UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO - PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
CAMPUS JORGE AMADO - ITABUNA

ZENILDO SANTOS SILVA

MASCULINIDADES, REPRESENTAÇÕES E (DES) CONTINUIDADES: ATRAVESSAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO, DA REDE MUNICIPAL DE GANDU – BA

Itabuna – Bahia

2022

ZENILDO SANTOS SILVA

MASCULINIDADES, REPRESENTAÇÕES E (DES) CONTINUIDADES: ATRAVESSAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO, DA REDE MUNICIPAL DE GANDU – BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Orientadora: Dra. Célia Regina da Silva

Itabuna – Bahia

2022

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

S586m Silva, Zenildo Santos, 1984 -
Masculinidades, representações e (des) continuidades: atravessamentos nas práticas pedagógicas de professores do sexo masculino, da rede municipal de Gandu - BA. / Zenildo Santos Silva. – Itabuna, 2022.
139 f.

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

1. Masculinidade. 2. Negritudes. 3. Representação Social. 4. Práticas Pedagógicas. I. Silva, Célia Regina da. II. Título.

CDD – 371.11

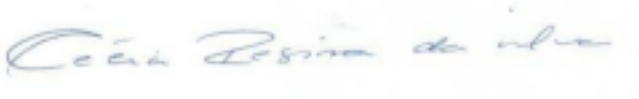
Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883

ZENILDO SANTOS SILVA

MASCULINIDADES, REPRESENTAÇÕES E (DES) CONTINUIDADES: ATRAVESSAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO, DA REDE MUNICIPAL DE GANDU – BA

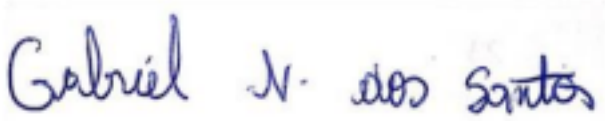
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.
Itabuna – BA, 18 de março de 2022.

Aprovador por:



Dra. Célia Regina da Silva
Universidade Federal do Sul da Bahia
(ORIENTADORA)

Prof. Pós Dr. Francisco Antônio Nunes Neto
Pós-Doutor em Educação (UFBA, 2020).
Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER)
(EXAMINADOR INTERNO)



Prof. Dr. Gabriel Nascimento dos Santos
Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP)
(EXAMINADOR EXTERNO)

DEDICATÓRIA

A todos os homens negros que fogem da cisheteronormatividade e subvertem o sistema!

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não é fácil, os dados mostram isso, os contextos históricos da população negra também nos apresentam o panorama do quanto é difícil ingressar nas universidades, terminar a graduação e principalmente, cursar pós-graduação. Para que esse percurso acontecesse muitas pessoas cruzaram o meu caminho, direta ou indiretamente tive inspirações de familiares, amigos(as), professores(as) e alunos(as).

Sei que é mais um passo, outros virão, terei a oportunidade de galgar novos rumos, por isso que agradecer é celebrar. E nessa celebração agradeço grandemente a minha mãe, que mesmo ausente fisicamente foi a mentora da realização dos meus sonhos; agradeço a todos familiares que mesmo sem entender o que estava fazendo acreditaram na força dos estudos como ferramenta de transformação.

Agradeço a todas as colegas de grupo de orientação, que foram o suporte para continuar acreditando que era possível, agradeço grandemente a minha orientadora Célia que me deu toda autonomia para pensar e projetar o texto, acompanhando constantemente com a ancestralidade maternal das "mães pretas" que apoiam e auxiliam seus filhos (as) nas labutas diárias.

Agradeço a banca de qualificação nas pessoas de Chico e Gabriel, que abraçaram a proposta e contribuíram para um re(pensar) do projeto.

Agradeço a todos (as) colegas de trabalho, que souberam entender e motivar para que eu continuasse na jornada, em especial, a Zirani, Maurício, Silvany, Jailma, Dulce, Audineia, Graça, Eliene e Manoela. Agradeço aos(as) alunos(as) que compreenderam que em alguns momentos eu precisava recuar para estudar ou recarregar as baterias. Agradeço aos amigos(as) companheiros(as) de lutas, são muitos, por isso evitarei citar nomes.

Agradeço a mãe Terra, ao universo, a todas as forças que me cerca e ilumina.

Axé, amém, aleluia!

Os homens são diferentes das mulheres, mas os homens também são diferentes dos homens. Quando pensamos no que seria a definição possível do que é um homem, várias imagens genéricas acabam povoando o nosso imaginário coletivo. E é bem provável que a gente se pegue imaginando alguém alto, atlético, com ombros largos, uma voz grave, de uma etnia ou sexualidade específica – o que, pelo menos de acordo com a convenção vigente, seria um homem branco hétero. Não satisfeitos, nós ainda vemos neste hipotético homem as nossas ideias de como ele deve ser e de como ele deve agir, e qualquer outro comportamento vai ser visto como um desvio da norma (BOLA, 2020, págs, 107 – 108).

