesses dois versículos como expressão do mal, uma prática demonizada e antinatural, mostrando que só a prática heterossexual é correta, pois vem “do coração de Deus”.

Nas passagens bíblicas mencionadas, bem como em outras encontradas na Bíblia Sagrada, nas quais se faz relação com a homossexualidade, não há textos mencionando sobre a sexualidade lésbica. Essa invisibilidade se dá pelo falocentrismo ocidental, que coloca o pênis como sinônimo de poder e superioridade masculina. Conforme Seffner (2003) afirma, tal situação parece pertinente para pensar em masculinidades “esculpidas” no próprio órgão sexual. Esse atributo de poder exercido pelo falo como sinônimo de poder nos remete ao que Muszkat (2018, p. 43) descreve como mito da criação:

O mito da criação reza que Deus ordenou ao homem que fosse fecundo e dominasse a natureza [...] a consagração do falo solidário ao mito monoteísta do homem à semelhança de Deus, se concretizou no pênis como representante de sua autoridade, força e determinação. Representa a lança do caçador, a espada do herói, o depositário de uma masculinidade e de seu poder.

A homossexualidade é condenada pelas igrejas cristãs, uma vez que o homem, ao se comportar como mulher, deixa de exercer seu papel de poder (falocêntrico), alicerçando assim a desigualdade de gênero, pois a mulher é vista como inferior ao homem, uma vez que não tem pênis ou tem um pênis atrofiado, que não evoluiu, determinando esse poder falocêntrico.

As igrejas evangélicas vêem o ato sexual simplesmente para procriação, negando a relação sexual como momento de prazer e intimidade entre os casais. Seguindo essa linha de raciocínio, casais heterossexuais onde um dos parceiros viesse a ser estéril estariam cometendo uma prática antinatural, pelo fato de que não iria ocorrer a procriação, já que o sentido do sexo segundo a igreja é a multiplicação da geração, uma visão totalmente capitalista a fim de estruturar ainda mais o comércio, visto que sem procriação não há mão de obra.

Assim como a infertilidade, a homossexualidade também é uma condição e não uma escolha, da mesma forma que um casal heterossexual, cujo um dos parceiros venha ser infértil tem relação sexual por prazer, com o intuito de expressar seus sentimentos para com o outro. O mesmo ocorre com casais de gays e lésbicas.

Há claramente aqui uma visão de que aquilo que é apropriado para as espécies é moralmente muito mais importante do que aquilo que é apropriado para os indivíduos. A consideração tomista sobre a propagação das espécies assume um valor que transcende qualquer outra consideração (NAHRA, 2012, p. 07).

Na visão dos cristãos, o ato sexual deve ser aceito considerando dois pontos importantes: a procriação e, em outra medida, o prazer para casais inférteis heterossexuais, desde que estejam casados civilmente. Se o ato sexual for praticado por casais do mesmo sexo será considerado abominação. Não existe uma relação lógica desse argumento da igreja a não ser uma autorização religiosa. Como aponta Bamforth (1997), está correto em dizer que, sem a pressuposição da autoridade religiosa, falta a esses argumentos qualquer fundamentação analítica, e eles se tornam simplesmente “opiniões”. O problema é que essas opiniões têm exercido grande influência na vida de muitas pessoas, assim como foi durante muitos anos na minha.

Por fugir da norma eu tive que passar por sessões de exorcismo, já que a igreja acreditava que eu tinha um demônio no corpo. “Em nome de Jesus esse demônio vai sair”. Essa era uma das frases que eu ouvia constantemente em um processo de exorcismo que tive que passar, quando os líderes da igreja descobriram – ou tiveram certeza – sobre a minha sexualidade. Com medo e por me sentir culpado pelo o que eu sentia, resolvi passar por esse “processo de libertação”, já que todos acreditavam que eu tinha um demônio no corpo e deveria confessar os meus pecados para ser salvo e seguir o caminho da verdade.

Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso. Se for possível, nada deve escapar a tal formulação, mesmo que as palavras empregadas devam ser cuidadosamente neutralizadas. A pastoral cristã inscreveu como dever fundamental a

tarifa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra (FOUCAULT, 1995, p. 23).

A ideia da confissão não era algo restrito, ou seja, que ficava somente entre eu e o pastor. Eu tinha que ser exposto ao ridículo diante de toda a congregação; segundo eles, essa exposição era para que eu “aprendesse a lição”, confessando para todos da igreja. Essa exposição serve como um alerta para que aqueles e aquelas que estão em “pecado” deixem-no. Podemos definir essa prática exercida pela igreja como uma pedagogia do ridículo já que, segundo eles, só iremos aprender a lição se formos expostos a tal ato vergonhoso.

Muitos jovens procuram as igrejas evangélicas com um meio para curar sua homossexualidade. A orientação sexual e de gênero não pode ser vista como algo inadequado, como indicativo de pecado, e sim como algo que é construído, coletiva e/ou individualmente. A igreja como um todo estabelece uma norma e um exercício de poder e controle com relação à orientação sexual e de gênero, onde todos os desviantes da norma cisheterossexual devem ser punidos para alcançar a salvação.

As religiões em geral, em relação à sexualidade, têm sido um instrumento ideológico e político-social, de forma que têm orientado os indivíduos para uma moral, na maioria das vezes, negando sua sexualidade e mais, têm penalizado os indivíduos pela culpa que é uma forma eficaz para conter a prática de ludibriar as normas impostas (SILVA, 2008, p. 23).

Estas normas estabelecem uma relação de poder contra os corpos que são rejeitados, hostilizados e expostos ao ridículo, que negam sua existência e a pluralidade de gêneros e sexualidades. Sair da igreja foi um passo fundamental para construção da minha autoimagem como gay. Não vivia mais com a sensação de medo, culpa e pecado, e passei a viver com a sensação de liberdade e reconhecimento.

3 PRODUTO EDUCACIONAL

3.1 Percurso metodológico

Não é possível iniciar essa pesquisa sem relatar o contexto atual que estamos vivendo: no dia 18 de março de 2020, foi decretado que todos os serviços não essenciais fossem suspensos. As escolas fecharam as portas, o comércio parou, enfim, era preciso tomar essas medidas para combater o nosso mais novo inimigo, invisível e desconhecido: o coronavírus. Portanto, este trabalho, bem como toda a metodologia envolvida nesta pesquisa, foi atravessado

pela pandemia. A Secretaria Municipal de Educação (SME) ficou fechada por mais ou menos quarenta e cinco dias, o que dificultou os detalhamentos de algumas informações. Por isso, tive que buscar outras formas para ter acesso a esses dados, porém sem sucesso. Liguei diversas vezes para meus contatos na secretaria, postei mensagens em grupos de *WhatsApp* de coordenadores e gestoras para saber o quantitativo de homens que atuavam em suas escolas e pegar o contato deles para que eles pudessem fazer parte desse trabalho, já que o objetivo dessa pesquisa é discutir as masculinidades plurais na docência a partir da história de professores que se identificam com o gênero masculino, que atuam nos primeiros segmentos da Educação Básica, Educação Infantil e nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Itabuna – BA.

Uma amiga técnica da SME conseguiu o contato de alguns docentes e me encaminhou. Muitos desses colegas, quando eu entrei em contato para perguntar se podiam fazer parte da pesquisa, relataram que infelizmente não teriam como me ajudar, visto que “não estavam com cabeça” para responder uma entrevista. Toda essa situação que ainda estamos vivendo acabaram deixando-os desmotivados, estressados e com o emocional muito abalado vivendo um tremendo pesadelo.

Estamos vivendo mais um pesadelo colonial, assim como já vivemos muitos outros; a invasão, a escravização, a ditadura e agora a Covid-19. Assim como nossos antepassados utilizaram manobras para resistir a esses pesadelos coloniais, devemos nos inspirar neles e resistir ainda mais. Tarefa essa que parece ser fácil, porém sabemos o quão difícil é e será.

Para os que aceitaram participar, tive que lidar com o tempo e espaço deles, afinal somos seres plurais, e de tempos e dinâmicas diferentes. Além do mais, por se tratar de uma entrevista realizada de forma *on-line*, percebi que a depender da pergunta havia um silêncio e depois a mensagem: “Mais tarde eu respondo essa pergunta”. Por vezes me questioneei, seria o teor da pergunta ou o cansaço mental já abalado devido à situação? Muitos desistiram no meio do percurso, alegando não ter mais condições emocionais de responder, pois alguns membros da família ou amigos próximos estavam internados.

Se o impacto da pandemia já afeta a produção científica de muitos pesquisadores, imagine sua saúde mental. Em um período de extrema tristeza temos que nos agarrar em perspectivas positivas, como cita Krenak (2019, p. 15):

Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.

E, ao aterrissar desse paraquedas, que possamos pousar em um mundo melhor, onde todos aqueles que são subalternizados tenham seus direitos reconhecidos. Em que a vida seja um direito de todos, não apenas da hegemonia cis hetero branca e cristã.

Vivemos outra realidade agora. O uso da máscara faz parte do nosso vestuário; ficar dentro de casa passou a ser sinônimo de sobrevivência e uma ótima forma para controlar o vírus (se não fosse a irresponsabilidade de muitos). Entretanto, o péssimo exemplo se deu por parte da presidência da república, que, além de não adotar medidas eficazes de segurança à saúde dos brasileiros, deu várias declarações negacionistas e que iam contra a todas as normas dos órgãos internacionais de saúde. Para se ter uma ideia, o sujeito que ocupa o mais alto cargo do Governo Federal (me recuso a citar o nome dele neste trabalho) adotou uma postura genocida. Que em meio a uma crise pandêmica, resolveu fazer um churrasco comemorativo e promover um discurso de ódio no intuito de anular o uso de máscaras.

Por se espelhar nesse genocida, várias pessoas estão andando pelas ruas porque estavam exaustas de ficarem dentro de casa, vários homens cisheteronormativos sem máscara por acreditar que isso é frescura, coisa de “viadinho”, que essa “gripezinha” só pega em gente fresca. Esses são os típicos discursos de uma masculinidade tóxica, em que pôr a própria vida em risco ratifica sua masculinidade, garantindo-lhe o status de “machão, de homem de verdade”. Muitos aguardam ansiosos pelo novo normal, mas que normal é esse? Como aponta Guimarães (2020, p. 09) “a volta ao normal é a normalização da figura do macho viril”; machos esses que se reúnem com o intuito prazeroso de fazer piada de pessoas afeminadas, ou para competir com os amigos quantas mulheres “pegaram” e falar o que fizeram ou deixaram de fazer com elas; para zombar dos seus corpos e colocar para fora todo seu ódio, preconceito, sexismo e racismo contra aquelas e aqueles que não se enquadram nesse “padrão” cishetero branco.

É preciso romper com as práxis acadêmicas que tomam sujeitos como objetos de pesquisa. A partir de uma pesquisa-intervenção, construímos conhecimentos através da troca e vivências entre professores que atuam nos primeiros segmentos da educação básica. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi a técnica de pesquisa escolhida e feita com oito professores homens cis da rede municipal de ensino de Itabuna, por meio do aplicativo *WhatsApp* (utilizamos esse aplicativo devido ao contexto atual que estamos vivendo, ocasionado pelo Covid-19).

A apresentação da pesquisa-intervenção ocorreu individualmente a partir do contato pessoal de cada entrevistado, de modo que este pudesse entender a proposta da pesquisa. A entrevista foi dividida em três blocos: o primeiro bloco de perguntas foi referente à

identificação, contendo categorias como Raça/Cor, Identidade de Gênero, Orientação Afetivo-Sexual, com quantas pessoas residem, qual a renda da sua família, nível de formação, tempo de formação e tempo de atuação na Educação Básica; já o segundo bloco, foi composto por oito perguntas voltadas à sua trajetória como estudante do curso de Magistério e/ou Pedagogia, como também à sua atuação docente, retratando os preconceitos, racismo e sexismo vivenciados em suas trajetórias; por fim, o terceiro bloco foi composto por quatro perguntas onde eles puderam relatar e refletir qual a concepção deles sobre o que é ser homem, se para eles existe masculinidade padrão e porque, e se eles acham que pode existir masculinidade bissexual e transmasculinidade. Foi apresentada a possibilidade de ser respondido por áudio ou de forma escrita. O cuidado era o de tornar as pessoas participantes além de protagonistas, também condutoras do encontro.

O resultado desse trabalho de pesquisa culminou no Caderno de Orientação para Gestoras como produto final (Apêndice), visto que muitas delas ainda têm dificuldade para trabalhar com essas pluralidades de gênero e sexualidade dentro das escolas. O Caderno irá abordar temas como a história do Magistério no Brasil, a presença do homem na sala de aula e os questionamentos da família, por não aceitarem um homem como docente, assim como a presença de homens docentes que se desviam da cisheteronormatividade (gays e homens trans).

Este caderno de orientação será distribuído em todas as escolas municipais de Itabuna; o caderno visa orientar gestoras e demais membros da comunidade escolar a entender e trabalhar com as masculinidades. Nossa intenção foi produzir um trabalho contra-hegemônico, que visa acabar com essa supremacia e relação de poder sobre os corpos subalternizados. No intuito de preservar a identidade dos entrevistados foram utilizados nomes de flores, fazendo alusão ao título dessa pesquisa; por se tratar de homens cisgêneros, tivemos o cuidado de relacionar nomes de flores masculinas, já que nenhum deles se identificou como não-binário.

Na intenção de fazer um trabalho embasado na teoria pós-crítica, com abordagem que fundamenta a teoria das diferenças, é que traremos os conhecimentos de autores como Butler (2020) para falar da imposição de gênero como um ato performativo; Louro (2000), Carvalho (2001), Lins et al. (2016) e Oliveira (2017) no que diz respeito aos comportamentos determinantes para o gênero; os conhecimentos de Rodvalho (2017) sobre a naturalização da identidade cisgênero e as pessoas trans como aqueles que se desviam da lei; os conhecimentos de Silva (2000) sobre o poder ao atribuir uma identidade como norma; a concepção de Connel (1995), Seffner (2003) e Anzaldúa (2005) a respeito da diferença como campo de possibilidade para existência da masculinidade; os conceitos de Brah (2016) e Silva (2020) sobre a diferença

como regime de poder; e Conrado e Ribeiro (2017) com a concepção de diferença entre a masculinidade hegemônica e as masculinidades subalternas.

Para tanto, irei me aprofundar no decorrer dessa pesquisa sobre o conhecimento de cada intelectual citada/o. Espera-se com essa fundamentação uma análise contundente acerca da diferença.

3.2 Atores da pesquisa

Antes de iniciarmos, é necessário esclarecer que os oito professores participantes desse estudo são egressos do curso de Magistério e/ou Pedagogia, e atuam como docentes nos primeiros segmentos da Educação Básica na rede Municipal de Itabuna. Eles aceitaram tornar-se parte do trabalho após a apresentação de um convite, enviado via aplicativo de celular (*WhatsApp*), para participar da entrevista. É necessário frisar que, devido ao momento de pandemia que estamos vivendo (proliferação e contaminação do novo coronavírus), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado obedecendo todas as medidas de segurança orientadas pelo Ministério da Saúde.

O primeiro participante da pesquisa se chama Lírio, tem 23 anos de formado e de atuação docente, possui formação inicial no Magistério, licenciatura em Letras e especialização na área pedagógica. Ingressou na carreira docente em 1997, em um outro município aqui na Bahia e, posteriormente, em 2003 em Itabuna – BA, através de concurso público. Atualmente, ele trabalha como docente nesses dois municípios, totalizando uma carga horária de 60 horas semanais. Lírio iniciou sua carreira em Itabuna como professor dos anos iniciais e após a conclusão da graduação foi para os anos finais. No outro município ele atua como professor de Língua Portuguesa, nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.

O segundo participante, Girassol, possui formação inicial no Magistério e licenciatura em Pedagogia e História, tem 27 anos de formado e 17 anos de atuação docente. Atualmente exerce a função docente, lecionando nas turmas de 4º e 5º ano com as disciplinas de História, Geografia e Artes. Já o terceiro participante, Hibisco, possui formação inicial no Magistério e licenciatura em Pedagogia e História, tem 34 anos de formado e 32 anos de atuação docente, além de três especializações na área pedagógica. Atualmente exerce a função docente, lecionando nas turmas de 4º e 5º ano com as disciplinas de História, Geografia e Artes.

O quarto participante, Lótus, tem 20 anos de formado e de atuação docente, possui formação inicial no Magistério, licenciatura em Pedagogia e tem especialização na área

pedagógica. Atualmente exerce o cargo de Coordenador Pedagógico em uma escola do campo, escola essa onde ele atuava como professor de uma turma multisseriada. O quinto participante, Senecio, tem 32 anos de formado e atua na docência há 35, tendo iniciado sua carreira como professor leigo; possui especialização e atua como professor unidocente em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I. O mesmo possui formação inicial no Magistério e licenciatura em Pedagogia.

Já o sexto entrevistado, Antúrio, tem formação inicial no Magistério, licenciatura em Pedagogia e especialização em psicopedagogia, 22 anos de formado e 18 anos de atuação docente, e está em fase de conclusão do seu Mestrado em Educação. Atualmente, trabalha como docente em Itabuna – BA e em outro município, totalizando uma carga horária de 60 horas semanais. Atua como unidocente em uma escola do campo, em uma turma multisseriada de 1º e 2º ano, e à tarde como professor de área no 4º e 5º ano com Português, História e Artes; no outro município, atua como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O penúltimo participante, Cravo, tem 20 anos de formado e de atuação docente, possui formação inicial no Magistério, licenciatura em Pedagogia e tem especialização na área pedagógica. Atualmente trabalha como professor unidocente no Grupo de Estudo e Incentivo à Alfabetização (GEIA) com alfabetização e consolidação, e na turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. Por fim, Lisianto tem 34 anos de formado e de atuação docente, tem formação inicial no Magistério, licenciatura em Pedagogia e especialização na área pedagógica. Atualmente exerce o cargo de vice-diretor e a função de professor unidocente do 1º ano do Ensino Fundamental I. Na tabela 1 estão expostas informações sobre os entrevistados relacionadas à raça/cor, identidade de gênero, orientação sexual, renda familiar e quantidade de pessoas que moram com os mesmos.

Tabela 1 – Perfil socioeconômico dos entrevistados (continua).

Nome	Raça/Cor	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Renda Familiar	Moradores
Lírio	Preta	Cisgênero	Heterossexual	De três a cinco salários mínimos	03
Girassol	Preta	Cisgênero	Homossexual	De três a cinco salários mínimos	01
Hibisco	Preta	Cisgênero	Bissexual	Acima de cinco salários mínimos	02
Lótus	Pardo	Cisgênero	Homossexual	De três a cinco salários mínimos	01
Senecio	Pardo	Cisgênero	Heterossexual	De três a cinco salários mínimos	Não informado

Tabela 1 – Perfil socioeconômico dos entrevistados (conclusão).