SILVA, Zenildo Santos. **Masculinidades, representações e (des) continuidades: atravessamentos nas práticas pedagógicas de professores do sexo masculino, da rede municipal de Gandu – BA**. 2022. 139f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2022.

RESUMO

Nossas decisões são tomadas em conformidade com as representações sociais e a leitura de mundo que elaboramos ao longo da vida. O modo pelo qual elas surgem está relacionada à construção de significados que vão se configurando sobre os dados que dispomos. Sendo assim, discutir a masculinidade torna-se importante porque a cultura patriarcal é predominante. Destarte, surge a seguinte problemática: como as experiências de masculinidades permeiam as trajetórias dos professores do sexo masculino, do município de Gandu BA, e de que maneira esses docentes podem contribuir em práticas antissexistas? Sendo assim, nosso objetivo é refletir sobre as representações de masculinidades, condições de gênero e raça, de professores do sexo masculino, da rede municipal, analisando como essas percepções atravessam as práticas pedagógicas. As discussões são enriquecidas com a contribuição de vários/as autores/as entre eles/as destacamos: Moscovici e Jodelet, em seus estudos sobre as representações sociais; hooks com contribuições sobre masculinidades negras; Butler, com as discussões sobre heteronormatividade e controle; Connell, com os estudos sobre as masculinidades hegemônicas; Fanon pioneiro nos estudos da negritude e Louro, através das discussões sobre a prática docente, gêneros e os discursos discriminatórios vigentes. Autores negros como Restier e Souza também foram referenciados, pois acreditamos que os lugares de fala fortalecem as reflexões. Utilizamos a abordagem da pesquisa-ação traçando parâmetros entre o conhecimento e a ação, o pesquisador e o objeto de pesquisa. Na metodologia, a técnica utilizada foi a entrevista estruturada, via formulário Google forms, com 20 professores da rede municipal. As produções e resultados dessa pesquisa refletem uma gama de sentidos e significados sobre as masculinidades negras, na luta pelo reconhecimento de suas identidades e constituição sociocultural, bem como contribui para que professores/as utilizem as salas de aulas como palco de reconstrução dessas novas formas de ser homem.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidade. Negritudes. Representação social. Práticas Pedagógicas.

SILVA, Zenildo Santos. **Masculinities, representations and (dis) continuities: crossings in pedagogical practices of male teachers in the municipal network in Gandu-BA**. 2022. 139p. Dissertation (Masters in Teaching and Ethnic Racial Relations) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2022

ABSTRACT

Our decisions are made according to the social representations and the reading of the reality of the world we achieve throughout life. The way how they arise is linked to the building of meanings which are set up on the data we have. Therefore discussing masculinity is important because the patriarchal culture is predominant. Thus the following question appears: how the experiences of masculinity permeate the paths of the male teachers in Gandu municipality, in the state of Bahia? And how those teachers may contribute when it comes to antisexist practices? Therefore our goal is to think about the representations of masculinities, conditions of gender and race of the male teachers in the municipal network, analyzing how those practices go through pedagogical practices. The discussions are enriched with the contribution of several authors. Among them, we highlight Moscovici and Jodelet in their studies about the social representations; hooks, with contributions about black masculinity; Butler, with discussions about heteronormativity and control; Connell, with the studies on hegemonic masculinities; Fannon, pioneer in the studies about blackness; and Louro, through discussions about the teaching practice, genders and the current discriminatory speeches. Black writers such as Restier and Souza are also referenced because we believe that the speaking places strengthen the reflections. We use the research-action approach, designing parameters between knowledge and action, between the researcher and the research object. In the methodology, the technique used was the structured interview via Google forms with twenty male teachers from the municipal network. The productions and the results of this research reflect a range of meanings about the black masculinities which fight for the recognition of their identities and sociocultural constitution, as well as it contributes for the teachers to be able to see classrooms as a reconstruction stage where those new ways of being a male are possible.

KEYWORDS : Masculinity. Blackness. Social representations. Teaching practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arraial Corujão – década de 1920..... 40
Figura 2 – Gandu – foto área atual (foco no centro do município – Cartão Postal Lago Azul) 41
Figura 3 – Gandu: Localização Geográfica..... 42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cor dos participantes (como se consideram). 48
Gráfico 2 – Idade dos participantes da pesquisa. 48
Gráfico 3 – Orientação sexual dos participantes. 49
Gráfico 4 – Nível de escolaridade dos participantes. 50
Gráfico 5 – Religião dos participantes. 51
Gráfico 6 – Se os participantes possuem filhos. 52
Gráfico 7 – Quanto tempo possui de experiência. 53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
GEMINA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Negritude, Gênero e Mídia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MNU	Movimento Negro Unificado
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGER	Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico – Raciais
PROEJA	Programa para Educação de Jovens e Adultos
RCG	Referencial Curricular Ganduense
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ____ 15
2 A CONSTRUÇÃO E O RECONHECIMENTO DA HOMOAFETIVIDADE E NEGRITUDE ____ 22
2.1 DA INFÂNCIA À JUVENTUDE: NORMATIZAÇÕES E PROCESSOS IDENTITÁRIOS ____ 22
2.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS: ENCONTROS E DESENCONTROS IDENTITÁRIOS ____ 27
2.4 VIVÊNCIAS NO MESTRADO: UM ENCONTRO COM AS QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO ____ 34
2.5 DAS EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS E AUSÊNCIAS DE ESTUDOS DECOLONIAIS ____ 36
3 METODOLOGIA: OS FIOS QUE TECEM O PESQUISAR ____ 39
3.1 GANDU: CONTEXTO HISTÓRICO – GEOGRÁFICO ____ 39
3.2 DO DIRECIONAMENTO METODOLÓGICO ____ 42
3.3 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ____ 46
3.4 TESSITURAS DO PESQUISAR: COLETA DE DADOS ____ 53
3.5 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO ____ 56
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ____ 59
4.1 OS FIOS QUE TECEM OS ESTUDOS DAS MASCULINIDADES E NEGRITUDES ____ 59
4.1.1 Interseccionalidades entre masculinidades, raça, gênero e outros marcadores sociais ____ 59
4.1.2 Revisitando conceito(s) de masculinidades ____ 67
4.1.3 Dispositivos de poder e cisheteronormatividade: um tear necessário ____ 73
4.2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS ANTISSEXISTAS ____ 82
4.3 TESSITURAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ____ 96
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: FIOS QUE TECEM AS MASCULINIDADES, REPRESENTAÇÕES E EDUCAÇÃO ____ 106
5.1 EIXO I – MASCULINIDADES E NEGRITUDES: REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS ____ 106

5.2 EIXO II – SEJA HOMEM: DAS EXPERIÊNCIAS DE MASCULINIDADES E SEUS ATRAVESSAMENTOS ____ 116
5.3 EIXO III – GÊNERO: EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ____ 122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ____ 128
REFERÊNCIAS ____ 131
APÊNDICE ____ 138
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ____ 138

1 INTRODUÇÃO

Nossas decisões são tomadas em conformidade com as representações sociais e a leitura de mundo que elaboramos ao longo da vida. O modo pelo qual elas surgem está relacionado à construção de significados que vão se configurando sobre os dados que dispomos. Pensar sobre as Representações Sociais contribui para compreensão de comportamentos normativos e na maneira que as pessoas se relacionam no contexto social; sendo assim, faz-se necessário entender as representações nos estudos das masculinidades e negritudes, abarcando contextos interseccionais, como forma de compreensão dos processos sociais de discriminações e de descontinuidades dos comportamentos binários, sexistas e machistas.

Tais análises nos oportunizam pensar sobre como brincadeiras e piadas aplicadas em sentido pejorativo, a fim de negar a humanidade do(a) negro(a) ou enaltecer pontos como violência e hipersexualização são construções sociais; estes acontecimentos não ocorrem aleatoriamente, mas fundamentados em concepções construídas e socializadas sobre a imagem do(a) negro(a). Dessa maneira, sentimos a necessidade de atrelar esses estudos às pesquisas sobre a categoria masculinidades negras no Brasil, no intuito de contribuirmos nesse campo, constituindo caminhos conceituais e/ou temáticos significativos para a produção de novos conhecimentos sobre masculinidades e racialização.

No âmbito das representações sociais há uma grande expectativa de que homens sejam sujeitos cisgêneros, heterossexuais e que performem papéis de uma sexualidade predatória, uma verdadeira essencialização do corpo e comportamento viril. Na sexualidade masculina, as regras sociais de honra e dominação passam pela ideia de que todo homem deve ter o sexo orientado pela natureza; por isso, o impensado sexual predomina nas performances no âmbito do sexo e da sexualidade.

É cada vez mais visível que os homens, com muitas exceções, estão percebendo o peso de sustentar o papel social de sujeitos “duros” e “fortes”, e o quanto essas construções são prejudiciais para si mesmos e para as pessoas com quem convivem. De certo modo, essa nova maneira de pensar contribui para a produção de novas masculinidades, que passam a se refletir nas formas de vivências e querências, contribuindo assim para um mundo mais tolerante à pluralidade de gênero.