Nome	Raça/Cor	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Renda Familiar	Moradores
Antúrio	Pardo	Cisgênero	Homossexual	De três a cinco salários mínimos	01
Cravo	Branco	Cisgênero	Heterossexual	De três a cinco salários mínimos	01
Lisianto	Pardo	Cisgênero	Heterossexual	Acima de cinco salários mínimos	02

A tabela 1 nos mostra que todos os entrevistados possuem a identidade de gênero cisgênero (se reconhecem com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento) e sua maioria se reconhece como sendo pretos ou pardos, identidades raciais² vistas como subordinadas pela hegemonia branca. Mesmo todos os entrevistados sendo professores concursados, a renda familiar deles não está relacionada à identidade racial, e sim ao tempo de trabalho e aperfeiçoamento. Dentre os oitos participantes que contribuíram para esse estudo, três são homossexuais (sentem atração sexual e afetiva por pessoas do mesmo gênero), quatro são heterossexuais (sentem atração sexual por pessoas do gênero oposto) e um é bissexual (sente atração por pessoas de ambos os gêneros). É notória a predominância de pessoas heterossexuais na pesquisa, visto que os homens que fogem da norma padrão são excluídos do sistema educacional e social.

3.3 Magistério é coisa de homem e de florzinha sim: desconstruindo o preconceito em torno do gênero e da sexualidade

Ser professor sempre foi um sonho pessoal. Nas brincadeiras eu sempre era a estudante que concluía o Magistério e no ano seguinte estava lecionando. Mesmo não me reconhecendo como uma mulher, trago essa narrativa no feminino porque só tive referência de mulheres sendo professoras. As moças da minha rua ao ingressar no Ensino Médio optavam pelo Magistério, já os rapazes iam fazer Contabilidade, Administração ou Processamento de Dados, todos na modalidade Técnico. No ano de 2013, consegui me matricular no Curso Normal Médio (antigo Magistério) na última turma do Colégio Estadual de Itabuna – CEI.

Não imaginava que realizar esse sonho iria resultar em grandes preconceitos que durariam todo o curso. Em uma sala de 24 estudantes eu era o único homem. Eu não era

² Utilizamos o termo raça que é inventado, mas o que acontece efetivamente é racismo, então por acontecer o racismo é que utilizamos o termo raça.

conhecido pelo meu nome, e sim por um número (24), número esse que era atribuído a mim de forma preconceituosa, que na gíria popular significa “viado”.

Para minha mãe, fazer o Magistério (Curso Normal Médio) não era uma boa opção, alegando que era uma profissão muito desvalorizada. Eu não conseguia entender essa fala já que, na mesma época, ela atuava como auxiliar de classe em uma escola particular que funcionava na igreja que frequentava e se sentia realizada na atuação docente. Só depois eu pude entender que, na realidade, o que ela não queria era que eu me afirmasse como homossexual, já que o Magistério foi culturalmente reconhecido como sendo um curso feminino; logo, todos os homens que ingressam nessa carreira são taxados como homossexuais, pois:

Trabalhando em uma profissão considerada feminina, os homens que ali atuavam não poderiam ser “muito homens”, sendo que a imagem de homossexualidade masculina é uma forte representação e um estereótipo que permeia o trabalho e a relação entre os/as profissionais (SAYÃO, 2005, p. 217).

Desta forma, segundo a autora, a sexualidade masculina é posta em questionamento, uma vez que as atribuições masculinas não “permitem” que o homem heterossexual exerça o papel de educador. Essa questão fica ainda mais contundente e problemática para homens trans ou bissexuais devido à cis heteronormatividade.

A respeito disso, os professores Lírio e Girassol narram que passaram por situações de constrangimento quando decidiram ingressar no Magistério, visto que ser professor não era uma profissão adequada para homens:

“Fazer o curso de Magistério ou Pedagogia não era ‘bem visto’ para homens. Lembro-me de um tio meu quando soube que eu iria cursá-lo. Ele me disse que era profissão de mulheres e que não combinava um professor com crianças” (Lírio).

A fala do tio de Lírio reforça ainda mais o preconceito que existe quando um homem resolve ser professor dos anos iniciais, atribuindo à essa profissão uma exclusividade para as mulheres, como se esta fosse um prolongamento do lar e da maternidade. Atribui-se ao Magistério o conceito de uma atividade adequada somente para mulheres, já que os homens que ali estavam tinham sua sexualidade questionada, como também aponta Girassol ao falar sobre o preconceito enfrentado ao ingressar no curso:

“Por que naquela época homem hetero não podia estudar Magistério, era coisa de florzinha ou mulher. Florzinha era como os rapazes dos outros cursos me chamavam” (Girassol).

Mesmo Girassol se reconhecendo com um homem cis gay, ele relata o quanto um homem heterossexual ou gay sofre ao ingressar em um curso tido com feminino. Um homem dentro dos padrões cis heteronormativos ao ingressar no Magistério tem um enfrentamento, e ao atuar como professor das séries iniciais tem a noção de que pode sofrer grande preconceito por parte dos alunos de outros cursos, visto que, durante muitos anos, as séries iniciais foram um campo de atuação para mulheres jovens, brancas, cisheterossexuais, que se enquadram nesse padrão da sociedade conhecido como “as normalistas”.

Candau (2009) propõe um multiculturalismo interativo, que tem como função uma visão integradora que articule igualdade e diferença mantendo a contradição existente entre elas. Para isto, ela propõe que:

Articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo o nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar outro, mas sim termos uma visão integradora, sem silenciar seus aspectos conflitivos, da relação entre igualdade e diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade [...] A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados, não são os “mesmos”, as “mesmas”. Reclamam o reconhecimento de suas identidades como elemento de construção de igualdade (CANDAU, 2009, p. 51).

Afirmar igualdade na diferença reclama por reconhecimento e valorização da identidade. O multiculturalismo, nesta perspectiva, luta contra as desigualdades de todas as ordens e contra os processos de padronização. Trata-se de uma tensão que afeta, de modo direto, as relações entre educação e cultura(s).

Portanto, a tensão entre igualdade e diferença apresenta-se como fundamental para problematizar e reinventar a prática educativa. Os homens que ingressam nessa carreira muitas vezes escutam tudo no feminino, esquecendo que as instituições formam docentes sem distinção entre os sexos, como bem aponta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 no artigo 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Frente a essa problemática, esse contexto de exclusão atravessou minha vida ao participar de um curso de Formação Continuada para os professores do 1º ano do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna – BA. Assim que entrei na

sala, a professora formadora perguntou se eu estava procurando alguém e, quando relatei que estava ali para formação, a mesma pediu que procurasse a minha sala, pois ali iria acontecer a formação para as “PROFESSORAS” DA ALFABETIZAÇÃO. Quando informei que era professor desse segmento, a mesma se espantou e me olhou de forma preconceituosa.

Dessa forma, constroem-se preconceitos em torno do gênero, e produzem-se discursos discriminatórios, motivos esses que levam à diminuição dos docentes homens no Magistério. Segundo Monteiro e Altmann (2014, p. 732), “os homens que atuam como professores de Educação Infantil ou anos iniciais se deparam com outros questionamentos quanto à sua orientação sexual”.

A partir disso deve-se desconstruir esse preconceito de que homens não podem seguir a carreira docente, ou que estes homens são necessariamente homossexuais. Estes são alguns dos vários exemplos que demonstram as barreiras que alguns homens sofrem por ingressarem em um curso dito como feminino; enfrentar essas barreiras e romper esses estigmas são as formas que encontramos para reafirmar o que de fato somos: educadores, independente do nosso gênero.

Tenho encontrado pouquíssimos homens heterossexuais educados e amáveis, os primeiros de uma nova estirpe, mas estão confusos, e enredados em comportamentos sexistas que ainda não conseguiram erradicar. Precisamos de uma nova masculinidade e o novo homem precisa de um movimento (ANZALDÚA, 2005, p. 711).

Dizer que o Magistério é um campo de atuação estritamente feminino, como culturalmente é visto, significa anular toda história da Pedagogia. Os primeiros educadores do Brasil eram homens, jesuítas da igreja católica que vieram para o Brasil nessa figura de professor, visto que as mulheres estavam (e ainda estão) em segundo plano dentro da igreja; logo, a docência é vista como um campo de atuação feminina, pois ela é considerada uma profissão de segundo plano. Entretanto, os jesuítas foram os primeiros a incorporar essa figura de mestre com o intuito de catequizar os povos originários, e não podemos esquecer que essa forma de educação foi violenta; não podemos ignorar todo esse contexto histórico do Brasil e a retratação desta imagem aqui é simplesmente para mostrar que a educação nunca foi uma área de atuação estritamente para mulheres.

A educação de crianças durante muitos anos estava a cargo dos homens. Foi somente em meados do final do século XIX que as mulheres começaram a ingressar na carreira docente, já que a escola era considerada uma prolongação do lar e da maternidade e as mulheres não

podiam exercer outra profissão a não ser a de professora, devido ao sistema patriarcal no qual fomos construídos e vivemos.

Em meados do final do século XIX, com a entrada das mulheres no Magistério fica evidente o espaço docente como “segundo nível ou complementar” com o intuito de ser um “prolongamento do das atividades do lar para as mulheres”. Ao fim da república, a partir de 1897, a maioria dos diplomados já eram mulheres nas Escolas Normais (AGUIAR e MAIA, 2016, p. 95).

Com a inserção das mulheres como professoras das Primeiras Letras, os homens que atuavam na docência passaram a assumir os cargos de chefia, administração, inspeção, coordenação, supervisão escolar e professores das Escolas Normais, por acreditarem que os cargos de lideranças são um atributo mais adequado para o gênero masculino. Com a saída dos professores homens das turmas de séries iniciais para ocupar esses cargos, ou para as turmas de séries mais elevadas, reitera-se o preconceito de que homem não tem domínio para trabalhar diretamente com crianças, por não ter esse “atributo feminino” que é o cuidado e a competência para educá-las. Sustentando esse preconceito, surge então a demarcação binária dentro da escola.

No interior da carreira do Magistério formaram-se representações que se mostraram bastante arraigadas nas posturas do grupo e que se referem à ideia de que algumas atividades são mais adequadas às mulheres e outras, aos homens. Neste sentido, às primeiras caberia o cuidado das crianças pequenas e aos últimos, a administração das escolas e do próprio sistema de ensino. Constatou-se, portanto, que as diferenças sexuais foram transferidas para o exercício das funções do Magistério, carregando, assim, à docência de significados femininos e os cargos administrativos, de significados masculinos (DEMARTINI e ANTUNES, 1993, p. 10).

Professor Hibisco relata que iniciou sua trajetória docente como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando ele foi para as turmas de anos iniciais, ele era o único homem que compunha o corpo docente daquela escola, e suas colegas de trabalho logo o indicaram para os cargos de liderança.

“Inicialmente sempre fui o ‘bendito’ entre as mulheres, apesar de saber que haviam outros professores em outras escolas (poucos, mas haviam). Só mais recentemente é que fui ‘destronado’ com o surgimento de outros professores. Rsrhrs. Sempre fui indicado pelas colegas da escola e aceito/ratificado pela SEC, para atuar na gestão escolar, como diretor ou vice, ora como secretário. Também já atuei como coordenador pedagógico, sendo que uma vez fui eleito ao mesmo tempo em que houve eleições nas escolas municipais” (Hibisco).

Nesse trecho podemos perceber que a presença de um homem dentro de uma escola assumindo o cargo de professor causa estranheza e desconfiança, o que resulta na indicação

desses profissionais para assumirem cargos de liderança, por acreditarem que um homem não tem a dita “habilidade feminina”, que seria o cuidado, a sensibilidade, a paciência e a docilidade para ensinar crianças. Cria-se, assim, uma falsa concepção de que homem só serve para assumir tarefas de liderança, o que de certa forma evidencia uma suposta superioridade sobre o gênero feminino. Assim, evidenciamos historicamente como as representações de gênero influenciaram nos espaços da própria escola. Daí surge a necessidade que os docentes homens integrem as salas de aula dos anos iniciais, quebrando esse tabu e preconceito de que homem não tem competência ou jeito de lidar com crianças, já que segundo o senso comum, homem é aquele que expressa sua virilidade e força, não pode ser delicado e expressar sentimentos, pois tendo esses comportamentos não podem ser considerados “homens de verdade”; logo, a sua sexualidade é posta constantemente em questionamento.

Atuar em um campo culturalmente feminino não é uma tarefa fácil. Marcadas pelo binarismo de gênero, as escolas que atuam com os segmentos Educação Infantil e anos iniciais têm seu quadro de docentes formado majoritariamente por mulheres. Sayão (2005) conceitua muito bem isso quando diz que “o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contato mais próximo com as crianças. Poucos conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional”. Talvez isso explique um pouco a falta de professores homens na docência dos anos iniciais, já que muitos encaram que a presença desses homens está relacionada a assediadores. A construção imposta colocada pelas masculinidades e sexualidades, homossexualidade e heterossexualidade, faz com que os corpos masculinos que atuam nos primeiros segmentos da Educação Básica, sejam vistos como suspeitos.

O corpo se constitui como lugar das marcas da disciplinarização e normalização. Se o corpo como alvo principal da punição penal desapareceu, nos nossos dias ele será alvo das imposições e repressões de gênero. É com o corpo como um dos seus instrumentos de possível acusação, mas também de defesa, que professores homens têm que mostrar e anunciar que são ‘normais’, que sabem governá-los e, portanto, não apresentam ameaça as crianças (XAVIER e SEFFNER, 2017, p. 09).

Os homens que dedicam sua vida à educação de crianças e adolescentes são considerados como “monstros”; isso porque, em termos morais, quando os homens são espelhados em uma ocupação estereotipada como feminina, esses homens que ocuparam tal cargo só podem ser pedófilos. Rabelo (2013) diz que raramente os homens são vistos em profissões femininas e, quando isso acontece, eles são representados de maneiras extremamente estereotipadas, como por exemplo pela homossexualidade ou a pedofilia. Ou seja, a sociedade

tende a atribuir atividades e trabalhos adequados para homens e para mulheres, já que culturalmente atividades mais delicadas não são bem vistas para homens e esses corpos masculinos que adentram as salas de aula são monstrificados.

Ao adentrar uma sala de aula o docente fica o tempo todo sendo monitorado. Cada passo dado, cada toque, cada gesto, cada fala é vigiada pelos demais membros da escola e pais dos alunos. No ano de 2007 iniciei minha trajetória como docente em uma escola de Ensino Fundamental I, escola esta que estudei durante meus primeiros anos de inserção educacional. Cheguei à escola timidamente, mesmo já conhecendo quase todos os alunos e professoras. A minha chegada à instituição se deu por falas que ouvi durante a minha formação. Falas de professoras, principalmente da professora de Fundamentos e Práticas Metodológicas de Ensino I, que corriqueiramente nas suas aulas dizia: “Futuras professoras e Luan, quando vocês forem para o estágio supervisionado irão sentir um pouco de resistência, muitas professoras não gostam de aceitar estagiárias, principalmente você Luan, além das professoras os pais não irão concordar muito com um homem dando aula para crianças, só que essa foi uma escolha sua, e já estou te alertando para as consequências. Fazer o estágio é mais tranquilo, agora você assumir uma sala de aula com crianças vai ser complicado”.

Antes de relatar o quanto esse discurso me marcou, podemos analisar alguns pontos bastantes cis sexistas: no início da sua fala, ela cita "futuras professoras e Luan", com esse posicionamento essa professora acaba afirmando que no futuro eu não irei ser professor, mas minhas colegas sim, porque são mulheres e estão em um curso adequado para mulheres. Outro ponto é que em todo o momento ela fala “as professoras” “estagiárias”, inviabilizando assim a presença dos homens no magistério. E seu posicionamento ao concordar com o Sistema, que um homem assumindo uma sala de aula é “complicado”, quase que impossível.

Não quero aqui trazer uma imagem de que os homens sofrem perseguição em determinados espaços, a questão foi aqui apresentada visando o modo como a professora tentou ressignificar a minha presença e de demais homens dentro da educação. Compreendo que em todos os outros espaços existe uma subalternização da mulher ao se utilizar da linguagem masculina, acaba invisibilizando as mulheres e pessoas que não se reconhecem com nenhum dos dois gêneros.

Retomando a minha chegada à escola para dar aula, mesmo que tímido, fui recebido com bastante euforia pelos pais e pelos alunos, mesmo percebendo alguns olhares desconfiados. Que mal teria? Luan era evangélico, e “hetero”, ou melhor, era um “homem de verdade”, afinal ele frequentava a igreja, não tinha nada que pudesse questionar a minha sexualidade ou conduta para atuar com crianças. Diferente da minha receptividade, Girassol relata que quando ele

chegou à escola para assumir o cargo de professor, as famílias dos alunos ficaram com “um pé atrás”, afinal, porque um homem iria ser professor? “A ideia corrente é de que só homens são abusadores em potencial por possuírem uma sexualidade no senso comum como incontrolável, quase que animalesca” (FELIPE, 2006, p. 214).

Dessa forma, podemos perceber o quanto a sexualidade é posta em questionamento e que o corpo do homem apresenta ameaça mesmo quando assume o papel de docente, e esse posicionamento pode ser expresso tanto em falas como em olhares. Foi o que aconteceu com o professor Girassol:

“A família sempre ficava com o pé atrás, por chegar na escola e ver que eu era o professor da turma de uma escola que desde a sua fundação só tinha professora lecionando” (Girassol).

Analisando a fala acima fica nítido o quanto o sexismo é presente dentro da nossa sociedade; a competência não é vista logo de imediato, o que recai em primeiro plano é o medo pelo fato de que um homem pode ser um assediador. O jogo vira e esses pais começam a ver esse professor com outro olhar, de "monstro" esse professor passou a ser referência. “Os pais começaram a me ver com outros olhos. Por eu ser um bom alfabetizador, os alunos chegavam com as atividades feitas, corrigidas, sabendo ler, escrever e contar”, diz Girassol.

Para driblar esses olhares atravessados e essa desconfiança sobre a competência de um homem para atuar como docente, foi que Girassol usou sua melhor estratégia, a sua competência profissional, desmistificando assim a monstruosidade que ele representava como docente. Se nós homens estudamos a Lei e esta diz que podemos lecionar, não existe razão para questionar a presença dos mesmos na sala de aula; reduzir a educação ao cuidado é dar razão ao patriarcado, que coloca a mulher no lugar de cuidado e o homem como o provedor do lar, e isso não pode mais acontecer. A escola e a docência precisam ser um espaço onde todos possam transitar. Sendo assim, Gunnarsson (1994, p. 142) fala da importância de homens dentro do contexto escolar:

É consenso amplamente difundido no setor que a presença de mais homens não só reduziria a carência de profissionais como contribuiria para tornar o ambiente da creche melhor tanto para os adultos quanto, principalmente, para as crianças, proporcionando a tão necessária oportunidade de conviver diariamente com adultos de ambos os sexos.