Expressões como: “homem não chora”, “homem pega todas”, “homem é forte” ou “homem não se apaixona”, por exemplo, são ditas para meninos e jovens quando seus comportamentos destoam da masculinidade hegemônica; eles são criados para terem posturas ativas, agressivas e viris, o que acaba criando expectativas em relação à sua identidade. Estes já crescem nesse ambiente onde há um discurso perverso que controla os corpos e subjetividades humanas: ou se enquadram no perfil ou são subalternizados por não se adequarem à cisheteronormatividade.

Nessa lógica, os meninos são criados longe de uma pedagogia do toque, do cuidado, do afeto e das vivências de troca, sendo impulsionados a performar eficácia. Esse perfil viril de masculinidade hegemônica ocidentalizada coloca a homoafetividade como negativa, rechaçada publicamente, sendo um grande tabu masculino, alvo de chacota e discriminação.

Sendo assim, discutir as masculinidades, em especial as negras, aqui entendidas como subalternas, torna-se importante. A luta pela igualdade ainda apresenta muitos desafios, visto que a cultura patriarcal predominante é fruto de um processo histórico de perpetuação de comportamentos e das representações sociais dos papeis masculinos, que infelizmente elege o homem branco, heterossexual, cristão e de classe média como representante do modelo social padrão.

Não há dúvida que “o homem negro ocupa uma localização específica, contraditória e paradoxal nas hierarquias de gênero e sexualidade, por também ser atravessado de maneira interseccional por processos históricos de racialização e generificação” (SANTOS, 2019, p.89). Por isso, é essencial pensar maneiras de desconstruir os mecanismos que fazem parte do senso comum, dos quais o imaginário sociocultural e os meios de comunicação estão impregnados, restringindo as possibilidades de cada pessoa desenvolver-se como sujeito/a.

Destarte, surge a seguinte problemática: como as experiências de masculinidades permeiam as trajetórias dos professores do sexo masculino do município de Gandu, Baixo Sul da Bahia, e de que maneira esses docentes podem contribuir para a sensibilização de novas posturas antissexistas e antirracistas?

Buscando responder tal questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as representações de masculinidades, condições de gênero e raça, de professores do sexo masculino da Rede Municipal de Educação do município de Gandu – BA, analisando a maneira como essas percepções atravessam as práticas pedagógicas. No intuito de contemplar diversas abordagens na produção da pesquisa, teremos como objetivos específicos: conceituar

a Teoria das Representações Sociais, elencando os processos de construção; compreender como determinados sentidos e experiências sobre as masculinidades negras são construídas e reelaboradas nas trajetórias pessoais; entender como professores significam as relações de gênero e atribuem sentidos à masculinidade; verificar fraturas e (des)continuidades nos significados de masculinidades socialmente disponíveis, manipulados e/ou construídos para forjar experiências e valores.

Visando questionar os dogmas impostos pelos valores hegemônicos atuais, nossa intenção neste estudo é problematizar as representações das masculinidades negras, que não se inscrevem nas referências estabelecidas pelas normas sociais, posto que esses discursos não somente ditam o lugar que cada um deve ocupar como também determinam a maneira como cada pessoa deve ser. Além disso, buscamos principalmente oportunizar que educadores reflitam sobre a importância de desvelar as questões de gênero, criando assim novas posturas diante de situações tão rotineiras que envolvem machismo e outras formas de discriminações a minorias identitárias.

Para realização dessa discussão, buscamos uma interface com outras ciências humanas, pois entendemos que é preciso convidar, a todo o momento, as ciências sociais para participar de forma mais intensa das questões ligadas ao gênero e à sexualidade. É importante lembrar que esta pesquisa se insere em bases teórico-metodológicas de pesquisadores/as que estão inscritos(as) na vertente pós-crítica, com afinação no pós-estruturalismo, embora em alguns momentos tenha utilizado autores e autoras de outras vertentes, ora para confronto, ora para corroboração das ideias.

As discussões serão enriquecidas com a contribuição de vários/as autores e autoras que pesquisam representações sociais, masculinidades e as relações entre gênero e educação, e dentre os muitos pesquisadores/as destacamos: Serge Moscovici, Denise Jodelet e Stuart Hall, em seus estudos sobre as representações sociais; Franz Fanon, pioneiro nos estudos da identidade negra, do pertencimento racial; bell hooks, com contribuições nos debates sobre masculinidades negras; Pierre Bourdieu, que trata da supremacia masculina; Judith Butler, com as discussões sobre heteronormatividade e controle; Raewyn Connell, com os estudos sobre as masculinidades hegemônicas e configuração de gênero, que incorpora a resposta atualmente aceita para o problema da legitimação do patriarcado, garantindo o controle dos homens; Michel Foucault, que contribui com a teoria dos dispositivos de poder e Guacira Louro, através das discussões sobre a prática docente, gêneros e os diversos discursos

discriminatórios vigentes. Aproveitamos também para consultar os referenciais que norteiam a educação do país, estado e município, a saber, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o DCRB (Documento Curricular Referencial da Bahia) e o RCG (Referencial Curricular Ganduense), e analisar como esses três documentos tratam as temáticas educação para a diversidade.

Autores brasileiros negros também foram referenciados, pois acreditamos que os lugares de fala fortalecem as reflexões e respaldam as discussões. Imbuídos nesse pensamento, buscamos aprofundar nas contribuições de Henrique Restier e Rolf de Souza, com a coletânea de textos *"Diálogos Contemporâneos sobre homens negros e masculinidades"*, que refletem as várias vivências das masculinidades negras nas suas mais diversas expressões, destacando que não há uma essência de homens negros, mas as negritudes; Deivison Faustino (NKOSI), em "*O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo*"; Osmundo Pinho, em "*A pessoa do escravo: morte social e imaginários políticos da diáspora africana no Brasil*", e Lucas Veiga, bicha preta, Psicólogo e Mestre em Psicologia e Estudos da Subjetividade pela UFF, com o artigo "*Além de preto é gay: as diásporas da bicha preta*".

Assim, este estudo justifica-se pela relevância desse conhecimento para desconstrução da lógica cisheteronormativa que corrobora com arranjos sociais, conhecimentos e práticas de relações de poder marginalizadoras, dos(as) sujeitos(as) com comportamentos sexuais diferentes da norma. Com isso, entendemos que é essencial que o(a) docente contribua na problematização das novas construções de gênero, em uma perspectiva emancipatória e de caráter pluralista, mobilizando debates e projetos sobre a temática nas salas de aula e outros espaços de convívio.

Nesse momento inicial é importante apresentar o cenário da pesquisa, município de Gandu, Baixo Sul da Bahia, situado às margens da rodovia BR-101. Terra que era conhecida como Corujão, por conta de corujas que habitavam as árvores do arraial, por volta dos anos 1900, quando a região começou a ser povoada por desbravadores, homens que queriam cultivar o cacau. Com a chegada de novos moradores, o lugar foi transformado em vilarejo habitado por tropeiros, fazendeiros, agricultores e outras pessoas que se interessavam pela região. Com o tempo, em homenagem aos jacarés que habitavam o rio que cortava o município, os moradores nomearam a terra de Gandu.

O Sistema Municipal de Educação de Gandu – BA configura-se como uma rede de destaque em seu Território de Identidade (Baixo Sul), em razão dos aspectos que a quantificam e qualificam no cenário da educação dos municípios baianos que compõem a referida microrregião e, como apresentado pelo IDEB 2019, no cenário nacional brasileiro. A rede contribui com a oferta de vagas em toda a Educação Básica, abrangendo a Educação do Campo, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas - EPJAI, Ensino em Tempo Integral e Atendimento Educacional Especializado – AEE a estudantes com necessidades educativas especiais (GANDU, 2020).

No que diz respeito ao aspecto curricular, o Sistema Municipal de Ensino utiliza um Referencial Curricular que considera o contexto socio-histórico e as múltiplas identidades culturais das comunidades, na perspectiva de valorizar os conhecimentos tradicionais do povo, incentivar e potencializar as produções de conhecimento elaboradas pelas unidades escolares de todos os territórios de identidade do município, a fim de garantir o direito de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, transformando realidades e fazendo valer a justiça social com mais igualdade de oportunidades. Tem-se, então, o compromisso com o trabalho que contempla os temas intercurriculares, numa perspectiva transversal, e as especificidades do município (GANDU, 2020).

Utilizamos na pesquisa a perspectiva qualitativa, por compreender que se trata do fenômeno humano nas suas nuances representacionais e atitudinais, e tem a intenção muito mais de suscitar questionamentos do que trazer respostas. Não se ampara na verdade; ao contrário, concebe-a no plural, questionando-a.

Visando contextualizar o processo, escolhemos como estratégias metodológicas a prática de problematizar a realidade para conhecê-la. É importante lembrar que nosso estudo também é de cunho bibliográfico, ou seja, utilizamos de diversas revisões literárias para exploração da temática, entendendo quais os caminhos para uma melhor reflexão sobre as masculinidades negras e a prática docente como ferramenta para a promoção de ações antissexistas e antimachistas.

Assim, utilizamos a abordagem da pesquisa-ação, isto é, traçando parâmetros entre o conhecimento e a ação, o pesquisador e o objeto de pesquisa, como destaca Michel Thiollent (2011). Para este autor, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, ou com a resolução de um problema coletivo,

no qual os pesquisadores e participantes são representativos da situação a ser investigada, e estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A pesquisa-ação é uma modalidade engajada, contrapondo-se à tradicional positivista, pois busca elos entre teoria e prática, surgindo da necessidade de superar as lacunas entre o ensino e a pesquisa. Por isso, é uma ótima oportunidade de provocar mudanças comportamentais na atuação docente, porque está preocupada com o conhecimento prático e compromissado, produzindo saberes sobre a realidade estudada e, ao mesmo tempo, realizando momentos provocativos e formativos.