Na perspectiva de uma educação igualitária e que reconheça todos os gêneros, sexo e sexualidade, se faz mais que necessária a integração desses homens no contexto escolar, não podemos deixar que o machismo invisibilize a representação do homem-professor, já que para

muitas escolas o papel do homem não é levado em conta. Vianna e Ridenti (1998, p. 100) esclarecem que “podemos reforçar a desigualdade de gênero quando não nos posicionamos criticamente, e sem maiores ponderações, diante de atitudes preconceituosas”.

3.4 O que será que é de homem: sexismo dentro da escola

Vivemos em um mundo em que fomos condicionados a viver dentro de caixinhas de gênero, onde isso é coisa de menina e aquilo é coisa de menino. Crescemos e internalizamos que “homens são assim e mulheres são assado”, porque “é da natureza humana” que cada pessoa seja (moldada) dessa forma. Pois, como afirma Louro (2003, p. 41), ser homem e mulher é uma construção social, dessa forma não é a nossa genitália que irá determinar quem somos.

Dentro das escolas, principalmente nas aulas de Educação Física, podemos perceber a evidência dessa divisão binária, onde o docente que atua nessa disciplina separa brincadeiras de meninas e meninos. O menino ou a menina que queira brincar no grupo binário diferente daquele que o docente determinou é visto como estranho e, até mesmo, é criticado(a) pelos colegas.

Nas turmas de Educação Infantil podemos perceber outra coisa: as caixas de brinquedos. No espaço reservado para as meninas, encontramos araras com diversos vestidos de princesas, maquiagem, espelho, e variados tipos de brinquedos que vão de utensílios domésticos a bonecas. Já o espaço reservado para os meninos não é nada atrativo, só existe uma caixa com alguns carros, cavalos e utensílios de guerra. Como podemos observar, a escola ensina desde cedo nas brincadeiras que mulher deve ser delicada, cuidadora e dona de casa, já o homem precisa ser o oposto e, além de tudo, deve saber brigar e gostar de coisas que possam machucar fisicamente o outro.

Carvalho (2001) considera que as professoras e professores esperam que as meninas sejam mais caprichosas e submissas, ao passo que os meninos sejam descuidados e expansivos. Quando esses discentes apresentam comportamentos diferentes do esperado, consideram-no um aluno ou aluna problema, pois acaba distorcendo os papéis de gênero estabelecidos pela sociedade. O que aparentemente é uma simples brincadeira de criança, de forma implícita a escola está determinando como cada sujeito deve ser e seguir seus papéis de gênero.

Nesta perspectiva de desconstruir esse binarismo e modelagem de gênero, faz-se necessário criar um espaço único de brinquedos onde cada criança possa brincar com aquilo que se sinta mais à vontade sem ser questionada pelos professores, colegas e familiares.

Como percebemos, o binarismo e o sexismo são ensinados desde muito cedo para as crianças na escola. Como afirma Miskolci (2017, p. 42), é dentro da escola que os ideais coletivos de como devemos ser começam a aparecer como uma imposição, muitas vezes violenta. Uma voz mais delicada, uma letra mais arredondada, um comportamento mais agressivo, um domínio exemplar no campo com a bola; a depender de quem venha esse comportamento não é aceito, pois está sendo divergente do que a sociedade moldou como "normal", ou seja, contrário ao seu gênero.

Devemos nos questionar: o que é de homem? Como já mencionado no início desta sessão, a sociedade molda os comportamentos e desejos das pessoas relativos ao seu órgão genital. Em um país, como é o caso do Brasil, que foi reconstruído com uma base machista e patriarcal, os homens que não seguem a postura tradicional masculina dada pela sociedade são considerados inferiores. No campo do trabalho, muitas áreas são tidas como femininas. Como já mencionado em sessões anteriores, a docência foi vista durante muitos anos como um campo restrito para as mulheres, por estigmatizar que só mulheres têm competência para atuar na docência. O sexismo acaba ganhando força dentro mesmo da escola, espaço este que seria para desconstruir e quebrar as desigualdades, infelizmente é dentro dela que esses preconceitos são reafirmados e consolidados. Professor Antúrio relata ter sofrido sexismo dentro da escola quando assumiu o cargo de professor, e foi encaminhado para uma escola na qual a gestora responsável por ela não acreditava no trabalho de um homem como docente.

“[...] A diretora de uma escola que eu trabalhei só acreditava no trabalho feminino. Tanto que no início ela ficou resistindo como seria o trabalho dessa pessoa na localidade não sei se foi pelo fato que eu sou homossexual e ela ter julgado. Então eu fui pra essa escola e fiz um trabalho de excelência” (Antúrio).

Podemos perceber o despreparo dessa gestora para trabalhar com as diferenças no ambiente escolar, um bom professor e os demais que compõem a sociedade devem estar abertos para aceitar a pluralidade, não só no âmbito escolar, mas em toda a esfera da sociedade. Outro fato bem evidente na fala de Antúrio é o fato da sua sexualidade ser posta em primeiro plano. Louro (2000) define muito bem essa concepção quando traz a definição de "pedagogia da sexualidade", ensinamento esse que legitima determinadas identidades e práticas sexuais e oprime e marginaliza outras. Nós, professores gays, temos que estar a todo tempo provando que somos competentes, onde o nosso lado profissional tem que sobressair o nosso lado sexual todos os dias.

Mesmo a diretora não acreditando na sua competência com docente, Antúrio diz que ele “realizou um trabalho de excelência”; as competências profissionais não podem ser vistas pela

ótica do gênero, quando fazemos um bom trabalho estamos reafirmando que independente do nosso gênero ou sexualidade estamos aptos para atuar em todos os níveis da educação básica. Um caso bem parecido aconteceu com o professor Cravo, quando ele precisava ser lotado em uma escola (ou seja, local onde ele iria exercer as atribuições e responsabilidade do seu cargo público); ao se dirigir à SME, a pessoa responsável pelo setor de organização escolar não queria lotá-lo em uma escola de educação infantil, afirmando ela que a diretora não iria aceitar um homem nesse segmento.

“Estava procurando lotação e a escola mais próxima de casa só tinha segmento infantil, aí a pessoa que ia fazer meu encaminhamento disse que as diretoras não aceitariam professor do sexo masculino trabalhando nesse segmento inclusive deixei bem claro que se tratava de preconceito e caberia um processo” (Cravo).

No caso do professor Cravo, existiu um preconceito explícito de gênero dentro do ambiente de trabalho. Porque não aceitar um homem como professor da Educação Infantil? Porque só uma mulher é mais indicada para atuar nos anos iniciais, principalmente na Educação Infantil? Para não se calar em meio às imposições da sociedade em não aceitar um homem como docente da educação infantil, Cravo utiliza a legislação a seu favor, alertando que isso se tratava de preconceito e, caso a SME não o encaminhasse para a referida escola, ele entraria com um processo. Como já citado em sessões anteriores, a LDB 9.394/96, deixa bem explícito que os cursos de Licenciaturas Plenas formam docentes para atuarem na Educação Básica, não fazendo distinção de gênero. Não se calar diante das imposições cisheteronormativas é criar fissuras em uma sociedade onde delimitam o que venham ser atributos femininos e masculinos; não aceitar esses rótulos é romper com paradigmas e, na melhor das hipóteses, é libertador.

Falar de forma educada, com um tom mais suave ou ter uma voz fina não é algo visto com bons olhos para uma sociedade machista que despreza a diferença e tenta homogeneizar e moldar todas e todos em um padrão. A diferença está relacionada ao regime de poder, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados (BRAH, 2016). Quando um homem tem algum desses atributos divergentes ao gênero, a sociedade começa a olhá-lo de forma desconfiada, colocando a sua sexualidade em jogo, não acreditando que o mesmo possa desempenhar um papel onde a sociedade determina que não seja estritamente masculino. Muito do que somos é fruto daquilo que a sociedade nos ensinou, e esses ensinamentos são dolorosos e revelam o que ela espera de nós.

Toda vez que uma pessoa diz “isso é coisa de menina”, “mulher é assim”, ou “homem não faz isso”, não está apenas justificando comportamentos a partir da diferença entre sexo, mas também está ensinando como ela e toda a sociedade esperam que homens e mulheres, meninas e meninos, se comportem e limitando sua possibilidade de existir no mundo (Lins et al., 2016, p.15).

Essas regras restritas que tentam nos colocar em caixas de gênero, de certa forma desqualificam um para hierarquizar outro. Quando esses ensinamentos são repetidos diariamente, reafirmam as normas de gênero binário encaixotado onde não são aceitas outras formas de existir. Essa falsa justificativa, a partir da diferenciação do gênero, só serve para criar separação entre dois mundos: o mundo masculino e o mundo feminino. Não devemos seguir uma lógica binária ou a indentitária, em que somos todos iguais, mais sim a preservação da diferença, não como categoria para determinar o que um sujeito pode ou não fazer, mas usar essas diferenças como possibilidades de existência no mundo.

Esses comportamentos ensinados pela sociedade fizeram e fazem parte da vida do professor Lírio. O mesmo relata que o prefeito da cidade onde ele atua como docente e seu avô paterno questionaram o seu jeito de falar, por ele não apresentar um tom de voz grossa sua sexualidade foi posta em questionamento.

“Lembro-me de certo dia, faz tempo, estava em **Húmus de Minhoca**³ cidade que também dou aula e o prefeito da época perguntou ao Secretário de Educação se eu era gay, pois conversava com muita educação, num tom de voz suave. O meu avô paterno uma certa vez achou também de fazer um comentário dessa natureza, pois segundo ele, todos os netos eram bravos, isto é, grossos no falar. Quando penso nesses comportamentos fico pensando: quanta ignorância” (Lírio) (**Grifo nosso**).

Para uma sociedade machista como a nossa, o tom de voz de um homem está muito ligado à sua sexualidade e virilidade. Quanto mais grosso um homem fala, mais homem ele é. Caso ele fale de forma educada, não pode ser caracterizado como homem. Falar de forma educada, pausada, não são estereótipos que a sociedade tange como ideal para o gênero masculino; comentários como este que Lírio ouviu reafirmam a caixa de gênero onde fomos condicionados e ensinados a viver. Um outro ponto bastante contundente é a expressão “bravos, grossos no falar” que o avô do entrevistado utiliza; podemos observar que para ser caracterizado como homem de verdade, o homem ele precisa ser bravo, falar grosso impõe respeito, essa bravura que ele utiliza está muito relacionado a não ser covarde, afinal enfrentar o outro é reafirmar a todo momento que você é homem, já que o homem de verdade é valente,

³ Utilizamos a palavra Húmus de Minhoca para não identificar a outra cidade desse entrevistado e por estar relacionada a um substrato que ajuda no desenvolvimento do Lírio.

rude e agressivo. A construção da masculinidade no mundo patriarcal se dá quando o homem se mostra forte, corajoso e sexualmente varonil (MUSZKAT, 2018, p. 82). A construção da masculinidade faz mal a mulheres e homens (abordaremos melhor este assunto no tópico 3.5).

Essa demonstração de masculinidade deve ser reiterada em todos os espaços em que nós homens transitamos. Muitos de nós sofremos violência de gênero, pelo fato que a sociedade semeia e determina profissões a serem seguidas por nós, e dentro da escola não é diferente. Hibisco relata ter sofrido sexismo dentro do ambiente, mas o mesmo aceita de forma tranquila e natural.

“Já sofri, mas encaro numa boa. Culturalmente existiam os espaços profissionais do HOMEM e da MULHER. Hoje já não existem mais. Os espaços são de todos, independente do sexo e/ou orientação sexual. Digo sempre que as pessoas devem estar onde elas se sintam bem” (Hibisco)

Fingir que não estamos vendo essa violência ou nos calar diante disso é compactuar com essa discriminação, aceitando o que a sociedade acredita como verdade. Infelizmente até hoje a sociedade ainda atribui profissões que são ideais para cada gênero; assim como existe o preconceito de homens sendo professores de classes infantis, existe preconceito quando uma mulher é piloto de avião, por exemplo. Precisamos combater esse preconceito e discriminação de gênero, não podemos mais aceitar essas atitudes como naturais, e “encarar numa boa”; precisamos trazer essas discussões para dentro da escola, temas como estes devem fazer parte de formação continuada para professores e demais funcionários do sistema educacional.

É tempo de abirmos trincheiras, ocasionando espaços de debates e aquisição de conhecimento. Como nosso entrevistado mesmo diz: “Os espaços são de todos, independente do sexo e/ou orientação sexual. Digo sempre que as pessoas devem estar onde elas se sintam bem”. Todos temos direito de escolher aquilo com que mais nos identificamos.

A docência nos primeiros segmentos da educação básica é também um campo de atuação para nós homens. Independente do nosso gênero, sexualidade, etnia ou classe, temos competência para atuar com essas turmas. Não precisamos mostrar o tempo todo que somos fortes, corajosos ou que falamos grosso para garantir que somos homens. Podemos ser delicados, expressar sentimentos, ser cuidadosos, ter medo e ser covardes; todos esses atributos são também atributos de homens, precisamos romper com essa caixinha de gênero onde fomos colocados desde a nossa infância, atribuindo aquilo que podemos ou não fazer, aquilo que é certo ou errado para cada gênero, aquilo que afirma se você pode ou não ser considerado homem.

3.5 Será que ser homem é “pegar” todas?

Afinal, o que é ser homem? Se olharmos pelo ponto de vista em que fomos constituídos, ser homem significa ser forte, ter a capacidade de sustentar a família, ter uma voz grossa e viril. Acima de tudo, é não se comportar com os padrões estabelecidos socialmente do que venha a ser mulher (delicada, meiga, gentil e subserviente). Para Connel (1995), masculinidade é um conjunto de diversas configurações de práticas de poder em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero de uma sociedade.

Muitos garotos já ouviram muito a expressão “fale como homem” ou frases do tipo “você é um homem ou um rato?”. Quando criança, somos condicionados a enxergar o nosso pai como “o ser todo poderoso, viril, másculo, forte e corajoso”. E ele, geralmente, costumava falar a seguinte frase no grupo de amigos: “prendam as suas cabras, pois o meu bode não vai deixar passar uma” ou “quem quiser que prenda suas filhas em casa, porque meu filho não vai dar sossego para elas”.

Como descreve Ambra (2015, p. 33), essa expressão de dominação presente no falocentrismo dos discursos desses homens reitera uma espécie de relação de assimetria e dominação, que deverá ser exercida por esses sujeitos em construção.

Frases como essas reiteram a concepção do que a nossa sociedade acredita que seja um homem de verdade. Para ser homem, é preciso passar por renúncias de forma dolorosa, para que de fato possamos “virar machos”, “homens de verdade”. Essa renúncia está em não expressar sentimentos e, muitas vezes, nem senti-los. Esses ensinamentos de como ser homem são perpetuados tanto dentro como fora de casa. Para que possamos nos tornar homens temos que sofrer certos traumas emocionais, a família por sua vez faz com que os meninos aprendam de forma prematura a dinâmica social já estabelecida do que é ser homem.

Muszkat (2018, p. 29) descreve muito bem esse traumatismo que precisamos enfrentar para construir nossa identidade masculina. Segundo o autor, “todo menino ou adolescente já tentou ocultar a vergonha de receber favores ou sinais públicos de afeto vindos da mãe. Esse é o nosso ‘ritual de passagem’ ”.

De forma muito dolorosa temos que recusar esse afeto de alguém que tanto amamos; porém, para provar que de fato somos homens, não podemos expressar sentimentos e somos obrigados a certas renúncias. Ser homem dentro dos moldes que a sociedade acredita como verdadeiro é doloroso. Essa iniciação ou passagem da infância para a vida adulta traz marcas, tanto físicas como psicológicas. Nas seções anteriores já foram mencionados alguns sofrimentos que nossos entrevistados passaram por não se enquadrarem nesse padrão imposto

do que é ser homem. Sofrimentos esses que, além de marcas físicas, deixam sequelas psicológicas. Infelizmente vivemos em uma cultura homofóbica; esse afeto entre mãe e filho deve ser curto, a fim de garantir uma emancipação, que garantirá a masculinidade para menino. Se entre uma mãe e um filho essa troca de afetos deve ser evitada em público, entre dois homens isso deve ser abominado, visto que homens não podem sentir e nem expressar sentimentos para com seus pares segundo a concepção machista em que vivemos.

Nossa sociedade atribui muito o que é ser homem como provedor do lar. Essa concepção vem de um período em que as mulheres eram obrigadas a cuidar apenas do lar, não tendo o direito de trabalhar fora de casa em trabalhos formais.

Falar em “provisão” familiar em outros tempos remeteria naturalmente à figura do homem inserido no mercado de trabalho e assumindo, sozinho, a responsabilidade pelo sustento da família, tendo atrás dele a figura da mulher, respondendo por todo o suporte da vida privada, e principalmente pela educação dos filhos, pois a sociedade/cultura demarcava esses lugares para o homem e para a mulher (D’ÁVILA, 2011, p. 02).

Essa concepção se perpetua até os dias atuais. Entre as entrevistas realizadas, podemos observar que esse modelo do que é ser homem ainda é muito forte na visão dos nossos entrevistados, Girassol e Antúrio, ambos atribuem muito esse conceito de homem como provedor do lar.

“Homem no sentido real da palavra, é você arcar com suas despesas é arcar com tudo aquilo que você acha legal e ideal pra sua vida e pra vida da sua família, é você trabalhar[...]” (Girassol).

“Para mim ser homem é você justamente cumprir com seus papéis sociais. É você fazer o seu trabalho, é você respeitar a todos em todos os espaços da sociedade. É você honrar seus compromissos é você pagar sua dívida e pagar seus impostos. É você trabalhar [...]” (Antúrio).

Essas narrativas, assim como tantas outras, são na verdade ideias pré-concebidas em relação ao que vem a ser homem. Conceituar o que é homem pela ótica do sustento é colocar a mulher como submissa ao homem, afinal se ser homem é trabalhar para sustentar a família, isso obriga as mulheres a anularem todos os direitos conquistados pela luta por igualdade de gênero. Esta concepção também está muito relacionada com a superioridade e com a dominação sobre as mulheres, como bem aponta Muszkat (2018, p. 46):

A Ordem impõe ao homem manter-se poderoso diante da mulher, seja como amante, ou como senhor. A violência pode ser uma das variáveis dessa equação. O exibicionismo, o estupro, o homicídio e outras formas perversas de erotismo são

expressões tipicamente masculinas de abuso de poder. Acrescenta-se a isso a imagem demonizada da mulher e o direito outorgado ao homem de controlá-la e mantê-la sob seu jugo.

É oportuno ressaltar que a masculinidade tóxica é nociva para as mulheres, pois as tornam sujeitas à dominação e à violência masculina, mas também para os próprios homens, sobretudo porque eles são encorajados ao envolvimento com drogas, bebidas alcoólicas, coisas e ambientes que robustecem a agressividade já embutida num típico estereótipo da macheza tóxica. Para provar sua macheza, atrelada à virilidade, muitos homens acreditam que devem sair “pegando” todas, pois dessa forma ele estaria mostrando para si e para os demais sua masculinidade. A respeito desse ponto de vista, nosso entrevistado Lótus faz uma crítica bastante interessante:

“Na cultura em que vivemos, para ser homem e mostrar sua masculinidade a todo tempo. Mostrar que é macho, sair pegando uma menina aqui outra ali. Mas na verdade ser homem é se dar o valor. Saber respeitar o outro como é” (Lótus).