No processo de pesquisa, a escolha da entrevista estruturada, no formato remoto, via formulário *Google Forms*, com 20 professores da rede municipal de Gandu, atuantes na educação básica, ocorreu por permitir que os docentes expressassem suas impressões, construções e concepções sobre a temática discutida, assim como observar reflexivamente as manifestações de respostas, sendo uma significativa estratégia para análise. É importante destacar que, da amostragem coletada, selecionamos duas entrevistas de cada modalidade de ensino para melhor sistematização didática da discussão dos resultados.

Para melhor organização textual, nosso texto dissertativo está dividido em 03 partes: na primeira é apresentada minha trajetória acadêmica e pessoal, destacando as motivações para a linha de pesquisa, com entrelaçamentos de momentos pessoais e profissionais, como pontos que tecem a vivência enquanto professor, homem, preto e gay.

A segunda parte apresenta a metodologia adotada na pesquisa, procedimentos de busca de dados e os resultados interpretados à luz da análise do discurso. Também destaca a organização e realização do produto final: revista eletrônica sobre as masculinidades negras, com vivências didáticas para docentes que atuam na educação básica, sendo ferramenta motivadora para uma educação antissexista e antirracista.

Na terceira parte é apresentada a fundamentação teórica que orienta nossas discussões: a Teoria das Representações Sociais (TRS), que aqui é entendida como uma forma de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma maneira de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem (MOSCOVICI, 2004).

Ainda nessa parte, contemplamos uma discussão sobre dispositivos de poder e cisheteronormatividade como elementos-chave na compreensão das normas criadas no ocidente, que justificam comportamentos de discriminação sexista. Sequencialmente, a escrita

vai se aproximando do objeto de estudo, com discussão das masculinidades, especificamente as negras, sendo uma oportunidade para refletir e compreender as angústias dos homens contemporâneos e como os valores atribuídos a eles afetam a constituição de suas subjetividades, muitas vezes caladas por conta de uma cultura da "fortaleza" e das questões étnico-raciais.

Além disso, a discussão gira em torno da relação entre os estudos de gênero e a prática pedagógica, elementos primordiais na desconstrução do machismo. A reflexão ajuda a repensarmos a ideia de que as teorias educacionais e os saberes incorporados em sala de aula são controlados por princípios cisheteronormativos, produzindo uma educação sexista. Dessa maneira, tanto as escolas quantos os currículos são ferramentas ideológicas carregadas por tais princípios, reforçando o próprio binarismo presente na sociedade em geral. Com base nessa linha de pensamento, buscamos analisar e desenvolver uma reflexão crítica sobre qual é o possível objetivo ou não objetivo a ser desempenhado pela escola no tocante às várias formas de ser homem.

As produções e construções desta pesquisa refletem uma gama de sentidos e significados sobre as masculinidades negras na luta pelo reconhecimento e valorização de suas identidades e constituição sociocultural. Além disso, contribui para que professores e professoras utilizem as salas de aulas como palco de discussão e reconstrução dessas novas formas de ser homem, pois sabemos que as representações sociais sobre os negros exercem influências significativas no trato do racismo, que ocorrem em diversos contextos sociais, seja para práticas antirracistas, seja pela negligência e constituição do racismo velado.

Refletir masculinidades e seus atravessamentos é, antes de tudo, pensar a construção de sua humanidade, interrompida por um passado de escravização/desumanização. Fomos reduzidos(as) à categoria "coisa", tendo nossos corpos dominados para servidão. Logo, o que nós homens pretos temos como noção de masculinidade é o lugar da exploração e produção de violência e poucas condições de sensibilidade. Pensar masculinidades é criar estratégias de resistência e de reivindicação de nossas pautas.

2 A CONSTRUÇÃO E O RECONHECIMENTO DA HOMOAFETIVIDADE E NEGRITUDE

2.1 DA INFÂNCIA À JUVENTUDE: NORMATIZAÇÕES E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

> Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino (LOURO, 2000, p. 61).

Nasci no interior, precisamente no município de Gandu – BA: para o registro de nascimento, no hospital Nelson David Ribeiro; para a memória familiar, de parteira, na Rua Santo Antônio, conhecida como Ferradura. Dos primeiros anos de vida recordo das brincadeiras na rua, no quintal de casa, do convívio com os cinco irmãos. Do meu pai recordo o colo afetuoso e a imagem do genitor impossibilitado de viver, vegetando numa cama por questões de saúde. Da minha mãe ficam as lembranças da lavadeira de roupa, da cozinheira de pousadas, da luta diária pela sobrevivência das mães pretas, analfabetas e viúvas/solteiras. Com todas as restrições ela foi pai e mãe, conseguiu sustentar o lar e nos ensinar com o vocabulário da vida.