Como citado no início deste tópico, nossa sociedade foi construída com base em uma cultura na qual, para ser homem, este tem que estar a todo o tempo mostrando a sua masculinidade. Como Lótus trás na sua fala, o ato de um homem sair “pegando” uma menina aqui e outra ali está arraigado nessa teoria de estar a todo o momento expondo essa masculinidade. Se essa mesma situação acontecesse com uma mulher, a mesma não levaria o título de feminina, pois na visão machista a mesma estaria sendo vulgar, “puta”. Entendemos, assim, que as mulheres não devem ter os mesmos direitos que os homens, reforçando ainda mais esse machismo tóxico. É oportuno lembrar que ser homem é mais que um substantivo, ele é um *status* que obriga o homem a estar mostrando a todo o momento para a sociedade quem ele é.

Para ser homem, é necessário submeter-se às renúncias, submeter-se a vivências dramáticas de separação e salvar a masculinidade (MUSZKAT, 2018). Com base no que foi discutido até aqui podemos concluir dizendo que ser homem é muito mais que ser forte, corajoso, chefe do lar. E que a ausência dessas características não abona com a masculinidade de ninguém. Por muitos anos ouvimos dizer "homem não chora", como se chorar fosse uma “fraqueza” de mulher.

O choro foi o nosso primeiro meio de comunicação e hoje, o homem é privado de chorar em público, devido ao molde imposto por nossa sociedade, atribuindo essa expressão como coisa de “mulherzinha” a expressão é usada do diminutivo como forma de menosprezar ainda mais o sexo feminino (SANTOS, 2020, p. 15).

Ser homem não significa ser "o cara" ou isento de qualquer traço de feminilidade. Mas é ser pessoa, gente, humano, capaz de reconhecer suas fragilidades, suas necessidades, suas dependências, suas limitações. Ser homem é não se envergonhar de expor seus desejos e emoções. Afinal, o homem é um ser humano e não uma máquina que não tem sentimentos.

Ser homem é um constante processo de construção, o que significa um conjunto de atributos morais de comportamentos socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados (ALMEIDA, 2018, p. 128). É preciso desconstruir esse padrão de sexualidade cisheteronormativa que insiste em atribuir comportamentos padrões de estereótipo masculino; somos seres plurais e de masculinidades múltiplas.

Seffner (2003) diz que, para existir a humanidade, é necessário existir diferenças. É nesse campo de possibilidades que aparecem os vários tipos de masculinidades, não só as masculinidades tóxicas, ou seja, características que a sociedade tende a atribuir de maneira estereotipada ao gênero masculino, sendo estas nocivas ou restritivas aos próprios homens ou às pessoas que estão ao seu redor. Ela é fruto de um conjunto de mitos que a sociedade transmite aos garotos e aos homens sobre o que significa ser um "homem de verdade".

Definições que estabelecem um atributo, tido como essencial, e a partir daí fazem derivar toda uma tipologia, havendo aquelas situações mais próximas e outras mais distantes do referido atributo. No caso da masculinidade, um atributo que se presta excepcionalmente para isso é o da atividade, tomada muitas vezes como força, e daí derivando força física, capacidade de decisão, força moral, responsabilidade para assumir grandes empreendimentos, coragem, ser ativo na relação sexual, etc. (SEFFNER, 2003, p. 122)

Até aqui vimos como a sociedade vislumbra um homem. Seguindo nessa mesma linha de conhecimento, vamos entender um pouco como a sociedade distingue o homem branco do homem preto, e como as oportunidades são ofertadas a cada um deles.

3.5.1 Como o homem preto e o homem branco são vistos na sociedade brasileira

Não existe um padrão masculino, e sim formas como os homens se posicionam através do discurso. Nessa perspectiva, os homens pretos são elucidados pela sociedade como ideais ao falocentrismo. Esse comportamento falocêntrico de masculinidade acaba por negar sofrimentos, dores e vulnerabilidades a esses homens. A masculinidade preta é vista pela exacerbação da sua genitália, o que leva a um forjado privilégio; além dessa hipersexualização, os homens pretos são vistos como menos intelectuais, e só servem para o trabalho braçal por

“não terem conhecimentos” e terem corpos “mais robustos”. Esses estereótipos criam uma ficção e definição social sobre masculinidade preta.

Para bell hooks (2004) a virilidade, hipermasculinidade, truculência, hipersexualização e o anti-intelectualismo obscurantista completa um modelo de homem negro agressivo, materialista e incapaz que é divulgado na sociedade em geral (hooks, 2004, p. 52).

Essa representação estereotipada de masculinidade preta como identidade fixa é um conjunto de valores sociais e psicológicos negativos. A hipersexualização dos seus corpos é um traço fortemente estereotipado na representação da masculinidade preta. Essa expressão pretende racionalmente validar um tipo de conduta ideal para o homem preto, e este vive em um jogo de constantes contradições e resistências a fim de redefinir essa masculinidade subalternizada.

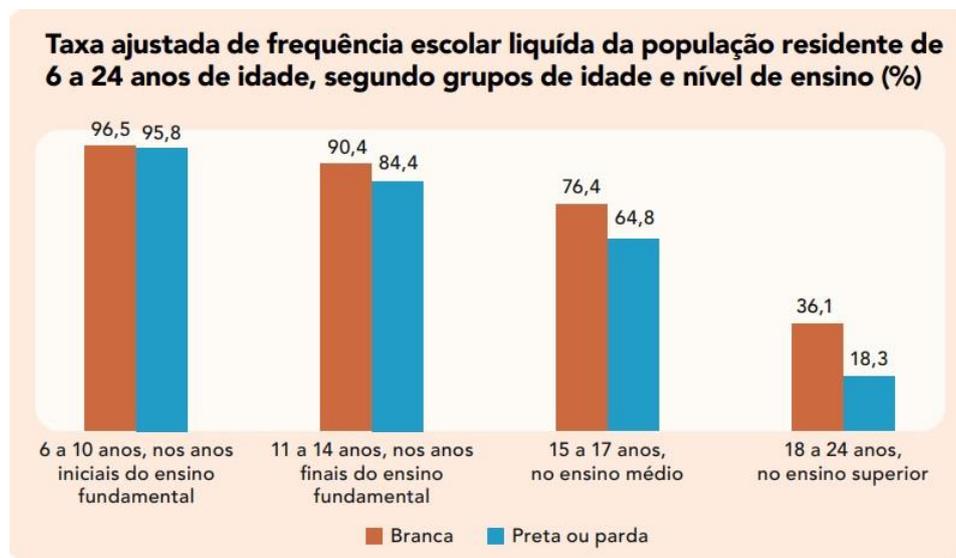
Para Conrado e Ribeiro (2017), as masculinidades subalternizadas ou marginalizadas são aquelas identificáveis como negros, gays, pobres, não-brancos e transgêneros. Já as masculinidades hegemônicas estão relacionadas a homens brancos, heterossexuais, ricos e ocidentais.

É sabido que não se pode falar de raça sem abordar gênero e classe. A respeito disso é que debruçamos nossos estudos sobre esses corpos marginalizados; é preciso pensar interseccionalmente para que possamos compreender melhor as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações existentes em nossa sociedade para entender como os estereótipos afetam diretamente a vida dos homens pretos, construindo assim muros para acesso às oportunidades, uma vez que o falso sistema igualitário acaba deixando várias pessoas fora da escola, em especial homens e mulheres pretos. Vivemos em um país marcado pelo eurocentrismo que expressa a ideia do mundo como um todo e coloca a Europa com seus elementos culturais como referência de toda a sociedade moderna, fazendo com que as pessoas pretas não tenham as mesmas oportunidades que as pessoas brancas. Essas oportunidades estão diretamente ligadas à escolarização dessas pessoas. A Figura 1 apresenta o percentual de pessoas pretas, pardas e brancas, com idades de 06 a 24 anos que estão frequentando a escola. Deve-se lembrar que o acesso à escolarização é uma política pública educacional, garantido tanto na Constituição Federal de 88, como na LDB (9394/96) em seu artigo 2º que diz:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A Figura 1 nos apresenta uma realidade totalmente diferente do que está explícito nas leis acima. Infelizmente esse preparo e progressão para o trabalho não contempla a todos; a referida imagem apresenta um percentual muito grande de pessoas pretas ou pardas que estão fora da escola, e essa amostragem nos leva a compreender que, infelizmente, esses adolescentes e jovens acabam abandonando a escola para poder ajudar sua família no sustento de casa. Segundo Palhares (2020), redatora da *Folha de São Paulo*, 71,7% dos jovens pretos e pardos não concluíram a Educação Básica. Esses jovens alegam que o motivo principal foi a necessidade de trabalhar para sobreviver.

Figura 1 – Percentual de pessoas pretas, pardas e brancas, de 06 a 24 anos, que estão frequentando a escola.

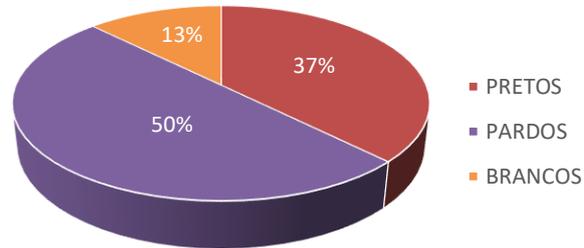


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

Através desse diagrama já podemos concluir que as oportunidades e o direito de frequentar a escola não são iguais entre os grupos raciais brancos e pretos. Com base nos dados acima, mais de 60% de jovens que não estão frequentando o ensino médio são pretos, e mesmo com o sistema de cotas o número de ingressos no ensino superior ainda é muito pequeno.

Aqueles que conseguem concluir o Ensino Médio e o Superior enfrentam um grande dilema: procurar um curso no qual eles consigam ingressar no mercado de trabalho de forma mais rápida. Com base nos dados obtidos na entrevista que serviu como um guia para escrita desse estudo, traçamos um perfil étnico racial dos professores participantes, disposto na Figura 2.

Figura 2 – Perfil étnico racial dos professores participantes desta pesquisa



Percebe-se que a maioria dos entrevistados são pretos e pardos. Para esses professores, concluir o Ensino Médio ou Superior é superar as barreiras, escapando do que a sociedade reservou para os homens pretos, que seriam profissionais da construção civil do baixo escalão, do comércio e dos serviços. Para esses homens pretos e pardos, o ingresso no Magistério representa mobilidade social e ascensão. O Magistério é uma carreira de predominância branca e feminina, conforme dados da pesquisa de Oliveira (2006). Nesse sentido, os sujeitos dessa pesquisa não se enquadram no padrão de docência, pelo fato de serem homens pretos.

Os professores pretos precisam demonstrar a todo momento conhecimento em qualquer situação, exigência que não se aplica aos professores brancos. Esse ato, de demonstrar conhecimento a todo custo, está relacionado ao local que a sociedade atribuiu aos homens pretos, o de menos intelectuais. O anti-intelectualismo é um traço estereotipado sobre as masculinidades negras que pretende ser uma expressão do racionalmente autêntica, bem como um tipo de conduta ideal que valida homens negros (CONRADO; RIBEIRO, 2017). Romper com esses estereótipos e ascender socialmente é mostrar para a sociedade que não precisamos ser brancos para demonstrar que temos conhecimentos; é assumir e protagonizar um espaço que nos foi negado desde o mito da civilização, que colocava os homens brancos como “civilizados” e os pretos como selvagens.

Como vimos, os homens e as masculinidades pretas são vistos como subordinados e marginalizados; já os homens e as masculinidades brancas são caracterizados como universais e hegemônicos, o padrão ideal que deve ser seguido pela sociedade. A branquitude e as masculinidades hegemônicas colocam-se como padrão normativo do que é ser homem, o modelo ideal que todos devem seguir, colocando assim esses grupos específicos em uma certa posição de poder. Por isso a interseccionalidade deve sempre ser interpretada sobre a

decolonialidade que evidenciou as imbricadas relações entre as diversas estruturas de poder no mundo patriarcal, colonial, racista e cisheteronormativo.

Compreender a imbricação das opressões não se trata de colocar categorias que conformam uma somatória de experiências, ou uma interseção de categorias analíticas, se trata de entender como estas têm atravessado historicamente nossa região desde o colonialismo até a colonialidade contemporânea e como elas têm se expressado em certos sujeitos que não têm tido privilégios de 66 raça, classe, sexo e sexualidade, como no caso das mulheres negras, indígenas e camponesas da região. (CRENSHAW, 2002, p. 171)

Deste modo, gêneros, raças, classes e sexualidades devem ser compreendidos não como simples identidades, mas como estruturas de relações de poder que imprimem suas marcas nas subjetividades dos indivíduos.

Para Silva (2020), são as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal, que o diferente seja avaliado negativamente em relação ao não-diferente. Ainda que este trabalho não tenha como compromisso demarcar as dinâmicas de raças, sexualidades e classes como desvios de norma, mas sim como diferenças, compreendemos que a partir desse argumento, relações de poder seguem contribuindo com a perpetuação da desigualdade, seguindo a lógica hierárquica social. Nessa direção, as mulheres e as pessoas pretas precisam lidar com a vigência de uma sociedade supremacista branca e machista.

Essa relação de poder e diferenciação entre os homens brancos e pretos pode ser vista no mercado de trabalho: entre os professores que foram entrevistados, somente 13% se reconhecem como branco, uma parcela muito pequena dentre aqueles que escolheram o Magistério como campo de atuação. Além disso, a amostragem feita pelo IBGE (2018) apresenta que mais pessoas brancas conseguiram concluir o Ensino Médio e Superior; esse percentual tão significativo está relacionado às oportunidades que eles têm. A não necessidade de abandonar os estudos para ajudar no sustento familiar é uma delas; enquanto os homens pretos buscam o magistério como ascensão social, os homens brancos procuram profissões tidas como masculinas.

As profissões que envolvem força, poder, fama e riqueza, representadas muitas vezes pela Engenharia, Direito e Medicina, são concebidas como masculinas (CUNHA; SOUSA, 2017, p. 174). Os homens brancos optam por estas profissões por caracterizar uma superioridade tanto intelectual como de poder sobre as demais. Eles não ingressam em cursos tidos como femininos como é o caso do Magistério, pois acreditam que são fáceis, subordinados, além de não serem “bem vistos” para um homem cisheterossexista. Muitos homens preferem escolher o caminho hegemônico e normatizador, reforçando a divisão binária

de gênero nas profissões e sua hierarquização, que coloca o homem branco exercendo profissões de “maior prestígio e poder social”. É preciso criar uma cultura que desafie essa homogeneização, para que não possamos continuar produzindo o que é dominante. Apesar desses dados todos indicarem que o racismo está presente em nossa sociedade, todos os entrevistados disseram que nunca sofreram racismo, e isso tem a ver com o fato de que o racismo é negado no Brasil, inclusive por pessoas pardas; essa concepção nos leva a entender que os entrevistados tentam apagar esse racismo, anulando a existência dele aqui no Brasil.

3.6 A falsa masculinidade padrão e as representações masculinas no mundo contemporâneo

Como vimos na primeira seção, podemos compreender que os sexos não definem comportamentos sociais, e sim o gênero que, mesmo estando atrelado pela sexualidade, é construído socialmente. Refletir e debater sobre a construção do gênero é questionar os padrões atribuídos como “naturais”. Esse questionamento se faz necessário para entender a masculinidade como também uma construção social, desde a formação da sociedade brasileira no período da Colonização do Brasil, onde o modelo de família se formou a partir do modelo patriarcal.

Como o próprio nome já diz, esse modelo de família se configura por ter como a figura central do patriarcado o pai, o chefe de família responsável por toda a economia e influência social da família. Essa configuração familiar se perpetua até os dias de hoje, colocando o homem chefe da família provedor do sustento, reiterando-o como uma masculinidade padrão.

Há quem diga que existe uma masculinidade padrão que todos os homens devem seguir para serem reconhecidos como tal. Durante muitos anos, os homens foram vistos como dominadores e universalizados, que os outorgaram um poder que os definiam como homem com “H” maiúsculo. A masculinidade é uma construção social que irá diferenciar sua representação com o passar do tempo e cultura.

Os homens, principalmente os mais velhos, têm um papel fundamental na construção da identidade masculina das crianças, visto que para eles a masculinidade é definida pelo não ser: não ser feminino, não ser dócil, gentil, não ser homossexual. A masculinidade homossexual representada por esse viés do não ser assume uma posição baixa, quase que inexistente em relação ao gênero e sexualidade. Essa visão de que os homossexuais não podem assumir uma masculinidade faz parte da concepção do professor Girassol. Ao perguntar se para ele existe

uma masculinidade padrão, o mesmo acredita que existe quando um homem hetero não tem relação sexual e afetiva com outro homem.

“Sim quando aquele homem hetero, realmente nunca se deitou com outro homem, ou que este homem cumpra com suas obrigações. Não existe essa masculinidade totalmente padrão quando a pessoa diz que é hetero mas, no entanto, também se deita com outro homem” (Girassol).

Atrelar a masculinidade com a sexualidade faz parte do imaginário de muitos. Essa concepção está muito atrelada à cisheteronormatividade, dizer que masculino ou que a masculinidade só se efetiva em homens heteros é corroborar com o padrão de masculinidade que foi inventada para marginalizar as outras. É preciso ressignificar esse ideal de masculinidade. Como aponta Connel e Messerschmidt (2013), as masculinidades são plurais, existindo várias formas de ser representada. Precisamos entender a bissexualidade como categoria sexual e não de gênero, visto que o desejo e a libido fazem parte da sexualidade, da atração sexual que uma pessoa sente pela outra; já a representação como a pessoa se reconhece e se identifica está ligada ao gênero.

Gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual. (JESUS, 2012, p. 12)

É preciso entender que a orientação sexual não depende do gênero ou vice-versa, ou que todo homem ou mulher são reconhecidos efetivamente com seus gêneros se eles forem heterossexuais. Na sociedade expressamente falocêntrica, a heterossexualidade é concebida como natural e, conseqüentemente, considerada como majoritária e normal, o que nos leva a entendê-la como uma categoria de heterossexualidade compulsória, pela sua suposta naturalização e normalização. Butler (2020) conceitua muito bem a heterossexualização compulsória ao dizer que o gênero é inteligível; logo, não existe uma relação com prática sexual e desejo, e essa heterossexualização compulsória regula o gênero como uma relação binária onde o termo masculino se diferencia do termo feminino por meio de práticas do desejo heterossexual. Desse modo, certos tipos de gênero que transitam entre o masculino e o feminino não podem existir. O professor Lírio relata que infelizmente ainda existe uma masculinidade padrão, mas que com o passar do tempo isso vem sendo quebrado e, na contemporaneidade, novas masculinidades foram ganhando espaços.

“Com certeza existe sim uma masculinidade padrão, infelizmente. É histórico, mas o bom que isso vem sendo quebrado ao longo do tempo. [...] Claro que na contemporaneidade o modelo patriarcal foi dando espaço a masculinidade esperada por homens modernos, com novas performances, mais humanos nas dimensões sentimentais, culturais, sociais, políticos e profissionais. Impuseram que homem de verdade se cuida e que tem direitos a estilos de vida diferente” (Lírio)

Acredito que não foi o modelo patriarcal que foi dando espaço para os “homens modernos”. Até hoje, é muito difícil para um homem que tenta romper com essas normas patriarcais, o cuidado principalmente com a pele, por exemplo, pois está muito associado à feminilidade. Para Alves (2020), o padrão hegemônico sustenta uma autoridade e violência, como também tenta mostrar que as outras formas de masculinidades são imperfeitas.

A masculinidade hegemônica se coloca como superior às múltiplas representações de masculinidade, pois estas vão de encontro ao padrão hegemônico. Essa relação de dominação e subordinação entre os homens cria nos homens heterossexuais uma falsa dominação sobre os homens homossexuais por estes estarem relacionados à feminilidade. As masculinidades e feminilidades são fluidas, assim como o gênero, e podem ser exercidas por novos grupos de homens. A hegemonia não pode ser vista como um modelo ideal de representação; todavia, precisamos ficar atentos(as), já que as novas representações não podem indicar igualdade. Segundo Seffner (2003), as representações masculinas circulam por diversos meios, que constantemente tentam promover a negociação entre a norma e a diferença, de toda forma a visibilidade da diferença é maior que a da norma.

A atenção da sociedade sempre se volta para o diferente, mas não como uma forma de aceitação e sim como apontamento daquilo que se desvia; esse comportamento desviante significa portar-se de forma que viole as normas pré-estabelecidas. Nesse sentido, àquelas e àqueles que se percebem com desejos distintos da norma heterossexual, resta o silêncio e a segregação (LOURO, 2000). É preciso falar das diferenças como algo que nos permita enxergar melhor a norma, entender e enxergar as masculinidades como algo fluido e entender as representações masculinas no mundo contemporâneo. A sociedade definiu a masculinidade heterossexual como característica fundamental ao construir um conjunto de representações. Esses homens desviantes da norma se apresentam no terreno da sexualidade, para ela o normal é ser hetero e não diferente.

Entre as representações de masculinidades desviantes da norma podemos elucidar a transmasculinidade. Não diferente das mulheres cis e trans, os homens trans também permanecem invisíveis dentro da sociedade devido a uma masculinidade hegemônica. As identidades transmasculinas dão visibilidade a possibilidades de construção do que é ser homem, rompendo as barreiras impostas pelo gênero e, dessa forma, construindo outras formas

de estar no mundo. É possível conceber nossos sentidos e significados às masculinidades utilizando corpos transgressores da norma para dar sentido a uma masculinidade sem pênis, fazendo uso de uma masculinidade contra-hegemônica. As transmasculinidades possuem uma potência de construir outros tipos de masculinidades, não tóxicas e não violentas, que lutam para combater o machismo e a misoginia, e que dialogam com feminismo por terem uma pauta comum (SANTANA, 2019, p. 101). É preciso derrubar essas barreiras que invalidam a masculinidade das pessoas transmaculinas, por acreditarem que, mesmo eles fazendo todos os procedimentos clínicos e cirúrgicos, nunca serão homens de verdade. O professor Girassol acredita que independente do que esses homens tomem, eles continuarão sendo mulheres, visto que ele não acredita em uma transmasculinidade.

“[...] Mesmo que esses homens trans tomem hormônio masculino, para se transformar em homens pare ter barba, pelos em todo o lugar. Para mim assim nunca vai ser homem. Vai ser sempre uma mulher” (Girassol).

Inviabilizar a representação da transmasculinidade é colaborar com a transfobia. É preciso compreender que a masculinidade não pertence aos homens e que, para serem considerados homens, não é necessário ter um pênis, pois existem homens de vagina. Afinal, não existe um único padrão de masculinidade, há variados padrões de masculinidades e várias definições do que significa ser homem e diversas maneiras que os homens vivenciam as relações de gênero (CONNEL, 1995).

Um dos dilemas que os homens trans enfrentam é a aceitação por partes de outros homens. Assim como foi mencionado pelo professor Girassol, outros homens têm a mesma visão e acreditam que, mesmo fazendo uso de hormônios masculino e utilizando o nome social, eles nunca deixarão de ser mulheres. Os homens transmasculinos atravessam muitos obstáculos, tanto na família quanto na sociedade. O preconceito, o desrespeito e a intolerância infelizmente existem e precisam ser combatidos.

O professor Lírio acredita na existência da transmasculinidade, porém enfatiza a restrição que eles vivem devido ao fato que a sociedade tenta colocar cada um no seu “quadrado”.

“A transmasculinidade existe sim, mas com forte restrição por parte da sociedade, infelizmente. Esta insiste em colocar homens ou mulheres em seus "quadrados" ou "caixinhas", ou seja, ou você é macho ou você é fêmea. Essa é uma situação ainda reflexo da forte cultura patriarcal, mas que a duro sofrimento e as vezes violentos, vem se modificando” (Lírio).

Como já foi citado em seções anterior, a sociedade tenta nos enquadrar dentro de caixinhas de gêneros; segundo relato do próprio Lírio, ou você é homem ou você é mulher. Na lógica binária e sexista o que irá determinar cada indivíduo é seu órgão genital e não seu gênero, visto que este é uma construção social. Os homens transmasculinos são influenciados por vários marcadores da diferença; muitas vezes precisam obedecer à norma padrão de masculinidade e estereótipos de gênero que mais se aproximam da cisgeneridade para serem “aceitos”.

Assim como os homens negros cisgêneros são impostos a desempenhar uma masculinidade hegemônica heterossexual, com os homens transmasculinos a situação é a mesma. “Essa mesma lógica racista vai operar sobre os corpos dos homens negros trans, exigindo que performem uma masculinidade mais próxima da norma” (SANTANA, 2019, p. 98). É preciso compreender que não existe uma hierarquia de opressão; uma pessoa trans, independente da sua raça, irá sofrer essas opressões para que esta desempenhe uma performance de masculinidade mais próxima da norma. Dentro desse sistema de opressão, aplica-se também o racismo, já que na visão colonial os corpos negros sempre foram vistos como inferiores, uma ameaça, como alguém que irá fazer mal ao outro, assim com a transfobia.

Mesmo que de forma ainda muito invisível, pois entre o grupo de professores que participam desse trabalho 90% não sabia o que significava transmasculino, homem trans ou simplesmente trans, tive que utilizar Tammy Miranda como exemplo de homem transmasculino para elucidação. Acredito que mesmo com toda a invisibilidade, exclusão, marginalização e racismo, os corpos transmasculinos são uma potência na representação e ressignificação do que é ser homem.

Entre as representações de masculinidade na contemporaneidade não podemos deixar de fora a bimasculinidade. A bissexualidade se caracteriza quando uma pessoa sente atração sexual tanto por mulheres como por homens, mas, e a bimasculinidade? O que vem a ser? Procuramos avaliar de que forma se reproduzem conhecimentos acerca de homem bissexual e da bissexualidade masculina. Talvez se possa afirmar que a bissexualidade masculina passou por um processo que poderia ser denominado como “aceitação tácita” (SEFFNER, 2003, p. 44); essa aceitação se dá pelo fato de que muitos homens, principalmente artistas, passaram a assumir sua sexualidade bissexual, ou por estar atrelado ao fato de que muitos homens que vivem em confinamentos (como em quartéis, por exemplo) acabam tendo relações com outros homens.

Para o professor Girassol, não existe a possibilidade de existir uma bimasculinidade; ao questionar o que o leva a pensar dessa forma, o mesmo relatou que “Ou você é uma coisa ou outra”. Quando Girassol faz a comparação entre uma coisa ou outra, ele está colocando uma

barreira na sexualidade colocando-a dentro de “caixa” onde a pessoa só pode sentir atração por homem ou por mulher, nunca por ambos os gêneros ao mesmo tempo. Reprimir essas representatividades sexuais é corroborar com a heteronormatividade; é esse mesmo pensamento que contribui para gerar tantas mortes de pessoas LGBTQIA+, já que uma pessoa desviante da norma cis não pode transitar livremente nos espaços. Dentro das escolas, esse discurso que você é uma coisa ou outra faz com que crianças, adolescentes e jovens sejam vítimas de homofobia, transfobia e, em muitos casos, essa violência acarreta em agressões e morte.

A cisheteronormatividade estabelece padrões e normas que todos “devem seguir”; para os homens existem muitas restrições, principalmente na sua conduta para ser reconhecido como um “homem legítimo”. Arelado a essas restrições está a sua sexualidade, em que o desejo sexual deve ocorrer somente para parceiros opostos. Dentro do padrão cisheteronormativo não pode existir a bissexualidade masculina. O professor Hibisco acredita que muitos homens bissexuais não gostam de ser enquadrados nessa categoria por medo e vergonha.

“Esse assunto é um pouco complicado, pois a maioria dos homens bi não querem se enquadrar nessa categoria. Por sentir atração pelo sexo oposto também, se denominam hetero, por medo, vergonha talvez do preconceito” (Hibisco).

Esse medo e vergonha, como é narrado pelo professor Hibisco, está relacionado às normas estabelecidas pela cisheteronormatividade; afinal, ao ter relação sexual e afetiva com uma pessoa do mesmo sexo, os mesmos não poderiam ser considerados como homens. Na nossa sociedade ser homem significa, entre outras coisas, não ser homossexual, já que a heterossexualidade surge como um pilar para noção de construção de masculinidade (NASCIMENTO, 2018, p. 22).

A ideia de uma masculinidade que engloba a heterossexualidade está enraizada na nossa sociedade e tenta sufocar todos aqueles que não aderiram às normas do que é ser “homem de verdade”. É preciso romper com esse padrão de masculinidade estereotipada heterossexual; como podemos perceber neste tópico, a masculinidade, ou melhor, as masculinidades são plurais, podendo ser representadas de várias formas, não necessariamente havendo a presença de um pênis ou sendo heterossexual para ter suas masculinidades reconhecidas. Essas pluralidades das masculinidades devem fazer parte de discussões em sala de aula, para que possamos formar seres que respeitem e valorizem todas as representações do que vem a ser homem e masculinidades.

3.7 Não somos abominação! Por uma educação de reconhecimento para todes

- Olá, boa noite, gostaria de falar com quem?
- Boa noite! Com o professor Louro-da-montanha.
- Não estou interessado em contribuir com sua pesquisa, mas mesmo assim obrigado!
- Tudo bem! Obrigado!
- Deixo uma reflexão para você, se arrependa dessas práticas pecaminosas, Deus não se agrada disso. É hora de se arrepender e entregar sua vida a Deus.
- Leia Levíticos Capítulo 18, Versículo 22. Deus criou homem e a mulher, o resto é abominação. **[Bloqueado]**

Iniciei esta seção trazendo a mensagem que recebi de um professor quando o convidei para fazer parte dessa pesquisa. Antes de abordá-lo, via *WhatsApp*, a coordenadora da escola onde ele trabalha já havia informado quem eu era, o motivo da pesquisa e pedido autorização para que eu pudesse entrar em contato com ele.

Como eu fui exorcizado no ano de 2007, como eu relato em meu memorial, está vindo de novo um “soldadinho de Jesus” me exorcizar novamente; nós que somos homens, professores, gays, “pretos viados”, estamos sendo exorcizados a todo momento, porque o discurso da igreja está muito presente em todas as instituições. O exorcismo veio outra vez quando Louro-da-Montanha prescreveu a leitura da Bíblia para mim, onde, na concepção dele, estaria me colocando no caminho certo. Mas que caminho certo é esse que quer anular a minha forma de ser e estar no mundo? Trilhar o caminho certo seria ser heterossexual e cristão?

As técnicas reguladoras e normalizadoras exercidas pelas igrejas têm como objetivo controlar os comportamentos e adequá-los às normas socialmente construídas pela sociedade, tidas como normais e vistas de bom grado. Todas essas técnicas exercem um poder que exige do sujeito deveres e não direitos de exercer sua liberdade humana como donos de seu próprio corpo. Para Foucault (2012, p. 284), “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. [...] O poder funciona e se exerce em rede”. Na análise do autor supracitado, ele vê o poder enquanto prática, prática esta que sujeita os corpos, dirige os gestos e rege comportamentos.

A religião se apresenta efetivamente como um dispositivo de poder e disciplinar na medida em que produz discursos no campo da sexualidade e que condena a homoafetividade como algo do mal. Esse discurso fundamentalista incita a crença de que nós, homossexuais, somos usados pelo diabo para destruir a família nuclear, representada por um homem e uma

mulher cisheteronormativa, centrada em uma mulher subordinada e um homem patriarcal, com filhas e filhos. A pesquisadora nigeriana Oyěwùmí (2004) nos chama a atenção para a existência de outros modelos de família e de outras maneiras de se relacionar com os gêneros; para ela, nem sempre a categoria mulheres e homens está atrelada ao sexo biológico.

A prescrição bíblica atrelada à fala “Deus criou homens e mulheres e o resto é abominação” direcionada a mim pelo professor Louro – da – montanha me faz voltar a um período em que a igreja por vezes exerceu um dispositivo de poder e disciplina sobre mim e sobre minha sexualidade. Novamente estou vivendo essa história, onde a minha sexualidade é comparada a um demônio, onde eu preciso ser exorcizado e liberto para encontrar o tal caminho da verdade.

Na primeira seção (memorial) eu relato o quanto as igrejas se acham no direito de normatizar os gêneros e as sexualidades; a reflexão que proponho fazer aqui é: quando essas doutrinas canônicas e tradicionais adentram os espaços escolares, elas segregam, marginalizam e matam corpos que se desviam da norma. A morte desses corpos eu trago em dois sentidos: a morte do corpo (assassinato) e a morte mental, onde essas pessoas precisam matar o seu verdadeiro eu para não sofrerem retaliações e “viverem tranquilas” na sociedade.

Durante séculos a igreja católica foi a principal responsável pela educação de crianças e jovens. Com o passar dos anos, ela foi perdendo suas forças, e os estados e municípios passaram a assumir a responsabilidade da educação. Falar sobre gênero e sexualidade dentro das escolas era imoral, e para alguns até os dias de hoje continua sendo. Debates como esses começaram a adentrar os portões da escola buscando trazer temas que eram silenciados e esquecidos no currículo escolar, tais como gênero, sexualidade, identidade, diferença, etnia e raça.

Mesmo que os espaços escolares sejam ocupados por pessoas com sexualidades dissidentes e pessoas pretas, as práticas pedagógicas não vêm garantindo uma efetivação de discussões comprometidas com a sexualidade, gênero e etnia. A fala desse professor nos leva a enxergar o conservadorismo religioso. Deslegitimar um corpo que desvia da norma padrão e “natural” do que venha ser homem e mulher, em prol de um discurso religioso, é garantir que todos que se enquadram dentro dos padrões cisheteronormativo podem ser vistos e ouvidos e os demais silenciados. Pois, como bem aponta Matos (2019):

(...) não podemos nem devemos fechar nossos olhos para o que está posto. Não podemos fazer de nossas vidas um cercado de limitações, de vigilância, uma masturbação masoquista de momentos de prazer, muitas vezes frustrados e nada prazeroso. Vamos contrariar as normas, o discurso hegemônico, segregacionista,

sexista, homofóbico, transfóbico, lesbofóbico e tantas outras fobias através de práticas discursivas de enfrentamento, resistência e legitimidade (MATOS, 2019, p. 34).

Tudo isso nos leva a questionar porque a escola ainda desenvolve um trabalho pedagógico excludente e continua produzindo conhecimentos de uma identidade hegemônica, colocando em vigilância as pessoas com sexualidades dissidentes.

Não podemos parar, é preciso avançar e transcender com o Cistema que tenta forjar uma identidade e sexualidade aceitável. Não queremos ser estereotipados como aberrações ou abominações, nossa reivindicação é que temas tão caros como estes possam fazer parte de pautas tanto nos ambientes educacionais como político e de saúde. Onde todas as pessoas desviantes da norma possam ter seus direitos garantidos, e que o ambiente escolar não seja uma barreira, mas sim um espaço de reconhecimento e respeito de todes.

Trazer discussões para dentro da escola como gênero, sexualidade e masculinidades é um passo fundamental para que nossas vozes possam ser ouvidas, reconhecidas e valorizadas. Spivak (2010) propõe uma tomada de consciência sobre o padrão de uma história justa que procure representar, verdadeiramente, as narrativas dos subalternos. E respondendo à interrogação da autora, o subalterno pode e deve falar, é por isso que adentramos os espaços que nos foram negados para darmos voz às nossas narrativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um exemplo de como as diferenças de gênero servirão para criação de desigualdades é a própria história do Magistério e o da Pedagogia no Brasil. (...) Aos poucos, a docência passou a ser encarada como uma profissão que se estendia às funções domésticas feminina. (LINS et al., 2016, p. 15).

O enfoque trazido pelos autores se faz necessário, pois é exatamente dessa feminização do Magistério que passou a se instituir uma desigualdade de gênero dentro do próprio Magistério, bem como na sociedade. Seguindo essa norma, ou seja, padrões e regras usadas como critérios que todos devem seguir, o Magistério passou a ser considerado como ideal ao sexo feminino. Atribuir essa profissão como restrita ao sexo feminino fez com que muitos homens perdessem o interesse pela docência, e os poucos que ainda continuaram, passaram e passam por situações de preconceitos, desigualdades de gênero e, em muitos casos, situações de homofobia e transfobia. Essa questão está muito atrelada ao binarismo de gênero e às questões de homofobia e transfobia enfrentadas por esses homens, tanto no Magistério como

na sociedade; está relacionada à cisheteronormatividade, que atribui uma série de normas, práticas e relação de poder a todas as pessoas cisgêneras e heterossexuais.

A partir do trajeto da pesquisa aqui esboçada, compreendemos que grande parte dos profissionais da educação que atuam na gestão escolar ainda não se encontram preparados para lidar com os desafios em torno do sexo, gênero e sexualidade, colocando barreiras no intuito de anular a diferença dentro da escola. É preciso nos despir de todos os padrões socialmente construídos por uma sociedade opressora e colonizadora. Com relação à construção de gênero que se dá na sociedade, os homens que ingressam no Magistério fogem desse padrão imposto. Nesse sentido, os homens que se afastam da masculinidade hegemônica são vistos como o outro, aqueles que não podem ser classificados com homens e enfrentam práticas de discriminação e subordinação.