Ainda na infância, nas brincadeiras no quintal, ouvia dos irmãos e vizinhos: "Você será florzinha!". Aquela palavra ardia na alma, denotava inferioridade, anormalidade, como se estivesse condenado ao sofrimento. Isso acontecia frequentemente e sempre usavam quando queriam me colocar numa situação subalterna. Ali, ainda muito novo, já sabia que era diferente e, ao mesmo tempo, compreendia que essa diferença era negativa, pecaminosa, e que deveria lutar para não vivê-la; tudo isso marcou a minha história de vida durante a infância, adolescência, juventude e início da vida adulta.

Minha infância foi traçada por essas vivências de sofrimento; todas as vezes que brincava com as meninas, ouvia: "Olha a bichinha, a mulherzinha!", mas continuava, porque algo mais forte me impulsionava para aquelas brincadeiras. Vez ou outra buscava a "normalidade" e me aproximava do grupo dos meninos; era uma forma de agradar familiares e evitar brigas com minha mãe, que observava tudo e por vezes utilizava algumas frases fortes que também ficaram gravadas na memória, como "Na minha família não tem viado", ou "Prefiro ter um filho bandido do que gay". Essas expressões, as brincadeiras dos vizinhos e os

olhares do meu irmão mais novo contribuíram para o aprisionamento da minha orientação, e fiquei até meus trinta e poucos anos vivendo a vida para não os decepcionar. Entretanto, o que esqueci é que não os decepcionando eu estava me anulando. A única forma de sofrimento comum a todos os sujeitos homossexuais é aquela que vem de causas externas, do preconceito, da discriminação e das dificuldades que isso traz para os que são discriminados (COSTA, 1996).

Voltando para a infância, minha vida escolar também foi traçada por momentos de discriminação e exclusão, principalmente porque havia a demarcação: menino brinca com menino, menina brinca com menina; homens são fortes, resistentes, e mulheres são frágeis; meninos dominam o futebol, devem jogar no time da sala, ser agressivos. Recordo das inúmeras vezes em que deixei de ir para o recreio para evitar contato com os colegas, pois as experiências resultavam em deboche.

Essas pressões me levaram a ter consciência do que eu era desde muito cedo. Diante de todo esse contexto, havia a sensação de que estava pecando e somente a religião me transformaria, mas enquanto isso não acontecia, sentia a dor da incompatibilidade. Hoje me defino como cis, mas falo do corpo no sentido de ser menino biologicamente e ter desejos femininos. Por esse prisma, Habermas (1987) destaca que a sexualidade, a verdade, os valores, o bem, a cultura, o progresso, a crença e todas as referências simbólicas presentes nas imagens de mundo são uma construção histórica das civilizações, ou seja, a norma corresponde à determinação da normalidade, ela é a percepção da maioria assinalável dos comportamentos particulares num contexto social. Tudo aquilo que represente um desvio a essa descrição entra então no âmbito da anormalidade.

Era justamente assim que me sentia por estar distante da norma, logo, “anormal”. Butler (2003) conceitua heterossexualidade como “norma” e utiliza o termo “matriz” para designar:

> O modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino-expresso macho, feminino-expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2003, p. 16).

Assim, a heteronormatividade não perpassa apenas pela noção de padronização da sexualidade humana, que tem como modelo: práticas, atos e desejos sexuais do casal heterossexual, mas também diz respeito à normatização e ao processo de naturalização dos corpos, comportamentos e identidades de gênero demarcados em campos femininos e masculinos, construídos pela cultura e reconstruídos ao longo do tempo.

No que diz respeito às questões raciais, vivenciei muitas situações que contribuíram para o entendimento de que ser negro(a) era algo negativo/feio, e de que deveria me aproximar o máximo possível do padrão eurocêntrico. Gostava muito de assistir programas de TV e, por conta disso, meus heróis eram brancos, meu modelo de beleza era europeu, e não havia referências afros.

Na minha casa, minha mãe e irmãs usavam o pente-quente (alisador da época) semanalmente; todas às vezes que eu ia ao salão a ordem era raspar para não deixar visível o "pichaim". Além disso, colocava pregadores de roupa no nariz para tentar afiná-los, porque como todos diziam: "É muito feio, parece que o 'boi pisou' ". Conscientemente eu odiava meus traços, minha história pessoal. "O termo 'negro' é amplamente considerado depreciativo, uma vez que pessoas de ascendência africana são estereotipadas e consideradas essencialmente criminosas, intelectualmente inferiores, excessivamente sexuais e animalescas" (HERNÁNDEZ, 2017, p. 20).