Connel (1995) comenta sobre a narrativa convencional; para ele, a mesma adota uma forma de masculinidade para classificar a masculinidade geral, que o mesmo conceitua como masculinidade hegemônica. A narrativa convencional vê o gênero masculino como um modelo que é estampado e ensinado quando criança, que todos os meninos devem seguir. Todavia, a construção da masculinidade pode ser tanto coletiva (socialmente) como individual, e ela está sempre se transformando.

A classificação de masculinidade sócio construída a coloca em um lugar simbólico que opera e reproduz a definição do masculino e do feminino. As relações de gêneros, etnias, sexualidades e masculinidades precisam ser revistas dentro contexto escolar, conforme aponta Vianna e Ridenti (1998, p.100): “Podemos reforçar a desigualdade de gênero quando não nos posicionamos criticamente, e sem maiores ponderações, diante de atitudes preconceituosas”. Louro (2003) entende que a escola fabrica sujeitos e produz identidades étnicas, de gênero, de classe, e que essas identidades são produzidas através de relação de desigualdade, e que precisamos interferir na continuidade dessas desigualdades.

O presente estudo nos mostra que a sociedade ainda não aceita o diferente como parte integrante dela, e que devido à feminilização do Magistério, por vários momentos suas sexualidades foram postas em questionamento, seja por familiares, colegas de trabalho ou família dos alunos. Nessa pesquisa foi constatado que muitas gestoras se sentem ainda apreensivas em aceitar ou confiar no trabalho de um docente em sala de aula. Portanto, o Caderno de Orientação para Gestoras aqui proposto (Apêndice) serve como um instrumento para que essas gestoras e demais membros da comunidade escolar possam entender melhor as múltiplas masculinidades, oportunizando assim a escola como um lugar que respeita e fortalece as diferenças, e compreendendo que o magistério não está restrito ao gênero feminino.

Além da importância de levar e discutir as masculinidades na escola, é interessante que os profissionais da educação participem de formações continuadas com essa temática, também como outros temas complexos como identidade de gênero e orientação sexual, possibilitando assim a construção de uma postura profissional, ética e consciente sobre o assunto. Sendo assim, mesmo consciente de que temos um longo caminho a percorrer, é importante trazer para dentro da escola subsídios que denunciam o sexismo, homofobia, preconceito e o racismo, possibilitando o desenvolvimento de um espaço de resistência às opressões e de convívio com as diferenças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. F.; MAIA, M. V. C. M. **Um Homem Pode ser Professor?** 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330703014_UM_HOMEM_PODE_SER_PROFESSOR>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- ALMEIDA, M. V. **Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade**. Lisboa: Etnográfica Press, 2018. 276 p.
- ALVES, J. L. S. Masculinidades em debate: a metrosssexualidade no espectro entre a subalternidade e a hegemonia. **Diversidade e Educação**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 198-225, 20 fev. 2020. Lepidus Tecnologia. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14295/de.v7i2.9632>>.
- AMBRA, P. **O que é homem?: psicanálise e história da masculinidade ocidente**. São Paulo: Annablume, 2015. 187 p.
- ANZALDÚA, G. **La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência**. Florianópolis, 2005.
- BAMFORTH, N. **Sexuality, Morals and Justice**. London: Cassell, 1997.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 287 p. Tradução de: Renato Aguiar.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329–376, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745>>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CANDAU, Vera (org.). **Didática – questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CARVALHO, M. P. Mau Aluno, Boa Aluna? Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, 2001.
- COHEN, C. Punks, Bulldaggers and Welfare Queens. **GLQ**, v. 3, 1997, p. 437-465.
- CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. In: **Educação e Sociedade**. 1995, p. 187-206.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, 2013, v. 21, n.1, p. 241-282.
- CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 73-97, abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p73>>.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan 2002.

CUNHA, Y. F. F.; SOUSA, R. R. Gênero e Enfermagem: um ensaio sobre a inserção do homem no exercício da enfermagem. **Rahis**, v. 13, n. 3, p. 140-149, 10 ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21450/rahis.v13i3.4264>>. Acesso em: 08 fev 2021.

D'ÁVILA, S. M. G. **O lugar do homem em famílias de mulheres provedoras**. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Sande.pdf>>. Acesso em: 28 jan 2021.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, 1993.

FELIPE, J. Afinal quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu** (26), jun. 2006. p. 201-224.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GRIMM, R. E. **Heteronormatividade e transfobia: sobre a invisibilidade trans lésbica**. 2017. Disponível em: <<https://sapaprofana.wordpress.com/2017/02/01/heteronormatividade-e-transfobia-sobre-a-invisibilidade-trans-lesbica/>>. Acesso em 19 mar 2020.

GUIMARÃES, R. S. **Moquecar (n) a pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://www.n-ledicoes.org/>>. Acesso em: 12 ago 2020.

GUNNARSSON, L. Política de Cuidado e Educação Infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.) **Creches e Pré-escola no Hemisfério Norte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed. Cortez, 1994.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOOKS, b. **We Real Cool**. Black Man and Masculinity. New York/London: Routledge, 2004. p. 32-43.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil: estudos e pesquisas, informação demográfica e socioeconômica**. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 13 jan 2021.

JESUS, J. G. **Orientações sobre Identidade de Gênero, conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. 2. ed. Brasília: Revista e Ampliada, 2012. 42 p. Disponível em: <<http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Schwarcz, 2019.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes não desiguais: a questão de gênero na escola.** 1 ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **O corpo educado pedagogia da sexualidade.** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MATOS, F. B. **Os corpos que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2019.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa.** v. 44, n.153, p. 20-74, jul/set 2014.

MUSZKAT, M. E. **O Homem subjugado: o dilema das masculinidades no mundo contemporâneo.** São Paulo: Summus, 2018. 175 p.

NAHRA, C. Os novos filósofos da lei natural e a visão cristã sobre a homossexualidade. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades,** v. 1, n. 01, 27 nov. 2012.

NASCIMENTO, M. Essa história de ser homem: reflexões afetivo-políticas sobre masculinidades. In: CAETANO, M.; SILVA JUNIOR, P. M. (Org.). **De guri a cabra-macho: Masculinidades no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. Cap. 3. p. 16-27.

OLIVEIRA, I. Espaço docente, Representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **Cor e Magistério.** Niterói: Quartet, 2006. p. 07-246.

OLIVEIRA, M. R. G. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OYĚWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, O. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms.* **CODESRIA Gender Series.** v. 1. Dakar: CODESRIA, 2004, p. 1-8.

PALHARES, I. **Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil.** 2020. Redatora da Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml#:~:text=A%20necessidade%20de%20trabalhar%20%C3%A9,levou%20a%20deixar%20os%20estudos>>. Acesso em: 29 jan 2021.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental I. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 907-925, 07 jun 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1132.pdf>>. Acesso em: 22 nov 2020.

RODOVALHO, A. M. Cis pelo Trans. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365-373, abr 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p365>>.

SANTANA, B. Pensando as transmasculinidades negras. In: RESTIER, H.; SOUZA, R. M. (Org.). **Diálogos Contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Continuo, 2019. p. 95-104.

SANTOS, J. C. Homossexualidade e religião: sentimentos e representações sociais. **Revista Científica FAESA**, v. 10, n. 1, p. 27-33, 2014.

SANTOS, L. M. “**Fale como Homem!**”: a masculinidade no ambiente escolar. 2020. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/221>>. Acesso em: 29 jan 2021.

SAYÃO, D. T. **Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil**: Um Estudo de Professores em Creche. Florianópolis: Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SEFFNER, F. **Derivas da Masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, J. A. **O olhar das religiões sobre a sexualidade**. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/728-4.pdf>>.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 156 p.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFBMG, 2010.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.93-106.

XAVIER, A. J. B.; SEFFNER, F. “**O que preocupa mesmo a gente é a questão da pedofilia**”: tensões geradas pela presença de professores homens na roça de um interior baiano. 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499473488_ARQUIVO_Modelo_Texto_completo_MM_FG.pdf>. Acesso em: 25 mar 2021.

APÊNDICE - PRODUTO DE INTERVENÇÃO

MASCULINIDADES, GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS



CADERNO DE ORIENTAÇÃO SOBRE MASCULINIDADES PARA GESTORAS



Mestrado Profissional/Programa de Pós-Graduação em Ensino e
Relações Étnico-Raciais - PPGER

CADERNO DE ORIENTAÇÃO SOBRE MASCULINIDADES PARA GESTORAS

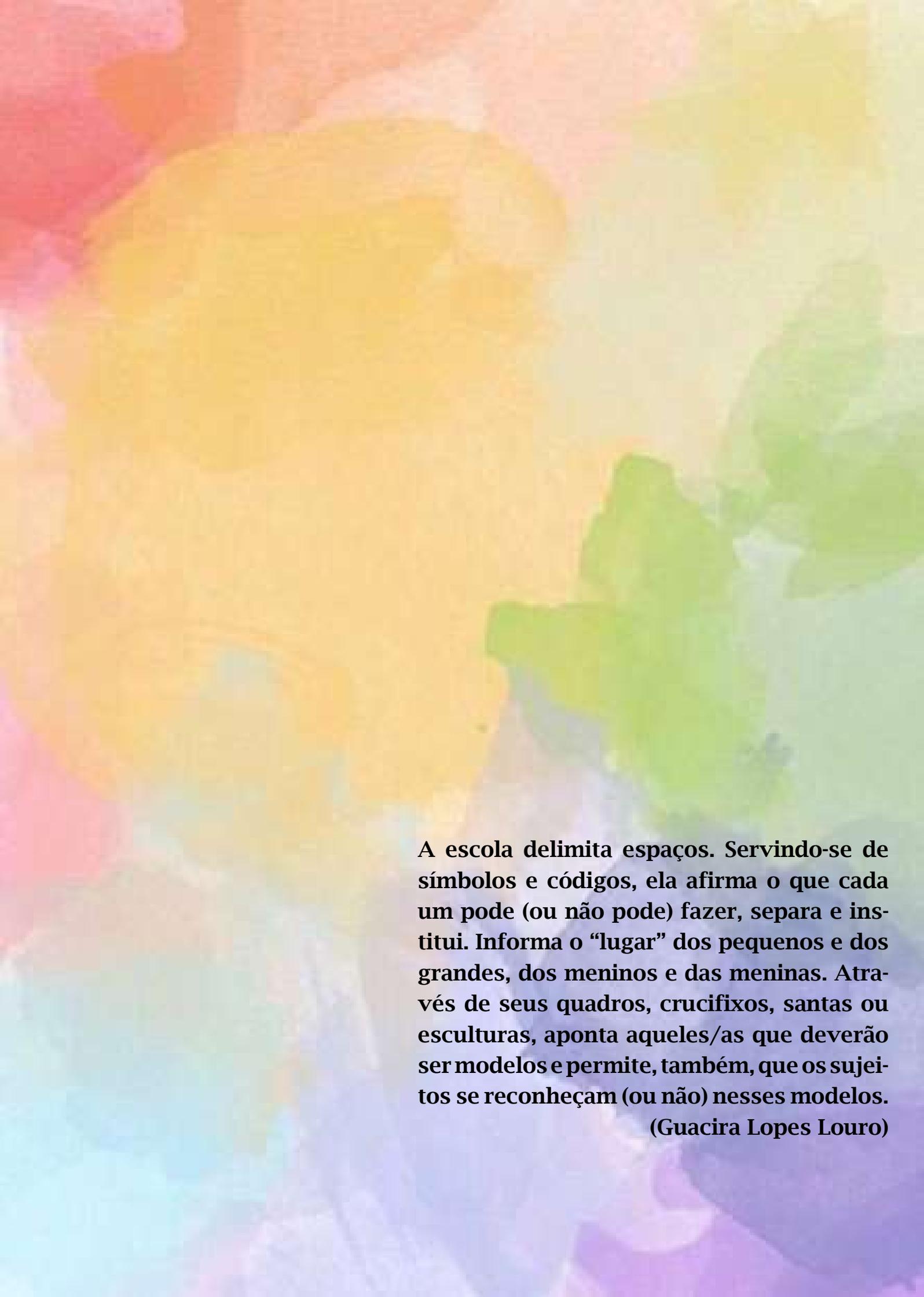
1ª edição

Material didático desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER/UFSB

Idealizado por: Luan Menezes dos Santos (orientando) e Rafael Siqueira de Guimarães (orientador)

Diagramação: Bruno de Azevedo Santana Guimarães

Ilustração: Leonan Santana da Silva



A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, 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.

(Guacira Lopes Louro)

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula, em especial as turmas de educação infantil e anos iniciais, com o passar dos anos ficou reconhecida como um canto de atuação estritamente feminina; poucos eram os homens que ingressavam na carreira do magistério e, os que ingressavam, optavam (ou simplesmente eram indicados) pelos cargos de chefia. Os anos se passaram e a realidade não mudou: a docência ainda faz parte do imaginário da sociedade como sendo um campo estritamente feminino, os homens que ingressam nessa carreira acabam escutando tudo no feminino e logo sua sexualidade é questionada.

Trabalhando em uma profissão considerada feminina, os homens que aí atuavam não poderiam ser 'muito homem', sendo que a imagem de homossexualidade masculina é uma forte representação e um estereótipos que permeia o trabalho e a relação entre os/as profissionais (SAYÃO, 2005, p. 217).

Sendo assim, a sexualidade desses homens é posta em questionamento, pois para o senso comum, como pode um "homem de verdade" adentrar o mundo da docência? Os estereótipos que os permeiam tendem a caracterizá-los como homossexual. É preciso desconstruir esse preconceito que homens não podem ingressar na carreira docente, principalmente para atuar nos primeiros segmentos da Educação Básica, ou que por estarem atuando nessa área são necessariamente homossexuais. Precisamos compreender que o gênero não está ligado à sexualidade, mesmo que ambos sejam construídos socialmente; "as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pela rede de poder de uma sociedade" (LOURO, 2000, p. 03).

O gênero está ligado à forma como a pessoa se reconhece na sociedade, já a sexualidade ao desejo afetivo e sexual; desse modo, precisamos ressignificar a concepção do que a sociedade tende a atribuir como atributos masculinos e femininos. Nossa sociedade se representa por si só como heterossexual e reserva todos os privilégios para ela; a heterossexualidade é reconhecida como normal, logo, as demais representações de sexualidades são vistas como anormais, o que leva a cisheteronormatividade a tentar anular todos a outras formas de existir no mundo, colocando as pessoas heterossexuais como padrão a ser seguido. É nesse sistema de privilégios que a masculinidade hegemônica se coloca como padrão que todos os homens devem seguir.

O conceito de masculinidade hegemônica está calcado nos modelos tradicionais e dos predicativos da personalidade do homem, qual seja, machista, viril e

heterossexual, do mesmo modo em que este deve apresentar distanciamento emocional, agressividade e comportamento de risco no seu dia a dia, ou seja, um homem bem mais próximo dos modelos do cavaleiro medieval, do guerreiro oitocentista e dos grandes soldados. (SILVA, 2006, p. 2)

Durante o processo de socialização os homens são ensinados a seguir um padrão de masculinidade exercida pelo seu grupo social (CONNELL, 1995); a masculinidade hegemônica é produzida e incorporada em relação a outras masculinidades, ou seja, para se estabelecer um padrão de masculinidade a fim de marginalizar e subalternizar outras. Entre as masculinidades marginalizadas podemos destacar as masculinidades negra, homossexual, bissexual e a transmasculinidade, sendo todas essas grandes potências para representar o que é o homem no nosso mundo contemporâneo.

Para ser homem você não precisa necessariamente ter um pênis, ou ter relação afetiva e sexual só com mulheres; como exemplo, a transmasculinidade nos traz uma representação de masculinidade para desmistificar o padrão hegemônico, a de um homem com vagina. Utilizando seus corpos transgressores, a transmasculinidade é uma forte potência para romper com o binarismo de gênero, pois como bem conceitua Santana (2019, p. 100), os homens de vagina estão construindo uma masculinidade sem pênis, uma masculinidade que transgredir o discurso biológico de que é preciso possuí-lo para ser reconhecido como homem.

O mundo contemporâneo tende a atribuir um padrão de masculinidade para aquele homem que tem a fama de "pegador", "ganhão", o que fica com muitas mulheres. No intuito de romper com essa lógica é que a masculinidade homossexual e a bimasculinidade ressignificam essa concepção, já que o bissexual tem relação tanto com mulheres quanto com homens e o homossexual tem relação com pessoas do mesmo sexo, configuração vista como incoerente para a lógica binária de gênero. As masculinidades subalternas têm um forte sentido de favorecer na sociedade uma visão mais ampla das masculinidades, rompendo com os estereótipos de gêneros e sexualidades.

Tendo em vista os tabus, as incertezas, dúvidas e preconceitos que mapeiam o tema das masculinidades, gêneros e sexualidades no contexto escolar é que esse caderno tem como objetivo orientar as gestoras acerca de como lidar com essas temáticas dentro da escola, e entender melhor esse vasto campo de representações masculinas na docência. Esse caderno busca conscientizar a todos a lidar e respeitar as diferenças.

2 HISTÓRIA DO MAGISTÉRIO NO BRASIL



A história do magistério no Brasil começa com a formação docente para o ensino das "primeiras letras", proposto no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, que correspondiam ao atual Ensino Médio; sua principal função era formar professores para o ensino primário, que na atualidade corresponde às turmas de 1º ao

5º ano do Ensino Fundamental I. Em 1835, a província do Rio de Janeiro instala em Niterói, sua capital, a primeira Escola Normal do Brasil, regida por um diretor que também era o professor. Essa escola não durou muito tempo, foi fechada em 1839 e substituída pela nova escola que tinha no seu currículo o preparo prático para sala de aula, deixando de lado a teoria.

Essa trajetória incerta das escolas normais marcada pela criação, fechamento e nova criação ocorreu em todas as províncias durante o período imperial, atingindo-se certa estabilidade apenas após 1870 vindo se consolidar no período republicano (TANURI, 2000, p. 64).

Foi só no ano de 1890, com a implantação do novo regime político, que ocorreu de fato o primeiro momento decisivo para formação docente no Brasil, cujo ponto central se deu em São Paulo, com a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo. Nesse período as províncias já haviam se transformado em estados federados (vale lembrar que nessa época o país era escravagista e essencialmente agrário). Segundo Saviani (2005), a profissionalização específica de professores teve início no século XIX, com a criação das escolas normais, para formação de professores para o primário, mas foi só no século XX que a formação docente ganhou estabilidade.

Nesse período eram os homens que frequentavam as escolas normais e, conseqüentemente, que lecionavam no extinto ensino primário. Foi somente no final do século XIX que as moças, em sua maioria mulheres brancas, de classe média, cisgêneras (se reconhecem com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento), começaram a ingressar nas escolas normais; essas mulheres ficaram conhecidas como "as normalistas". A entrada dessas mulheres para a carreira docente se deu pelo discurso de que a docência com crianças seria um prolongamento do lar, visto que as mulheres teriam mais jeito para cuidar de crianças, já que é da "natureza" feminina todos esses estereótipos de cuidado, paciência e carinho, e essa função doméstica perdura até os dias de hoje.

Foi a partir daí que o Magistério ficou conhecido como um campo de atuação estritamente feminino; porém, dizer que o magistério é uma profissão ideal e restrita para mulheres como culturalmente é visto, significa anular toda a história da educação. Os primeiros educadores do Brasil foram homens, e mesmo que não seja algo para se comemorar devido a todo o processo histórico sob o qual o Brasil foi "construído", é preciso entender que os jesuítas foram os primeiros a incorporar a figura de mestre; entretanto, não podemos esquecer que essa forma de educação trazida pelos jesuítas foi violenta, e fazer memória da presença dos jesuítas como educadores nesse contexto é simplesmente para mostrar que a educação nunca foi uma área de atuação estritamente para mulheres.

Com a inserção das mulheres na docência, os homens começaram a optar por cursos técnico-científicos, e os poucos homens que estavam na área começaram a migrar para os cargos de chefia, por acreditar que os homens tenham mais jeito para chefiar. Os homens que continuaram na docência, começaram a migrar para as Escolas Normais.

As Escolas Normais seguiram até a década de 70; foi a partir da implementação da LDB 5.692 de 1971 que foram introduzidas mudanças na educação e a Escola Normal tornou-se umas das habilitações do 2º grau, passando a se chamar Habilitação no Magistério de 2º grau. É preciso entender que toda essa mudança na educação na década de 70 se deu decorrente da mudança política no Brasil com o golpe militar de 1964. Em decorrência dessa nova estrutura política, desapareceram as Escolas Normais e deu-se início à habilitação específica de 2º grau (Magistério) para o exercício da docência de 1º grau.

É imprescindível, ao falar da História da Educação no Brasil, relatar o marco legal da criação do curso de Pedagogia. Até o início do século XX, a formação de professores para as Escolas Normais se dava por admissão de professores formados na área de Filosofia e Moral, ou pessoas formadas nos cursos de Direito e Medicina. Cabeceado por Anísio Teixeira foi que, em 1934 com a criação da USP (Universidade de São Paulo), e em 1935 com a criação da Universidade do Distrito Federal, as escolas de professores passaram a incorporar o nome de Escola de Educação (SAVIANI, 2005, p. 17).

Em 1939 na USP e na Universidade do Brasil instituiu-se o curso de Pedagogia e de licenciaturas. Os cursos de licenciatura de curta ou de longa duração ficaram a cargo de formar professores para disciplinas específicas, habilitando professores para atuar nas escolas secundárias; já o curso de Pedagogia foi fragmentado em duas áreas, Licenciatura e Bacharelado. O curso de Licenciatura em Pedagogia formava professores formadores para lecionar nas Escolas Normais, já o Bacharelado em Pedagogia tinha formação técnica, para ocupar cargos técnicos da educação.

Em 1968, foi promulgada a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, foram implementadas especializações concomitantes com o curso tais como: Orientação, Supervisão, Inspeção e Administração Escolar. Ainda nesse tempo o curso de Pedagogia não habilitava profissionais para lecionar na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental; até o início dos anos 90 o curso de Pedagogia não formava professores para lecionar nos primeiros segmentos da Educação Básica.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei 9.394 no dia 20 de novembro de 1996. Nesse período o Brasil contava com "5.276 habilitações de Magistério em estabelecimentos de ensino médio distribuídos da seguinte forma: 3.420 na rede estadual, 1.152 em escolas particulares, 701 na rede municipal e 03 federais" (TANURI, 2000, p. 85). Foi então a partir da LDB 9394/96 que o curso de Pedagogia passou a formar professores para lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais, como bem destaca o artigo 62 da mesma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com base no que descreve a referida Lei, o curso de Pedagogia deixou de ser formação específica para lecionar no Magistério, e passou a assumir assim os primeiros segmentos da educação básica; esse acarretamento aconteceu devido à extinção do curso de Magistério na modalidade Médio, para atuarem como docentes na Educação Infantil e Anos Iniciais. Desde a sua criação, o curso de Magistério e Pedagogia vem sofrendo grandes transformações, seja na duração ou no currículo. Entre essas transformações, não podemos deixar de citar a importância do retorno dos homens para docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

3 ENTENDENDO AS MASCULINIDADES



Precisamos entender que não existe uma masculinidade, e sim várias, afinal elas são plurais. Para isso, precisamos primeiramente entender o que é masculinidade; segundo o dicionário Melhoramentos (HOUAISS, 2005), masculinidade é a qualidade de masculino ou másculo, como também virilidade; o mesmo dicionário define masculino como algo próprio do homem (HOUAISS, 2005, p. 573). Já o dicionário Aurélio traz a definição resumida de masculinidade como qualidade de masculino (FERREIRA, 2010, p. 492). Essas defi-

nições trazidas pelos dicionários estão muito aquém do que entendemos como masculinidades; faz-se necessário destacar que, assim como o gênero, a masculinidade é uma construção social.

Sabe-se que o Brasil foi "construído" com bases patriarcais, onde cabia ao homem ser o provedor financeiro, além de ser forte, viril, e não demonstrar sentimentos. Para Connel (2013), masculinidade é um conjunto de diversas configurações de práticas de poder em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero de uma sociedade. Esses atributos ficaram definidos como masculinidades hegemônicas (homens de camada média, brancos, heterossexuais, etc.), que caracterizam um domínio e poder sobre algo ou alguém, e esse era o tipo de masculinidade tida como ideal, aquela que todos os homens deveriam seguir.

Esse modelo de masculinidade se perpetua até os dias de hoje, onde alguns homens o reproduzem para serem reconhecidos como homens de verdade. Na intenção de deslegitimar as masculinidades subalternas (indígenas, afro-brasileiras, de camadas populares, homossexuais etc.), essa masculinidade hegemônica tenta silenciar e apagar todas as masculinidades que se desviam da norma padrão. Os homossexuais têm sua masculinidade negada devido ao fato deles terem relação homoafetiva com outros homens; essa negação da masculinidade homossexual se dá pelo fato da masculinidade estar atrelada a ser homem e, na norma cishétero, só pode ser reconhecido como homem aquele que não tem relação sexual ou afetiva com uma pessoa do mesmo sexo.

Oliveira (1998) diz que a masculinidade hegemônica representa uma estrutura de poder das relações sexuais, buscando excluir qualquer variação de comportamento masculino que não se adapte a seus preceitos. Subjacente a este movimento é que as masculinidades subordinadas vêm trazendo uma nova identidade do que é ser masculino. Assim como os homens gays são descharacterizados de um ser masculino, as pessoas bissexuais atravessam as mesmas exclusões.

Oliveira (1998) diz que a masculinidade hegemônica representa uma estrutura de poder das relações sexuais, buscando excluir qualquer variação de comportamento masculino que não se adapte a seus preceitos. Subjacente a este movimento é que as masculinidades subordinadas vêm trazendo uma nova identidade do que é ser masculino. Assim como os homens gays são descharacterizados de um ser masculino, as pessoas bissexuais atravessam as mesmas exclusões.

Como já abordado anteriormente, a masculinidade está atrelada a ser homem e nesta concepção cisheteronormativa um ser masculino jamais teria desejo afetivo e sexual por uma pessoa do mesmo sexo. O homem bissexual seria aquele que fica no "meio" entre o gênero e a sexualidade; é aquele que anda nas duas direções sem ficar preso no binarismo. Para a sociedade, o homem bissexual é aquele que está entre o masculino e o feminino, a heterossexualidade e a homossexualidade. Seffner (2003, p. 148) traz a definição de que o masculino bissexual é aquele homem que mantém "relações sexuais e afetivas com homens e mulheres, de forma simultânea ou alternada, constante ou esporádica em suas vidas". É imprescindível entendermos que a bimasculidade não é apenas uma "modalidade" da vida sexual, ela está atrelada também às relações afetivas, e que a bissexualidade masculina é uma possibilidade de vivenciar sua masculinidade e sexualidade.

Um homem de vagina! E tem como? Esse é um dos questionamentos de muitas pessoas e, ao mesmo tempo, vem a resposta " - Claro que não existe homem com vagina". Só que esse caderno vem mostrar o porquê sim, eles existem! Ao nascermos, ou até mesmo antes do nosso nascimento, já nos designam a cada gênero de acordo como o nosso órgão genital: se tem pênis é menino, logo, se tem vagina é mulher. Mas antes precisamos entender a diferença entre sexo, gênero e sexualidade: o sexo é biológico e está relacionado à genitália, se a criança nasce com vagina é mulher, se for o contrário é homem; já o gênero é uma construção social na qual a pessoa irá se identificar como homem ou mulher. O gênero vai além do sexo, pois quando adotamos ou não determinados papéis de gênero, isso pode independer de nossos órgãos genitais. Já a sexualidade está relacionada ao desejo afetivossexual que sentimos por alguém de algum(ns) gênero(s); sendo assim, é preciso entender que o gênero independe da sexualidade e vice e versa.

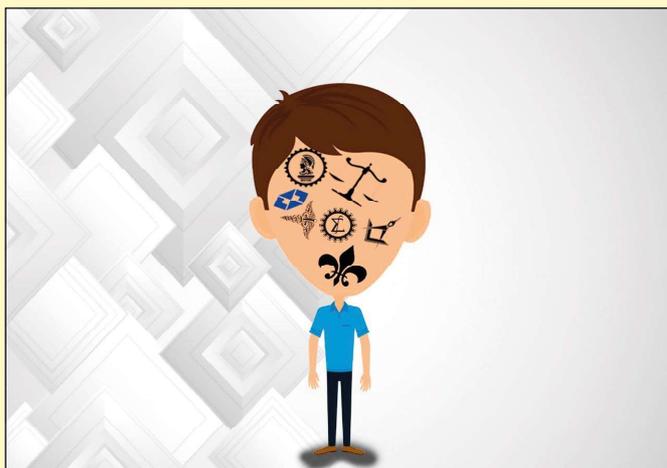
Todavia, é preciso compreender que o gênero é uma construção social. Em seu livro "O Corpo Educado", Louro (2000) traz de forma bem explicativa que tanto o gênero como a sexualidade são uma construção social. "As identidades de gênero e sexual são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade" (LOURO, 2000, p. 09).

Dessa forma podemos compreender que tanto o gênero como a sexualidade são uma construção social e não biológica, o que nos dá base para trazermos o debate e reflexão sobre a existência de homens de vagina. Pensando assim é que trazemos a transmasculinidade como identidade, possibilidade e construção do que é ser homem, rompendo as barreiras impostas pelo gênero e pela sexualidade. Atrelar a masculinidade com a sexualidade faz parte do imaginário de muitos, e dizer que o masculino ou que a masculinidade só pertence a homens

cisgênero é um meio de invisibilizar as outras formas de ser homem; as masculinidades são fluidas e plurais, existem muitas formas de serem representadas, e para a pessoa ser considerada como homem ou masculina, ela não precisa necessariamente ter um pênis.

A transmasculinidade é uma forte potência para desmistificar o padrão hegemônico, e dá novos sentidos e possibilidades do que é ser homem utilizando os seus corpos transgressores para romper com o binarismo de gênero, e reafirmar que ser homem ou masculino independe do órgão genital, visto que a sexualidade e o gênero são plurais e construídos socialmente. Desta forma, as masculinidades homossexual, bissexual e trans favorecem na sociedade uma revisão e entendimento do conceito de masculinidade, entendendo as mesmas como plurais e não hegemônicas como fomos ensinados, garantindo a esses homens o direito de existirem e terem suas masculinidades reconhecidas.

4 QUANDO A FAMÍLIA QUESTIONA SOBRE UM HOMEM COMO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS



Rafaela, gestora pedagógica, está passando por uma situação meio delicada: a escola onde ela atua acabou de receber um professor para atuar nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, o que deixou os pais indecisos se iriam ou não deixar seus filhos nessa escola. Após saber desse posicionamento dos pais, a gestora imediatamente

fez uma reunião com todos os pais e coordenadores da escola, para tratar desse assunto.

Rafaela inicia a reunião pedindo aos pais que relatem o porquê dessa tomada de decisão em retirar seus filhos da escola. Um dos pais pede a palavra e diz que: "Essa escola tem mais de 40 anos, eu estudei aqui, e nunca teve um homem sendo professor, o único homem era o Sr. Eraldo, o porteiro da escola". Uma outra mãe pede a palavra e diz: "Se ele é homem, porque ele não foi procurar uma profissão que seja mais a cara dele? A escola primária é lugar de mulher ensinar, não homem". Todos os pais concordam com as falas.

Após muitos debates, os pais afirmam: ou o professor sai da escola ou eles irão tirar seus filhos de lá. Por se sentir sem saída, mesmo sabendo o que diz a LDB e as outras Leis que regulamentam a educação, Rafaela decide pedir à Secretaria Municipal de Educação uma professora para ocupar essas turmas e não perder alunos.

A situação acima é um dos dilemas que inúmeros docentes que atuam na gestão escolar e na sala de aula têm enfrentado, o questionamento de muitos pais ao descobrir que um homem será o professor de seu(a) filho(a).

Como apresentado no início desse caderno, após a inserção das mulheres no magistério, o mesmo ficou sendo reconhecido como um campo de atuação estritamente feminino, porém é notório ver que os homens estão voltando cada vez mais para a docência. Imaginemos que essa mesma situação acontecesse na escola que você está gerenciando, qual seria a melhor postura de um(a) gestor(a) para lidar com essa situação? Uma das opções seria trazer o Artigo 62º da LDB 9394/96, que diz que as instituições formam docentes sem distinção entre os sexos.

No entanto, trazer somente a lei não é o suficiente. Conforme ilustrado na situação hipotética ocorrida com a gestora Rafaela, fazer a reunião com os pais, sim, é necessário; o que não pode acontecer é a exclusão do professor somente por conta do seu gênero. No decorrer da reunião é imprescindível informar aos pais que não existem profissões femininas ou masculinas e que, com base na formação da pessoa, ela está apta para lecionar, independente do seu gênero.

Isso significa mostrar também aos pais que, antes de qualquer condição, trata-se de um profissional qualificado e apto para exercer o papel e a função para a qual foi designado, e como profissional está ali para fomentar, intermediar o estudante na construção do conhecimento que se constitui em uma das funções da escola; no contexto escolar, pais, alunos e professores tem que focar no profissional e não no gênero.

É preciso deixar claro que, no contexto atual, o papel do educador não está restrito tão somente ao gênero feminino, e voltando para o contexto histórico da educação, o pedagogo era um homem dotado de habilidades e competência para tal função. Logo, a educação no seu fazer pedagógico, desde os primórdios teve em seu bojo profissionais do gênero masculino. Na atual conjuntura, a não aceitação dos pais em ter um homem como professor se trata de um preconceito questionar ou banir do contexto escolar o docente masculino.

Para além do gênero o que conta é a competência, a ética, os valores, a afetividade e a capacidade interativa que estes profissionais trazem consigo. Para que se possa romper essas barreiras é imprescindível que o(a) gestor(a) utilize do diálogo para desmistificar e desconstruir o pensamento que esses pais têm, principalmente por atribuir ao homem o papel de aliciador e pedófilo.

Diante de todos esses apontamentos, se ainda assim os pais relutarem em aceitar um homem como professor de seus filhos, a gestora ou gestor jamais deve ser influenciado(a) por

eles a tomar a mesma atitude que a gestora Rafaela. Existem algumas atitudes que podem ser tomadas por essas gestoras, como pedir que os pais mudem seus filhos da escola, pois jamais eles (as) iriam corroborar com esse preconceito de gênero tanto dentro como fora da escola; na última das hipóteses, mais vale perder alguns alunos que compactuar com esses estereótipos profissionais e de gênero.

Sobre o preconceito de gênero, Lígia Amâncio (1998, p. 15) lembra que este tem origem na "forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade". É preciso compreender que as discriminações de gênero não são atribuídas nem só às mulheres nem só aos homens, ambos são discriminados na sociedade, mas dentro do magistério, os homens são discriminados pelo fato de que a sociedade a vê como um campo profissional feminino.

5 VOU RECEBER UM PROFESSOR HOMEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL



Dalila, gestora pedagógica, ao informar para Secretaria Municipal de Educação que está com uma vaga para docente da Educação Infantil, a responsável pelo setor informa que está encaminhado o professor Samuel para respectiva vaga. Imediatamente, Dalila sente-se surpresa e tenebrosa ao mesmo tempo, e se questiona: como assim um homem para docência na educação infantil? Quem já viu um homem dar aulas nesse segmento,

o que os pais irão pensar? E agora, como vou gerenciar essa situação? Dalila se questiona e não chega a uma conclusão, o fato de ter assumido há pouco tempo a gestão da escola gera medo de questionar a diretora do Departamento de Gestão Escolar.

E agora, o que fazer?

A Educação Infantil sempre esteve atrelada ao cuidado, à maternidade e ao cuidado doméstico, e por esse motivo a predominância de mulheres nesse segmento. Ou seja, historicamente a educação infantil se configurou como um espaço estritamente feminino, logo a figura do docente homem é de certo modo rejeitada pelos pais e comunidade escolar. Segundo Finco (2003, p. 56) "não é só por que há mulheres que a profissão é feminina". Esse pensamento se dá pela construção sociocultural de que só as mulheres possuem habilidades para cuidar de crianças "visto que elas já nascem com esse dom".

Concordar com o discurso de que a mulher já nasceu com o "dom do cuidado" é corroborar que elas são submissas aos homens, e renega essas mulheres somente à docência, visto que a mesma está atrelada ao cuidado e à maternidade, e que as mulheres já são por natureza aptas a essas atribuições, dando mais vazão a uma masculinidade tóxica, onde o zelo e o cuidado não fazem parte dos atributos de um "homem de verdade".

Dentro do ambiente escolar, principalmente nas turmas de educação infantil, os homens são vistos como um perigo para essas crianças, colocando esses professores como aliciadores, já que, para sociedade, o homem tem sua sexualidade a florada, caracterizando esses homens como um "bicho papão" e causando estranhamento e preconceitos quando eles assumem a docência da Educação Infantil. Sobre isso é que Sayão (2005, p.16) afirma: "Quanto maior o envolvimento de homens na Educação Infantil, aumentará a opção de carreira para eles contribuindo para que se desfizesse a imagem de que esta etapa da educação básica é um trabalho apenas para mulheres". Como bem sabemos, não se deve existir essa desigualdade de gênero nem na formação docente e no ambiente de trabalho, nem fora dele.

Voltando para situação hipotética, a gestora Dalila está sem saber como lidar com essa situação, afinal o professor Samuel irá assumir a turma em breves dias. Qual seria então a melhor forma para que essa gestora gerencie essa situação, tanto internamente com seus preconceitos, como com os demais membros da comunidade escolar?

O primeiro posicionamento para quem pensa igual à gestora Dalila é acabar com seu preconceito, pois independente do gênero as instituições de ensino formam docentes independentemente de seus gêneros para atuar desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Pois, além do gênero, está ali um profissional habilitado e dotado de competências para assumir o cargo ao qual foi designado. Acabar com esse preconceito que algumas gestoras têm sobre os gêneros e sexualidades se dá a partir de leituras que levam a uma reflexão acerca dos estereótipos de gênero.

Após a anulação desse preconceito, o gestor precisa passar confiança tanto para os pais como para comunidade escolar; afinal, os docentes do gênero masculino que estão atuando na Educação Infantil são profissionais e sujeitos, como qualquer outra pessoa da esfera educacional. É preciso levar para debates de formação continuada dentro da escola textos que fomentem essa necessidade da atuação de homens na educação infantil. É preciso trabalhar a igualdade de gênero com todos que compõem a comunidade escolar; é inaceitável que na nossa sociedade ainda ocorra tanto preconceito de gênero, onde uma instituição de ensino deslegitima a capacidade que um docente homem tem para atuar no ciclo da infância.

Assim como as mulheres cuidam, os homens também podem aprender a cuidar, não existe um padrão masculino ou feminino de cuidar e educar, ambos cuidam e ensinam de forma diferentes, independente do gênero desse docente. O mesmo irá atuar na Educação Infantil com base na formação teórica e prática que lhe foi ensinada no decorrer da sua formação docente.

É preciso trabalhar todos esses pontos aqui elencados com pais e toda a comunidade escolar, para que todos os preconceitos em torno do gênero venham a cair por terra, e que o homem ao assumir a docência da educação infantil não seja visto como um aliciador e sim como um profissional capacitado, habilitado e preparado para desempenhar um excelente trabalho com a turma, visto que competência independe do gênero e sim do comprometimento de cada um. Segundo Vianna e Ridenti (1998, p.100), "podemos reforçar a desigualdade de gênero quando não nos posicionamos criticamente, e sem maiores ponderações, diante de atitudes preconceituosas".

6 ELE É GAY!



A

driano assumiu recentemente sua vaga no concurso público, para o cargo de professor dos anos iniciais. Após pegar o Termo de Assunção, o mesmo se dirigiu para escola na qual ele foi lotado e, ao chegar na escola e se apresentar para a gestora e a coordenadora pedagógica, a gestora o encaminhou para sua sala de aula, afinal o ano letivo já havia começado.

No retorno para sua sala, a gestora Jacqueline vem bastante reflexiva, e ao chegar pergunta à coordenadora pedagógica Karla se ela percebeu algo de diferente no professor Adriano. Karla comenta: " - Sim, e é provável que tenhamos um grande problema com isso. Os pais jamais irão aceitar". No dia seguinte a mãe de um dos alunos vai na escola para conhecer o professor Adriano e, após conversar com o professor, a mãe do aluno se dirige à sala da diretora (cuspidando fogo) e diz " - Como é que pode, um gay dando aula para meu filho? Desse jeito ele vai influenciar meu filho a seguir o mesmo caminho dele! "

A gestora Jacqueline pede à mãe um pouco de paciência para que elas possam avaliar a didática e a postura do professor perante os alunos. Após a chegada de Adriano na escola, os pais passaram a frequentar a escola todos os dias, pois ficaram com um "pé atrás" com o professor. Alguns pais se juntaram e pediram à diretora que tirasse Adriano da escola.

Jacqueline, firme no seu compromisso com a educação e respeito com todos profissionais independente do seu gênero ou sexualidades, não acata a decisão desses pais.

Esse também é um dos grandes dilemas que algumas gestoras encontram nas suas unidades escolares, o questionamento revestido de preconceito e homofobia de alguns pais, e até mesmo dos profissionais da escola, sobre a sexualidade de algum professor. Um homem heterossexual ao ingressar em uma carreira socialmente construída como feminina já encontra barreiras, para um homem homossexual essa barreira é ainda maior, a todo momento esse professor passa por vigilância, seja no seu modo de falar, andar, se comportar e até mesmo no toque em crianças. Quando um professor transita pela fronteira das sexualidades e dos gêneros, podem emergir desafios, conflitos, tensões e reestruturação no contexto escolar desencadeando avanços ou retrocessos da diversidade humana; ser diferente incomoda, e por esse motivo a sociedade não aceita o diferente em nenhuma esfera social, mas não é porque a sociedade não aceita que os diferentes irão deixar de existir.

Franco (2014, p. 12) diz que "a escola é uma das instituições sociais que também deve se comprometer com a promoção da diversidade humana, incluindo aí o direito à igualdade e o respeito às diferenças". Dentro do ambiente escolar a sexualidade de um professor homossexual é posta em vigilância e a todo momento seu profissionalismo deve sobressair a sua sexualidade, provando assim que eles são competentes para assumir determinada função.

Nossa cultura tende a associar a sexualidade ao gênero, como se as duas fossem coladas; na cultura ocidental costuma-se classificar pessoas que têm relação sexual com pessoas do mesmo sexo como anormalidade. Como aponta Louro (2000), a heterossexualidade é construída no nosso imaginário como "natural" e as outras formas de sexualidades são vistas como antinaturais, peculiares e anormais. Assim, aqueles que se desviam da norma heterossexual, não podem ter os mesmos direitos segundo a lógica binária. A sexualidade precisa ser vista não como uma norma a ser seguida por todos, visto que, assim como o gênero, ela é uma construção social plural e não algo biológico, onde o órgão sexual da pessoa que irá determinar o seu desejo sexual.

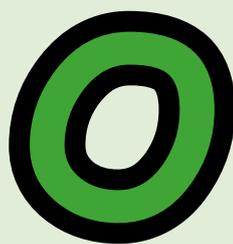
A escola não pode fechar os olhos para as sexualidades; se elas estão na escola é porque fazem parte do indivíduo e não é algo que alguém possa anular. Não existe o fato de um professor ser gay influenciar na conduta e sexualidade dos discentes, a pessoa que se compromete e se dedica à educação assume sua função como um profissional; isso não significa dizer que o professor, por ter uma sexualidade desviante da norma, deva se anular a fim de ser aquilo que a sociedade inventou como normal.

A partir do momento que os pais não estão satisfeitos com a presença do professor devido à sua sexualidade é que percebemos a necessidade de se trabalhar a educação sexual como disciplina obrigatória em todas as fases da educação, o que possibilitará ter pessoas mais conscientes sobre essas questões no futuro. Não podemos aceitar posturas homofóbicas dentro da escola, porque acima de tudo ali se encontra um ser dotado de competências e habilidades para exercer com excelência o cargo que lhe foi atribuído.

As sexualidades precisam fazer parte de debates em formação continuada, assim como temas na sala de aula, e reunião com pais, não levando somente para o lado da prevenção e higienista; é preciso entender que as sexualidades fazem parte da vida humana e elas precisam ser encaradas de forma natural, e não como um monstro que está ali para assombrar. Se começarmos a trabalhar com temas tão caros como estes, é possível que tenhamos no futuro pais com uma visão mais ampla sobre as sexualidades.

Louro (2003, p. 64) afirma 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". Nesse sentido a escola precisa criar estratégias que melhor se adequem à sua realidade para superar essas hierarquias dentro da sociedade. Ter um professor, um aluno ou funcionário gay na escola não é sinônimo de problema e sim de avanços e reconstrução da diversidade humana no contexto escolar; é romper com as barreiras impostas pela sociedade e sair de dentro da caixinha de gênero e sexualidade que a sociedade tenta a todo tempo nos colocar.

7 DEVO CONFIAR NO TRABALHO DE UM HOMEM NA SALA DE AULA?



O professor Eduardo dirige-se até uma escola para verificar a existência de uma vaga para turma do 3º ano do Ensino Fundamental I. A gestora Margarida informa a existência da vaga, mas a mesma tinha um perfil desejável para vaga. Eduardo sai da escola, e imediatamente se dirige a Secretaria Municipal de Educação, para solicitar seu encaminhamento para referida

escola.

A gestora pedagógica Margarida então recebe uma ligação da professora Rosa, diretora do Departamento de Gestão Escolar, avisando que vai encaminhar o professor Eduardo para exercer a função de professor com a carga horária de 20h semanais, para respectiva escola, já que o mesmo precisa ser enquadrado. Margarida diz que infelizmente ela

não pode aceitar esse professor, pois ela não acredita no trabalho de um homem na sala de aula. Rosa diz que independente das concepções dela o professor estaria sendo encaminhado para lá, pois ele era um professor apto para o cargo.

O que levaria uma gestora a não acreditar no trabalho de um docente do gênero masculino? Como já discutimos aqui em outros momentos, as instituições de ensino formam docentes independente do gênero, e estes profissionais estão aptos para exercer sua profissão no(s) segmento(s) que foram formados. Em pleno século XIX é inadmissível uma gestora com esse tipo de pensamento, onde coloca o gênero a cima da capacidade do docente. Além do mais, esse tipo de pensamento está fortemente relacionado à desigualdade de gênero, é como voltar ao passado, onde existiam escolas e currículos diferenciados para meninas e meninos. "As diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros, se as instituições têm gêneros, qual seria o gênero da escola?" (LOURO, 2003, p. 88). Durante anos a escola já teve gênero, passou um período sendo ora predominantemente masculina, ora predominantemente feminina, e hoje a escola não possui gênero, ou seja, possuindo os pré-requisitos para a docência, tanto mulheres como homens podem lecionar.

Negar, segregar, rejeitar ou inferiorizar um docente em razão do seu gênero se caracteriza como preconceito; a escola, espaço que deveria ser utilizado para desconstruir e as desigualdades, infelizmente tornou-se um local onde esses preconceitos de gêneros são reafirmados. Gestores (as), professores (as) e demais membros da comunidade escolar têm que estar abertos para trabalhar com as diferenças. Um bom profissional é aquele que entende que a diferença faz parte da esfera social e devem estar abertos para aceitar sua pluralidade.

Pois para que haja a humanidade é necessária a existência da diferença; o diferente é aquele que rompe com a norma padrão. Mulheres, homens, mulheres e mulheres, homens e homens, ambos ensinam diferentes, cada um tem uma didática e metodologia, o sexismo não pode fazer parte de uma prática docente.

Descaracterizar um profissional pelo seu gênero é corroborar com o sexismo, e é preciso que deixemos de lado nossas concepções retrógradas para aceitar que o espaço escolar é um direito de todos. O trabalho de um docente do gênero masculino não pode mais ficar restrito às questões administrativas por acreditar que, em funções de liderança, eles dominam por terem pulso firme.

O caso hipotético representado pela gestora Margarida, ainda faz parte do imaginário de alguns profissionais que atuam na gestão; enquanto alguns imaginam que um homem na sala é bom por representar uma figura de "respeito", outras deslegitimam, pois acreditam que educação está relacionado ao cuidado e bondade, como se os homens não tivessem todos

esses atributos. Acima do cuidado e da bondade, está o profissionalismo, a ética e o comprometimento com a educação; homens não fazem o curso pela metade para lecionar, ou não passam pelos mesmos processos de seleção que uma mulher para ingressar na docência para ter a sua competência comparada ou anulada.

Questionar se pode ou não confiar no trabalho de um homem na docência é algo que não deve mais fazer parte do imaginário de nenhum profissional, todos nós professores temos a competência para lecionar, não podemos mais aceitar posicionamentos de gestoras assim. Dessa forma não combater com preconceitos e discriminação de gênero no ambiente escolar, a escola passa a funcionar como um lugar que (re)produz desigualdades. Assim como a escola pode (re)produzir desigualdades, pode e deve também proporcionar espaços de trocas e reflexões sobre as diferenças, é imprescindível que todos que atuam na educação tenham preparo e saiba lidar com as diferenças. O gênero não é parâmetro para questionar a competência de um professor e sim o conhecimento e qualidade naquilo que faz.

8 HOMEM DE VAGINA?



Roberth atuava na Secretaria de Educação como Assessor Técnico Pedagógico do Ensino Fundamental I. Com a mudança de governo, ele teve que voltar para sala de aula. Ao se dirigir para a escola na qual ele foi lotado, assumiu uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. Maria Aparecida, gestora pedagógica da referida escola, comenta com uma das professoras: " - Eu

sempre achei esse Roberth estranho, não sei de onde ele veio e já foi assumindo um cargo tão alto na SEC, eu gostava mais quando era aquela moça a assessora, que eu esqueci o nome. Esse Roberth nem parece que é homem mesmo, tem um jeito estranho". A professora Juliana responde: " - Concordo! "

Passados alguns dias, Maria Aparecida comenta: " - Juliana, bem que eu desconfiava, Roberth não é homem de verdade, ele fez cirurgia para tirar as mamas e virar homem. Ela né, porque mesmo ela tomando hormônios, fazendo cirurgia, nunca será um homem, quem já viu um homem com vagina. Pois, vou hoje mesmo na SEC pedir a remoção dela, não quero confusão na minha escola, quando os pais descobrirem isso irão vir com tudo pra cima de mim".

Precisamos entender que o nosso gênero independe da nossa sexualidade; conforme abordado anteriormente, ambos são uma construção social, assim como independente da nossa genitália, podemos nos reconhecer com o gênero masculino ou feminino. Atribuir a genitália ao gênero, é corroborar com norma cisheterossexista e com o binarismo de gênero, os quais tentam colocar cada indivíduo dentro de caixas de gênero. "A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe com as hegemonias heterossexuais" (BUTLER, 2020, p. 47). Além disso, o nosso gênero é performativo, e práticas reguladoras ditam as regras e padrões pré-estabelecidos que devemos seguir.

Os corpos transmasculinos são uma grande potência para vislumbrar e construir outros tipos de homens e masculinidades, já que eles dialogam também com as pautas do feminino (combate ao machismo, violência, misoginia, entre outras). As pessoas transmasculinas utilizam seus corpos transgressores na luta de uma masculinidade contra-hegemônica que visa acabar com essa supremacia e relação de poder sobre os corpos subalternizados. Essa transmasculinidade rompe com essa relação de poder que evidencia um único modelo do que é ser homem. As identidades transmasculinas rompem com o discurso hegemônico e dão visibilidade a outras possibilidades do que é ser homem, um homem com vagina, rompendo a visão de que para ser homem a pessoa necessariamente precisa ter um pênis.

A transmasculinidade traz novos elementos sobre corpos que desviam da norma, como o discurso de uma masculinidade subalternizada, por estar atrelada a uma masculinidade socialmente desautorizada, já que estes corpos rompem com o reconhecimento de uma masculinidade hegemônica, ou seja, o padrão e prática que todos os homens devem seguir para serem reconhecidos como homens de verdade. Essa masculinidade hegemônica está a todo momento em vigília e necessita de uma certa aprovação por parte de outros homens, dizendo o que pode e o que não deve ser feito. Como afirma Uchôa (2017, p. 51), "o preço que muitos homens trans pagam por apresentarem uma masculinidade distinta à imposta pela heterocis-normatividade é a falta de oportunidades no mercado de trabalho".

Essa falta de oportunidade está muito atrelada ao caso hipotético que foi apresentado no início desse tópico; mesmo o professor Roberth tendo sido aprovado em concurso público e estando apto para desempenhar suas atribuições como docente, podemos perceber que as oportunidades dentro do mercado de trabalho são afuniladas, o preconceito e a transfobia ainda são muito presentes dentro das escolas e nas demais repartições públicas ou privada. As pessoas transsexuais são pessoas cuja identidade diferem do gênero daquele esperado pelo seu

corpo, já que para a sociedade é a genitália que irá determinar o que cada pessoa será ao nascer, homem ou mulher.

No momento em que a gestora Maria Aparecida diz que ela pedirá à SEC a remoção do professor Roberth, ela não está apenas colocando para fora o seu preconceito, como também a transfobia de forma exacerbada; não aceitar uma pessoa que tem a identidade de gênero que se desvia da norma é concordar com a cisheteronormatividade, não estando aberta para trabalhar com a diversidade humana. Dizer que, independentemente da cirurgia de mastectomia (retirada total da mama) ou da aplicação de hormônios masculinos, um homem trans jamais irá ser reconhecido como homem, é dizer que só existe um tipo de masculinidade, a masculinidade hegemônica, que tenta segregar e anular as demais representações de masculinidades.

Diversas ações podem ser adotadas no cotidiano escolar a fim de construir um ambiente inclusivo e que respeita a diversidade, uma delas é aceitar o nome social de pessoas trans, garantindo que esses corpos possam transitar na escola sem ter sua identidade de gênero questionada. Outra ação consiste em realizar formações específicas sobre a temática de gêneros para toda a equipe escolar, bem como possuir em seus planejamentos intervenções e ações para superar a desigualdade de gênero. Fazendo isso, teremos no futuro uma escola acolhedora que luta para combater a desigualdade de gênero e pessoas conscientes que aceitam e respeitam todas as formas de ser e existir no mundo, além de combater a invisibilidade desses corpos transmasculinos e compreender todos os paradigmas enfrentados por estes sujeitos dissidentes da norma vigente de homem e masculinidade.

9 REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, L. B. **Masculino e feminino:** a construção social da diferença. Lisboa: Edições Afrontamento, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 287 p. Tradução de: Renato Aguiar.

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

CONNELL, R. W. "Políticas da Masculinidade". In: **Educação e Sociedade.** 1995, p. 187-206.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** - 8.ed. - Curitiba: Positivo, 2010.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação:** Universidade de Campinas, Campinas, v.14, n.3 (42), p.109-101, set./dez. 2003.

FRANCO, N. Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola. **Periódicus,** [s. l], p. 01-13, abr. 2015. Disponível em: file:///D:/User/Downloads/12882-38930-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

HOUAISS, A. **Melhoramentos: dicionário prático da língua portuguesa.** São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 2005. ISBN 85-06-01707-6.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogia da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, P. P. "Discursos sobre a masculinidade". **Revista Estudos Feministas,** IFCS/UFRJ, v. 6, n. 1, p. 91- 112, 1998.

UCHÔA, L. F. P. Transmasculinidade e os desafios cotidianos. **Revista Educação, Guarulhos,** v. 12, n. 01, p. 47-59, 2017. Bimestral. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2884>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, S. G. **A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista.** Psicologia. Ciência. v.26 n.1. Brasília, 2006.

SAVIANI, D. História da formação de docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação,** [S.L.], v. 30, n. 2, p. 11-26, 27 out. 2005. Continua. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/rev_educacao/article/view/3735. Acesso em: 01 mar. 2021.

SANTANA, B. Pensando as transmasculinidades negras. In: RESTIER, H.; SOUZA, R. M. (org.). **Diálogos Contemporâneos sobre homens negros e masculinidades.** São Paulo: Ciclo Continuo, 2019. Cap. 04. p. 95-104.

SAYÃO, D. T. **Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: Um Estudo de Professores em Creche.** Florianópolis: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SEFFNER, F. **Derivas da Masculinidade: representação, identidade e di-**

ferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Cap. 8.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/agode2000 (Número Especial 500 anos de educação escolar), p.61-88.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. **Relações de gênero e escola**: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.93-106.