Ainda sobre essa questão, Veiga (2019) contribui:

> Odiar seus traços, odiar a cor de sua pele, odiar sua história pessoal e a história do povo ao qual pertence. Desse ponto de vista, o racismo é um sucesso, porque consegue nos matar afetivamente, simbolicamente, para além ou aquém das estatísticas de homicídios de pessoas negras no Brasil. Mata-se por todos os lados e de múltiplas formas (VEIGA, 2019, p.89).

Para o autor supracitado, o resgate da autoestima e do senso de valor de sua história e de seu povo não é suficiente para expurgar os efeitos do racismo na subjetividade e no cotidiano dos(as) afro-brasileiros(as). Livrar-se das mazelas que o sistema perverso faz nas subjetividades de negros(as) é um trabalho delicado e necessário, pois precisamos perder de vista toda a engrenagem social que perpetua a supremacia branca e reproduz violências aos corpos negros. Destruir o racismo implica destruir o mundo tal qual ele se encontra agora. O trabalho sobre si, o autocuidado é ferramenta fundamental de fortalecimento para o confronto permanente com a realidade social do racismo.

Diante desses dilemas raciais, da cisheteronormatividade e da tentativa de anular minha identidade indesejada, procurei muito cedo a igreja; lá seria o lugar da salvação, da transformação, onde seria curado. Confesso que a experiência contribuiu muito para minha sociabilidade, já que sempre fui introspectivo. Na fé havia a esperança da mudança, mas ao mesmo tempo iniciava-se o processo de compreensão da identidade. Os piores momentos foram quando consegui entender que não seria transformado, e que continuaria "eternamente" um ator interpretando um personagem.

> Desde muito cedo as "bixas pretas" precisam enfrentar o próprio corpo e o próprio desejo como inimigo em potencial porque podem vir a deixá-las ainda mais desamparadas, como se viver num país onde a cada 23 minutos se mata um jovem negro não fosse terrível o suficiente. Soma-se a isso o fato de o Brasil ser um dos países que mais matam LGBTs no mundo. A cada 28 horas uma pessoa LGBT é assassinada no país. Esses dados, ao se cruzarem sobre o corpo da "bixa preta", fazem dela um alvo permanente da violência do racismo e da homofobia (VEIGA, 2019, p.84).

O medo de sair do armário era justificado pela realidade perversa que os(as) homossexuais e outras orientações e identidades de gênero subalternas enfrentam. O receio de ser alvo permanente da violência do racismo e da homofobia contribuía para a minha vivência naquele mundo artificial, no armário.

Começava então uma longa jornada, um medo terrível de crescer e ter que prestar contas para a sociedade: namorada, casamento e outras questões heteronormativas. Passei a criar um mundo fantástico, onde tal qual o personagem da Terra do Nunca, seria eternamente uma criança, brincando no quintal sem precisar me explicar para as pessoas; entretanto, o mundo era real e eu tinha que crescer. Como muitos homoafetivos, canalizei meus desejos e sonhos nos estudos. Comecei a pensar na profissão e, entre as possibilidades, estavam os frutos das brincadeiras de infância: a docência, a Psicologia e o mundo mágico dos circos. Atuando como palhaço, queria levar o que não tinha para as pessoas, a felicidade. Dizem que todos os palhaços são tristes; não sei sobre os outros, mas eu era.

Desse período, recordo fortemente das pressões dos grupos de amigos. Todos perguntavam por que não namorava, por que não me divertia, não saía, me prendia aos estudos... eu sempre tinha uma resposta, mas a verdade é que dentro daquele corpo havia um ser humano sem perspectivas, que continuaria atuando e seria feliz na medida do possível. Nesses altos e baixos tive a oportunidade de trocar de igreja, sair de uma evangélica

protestante e ir para a católica, pois fui convidado para um grupo teatral e sabia que ali poderia utilizar a arte como estratégia de canalização do sofrimento.

Foi no teatro que encontrei o maior refúgio. Vivi no Grupo Paraíso e depois na Pastoral da Juventude muitos papéis, as pessoas gostavam de me ver em cena e aquilo me fazia bem. Conseguia provocar risos na plateia e me movimentar no palco sem medo do que iriam pensar; ali meu corpo não estava engessado, "eu não era eu", era o personagem. Das vivências cênicas conheci muitos amigos, foi uma experiência atrelada com a vida de grupos jovens, os quais me oportunizaram fazer as primeiras viagens e ter amigos com quem pudesse sentar e ir para a casa nos finais de semana.

Atrelado a tudo isso tive o prazer de cursar o Magistério, no Ensino Médio, na modalidade Normal. Era um curso altamente feminino, mas não me incomodava; mesmo com os olhares, as críticas, ali eu estava pelo sonho da docência. Com isso, tive a oportunidade muito cedo de estagiar e perceber que realmente amava ensinar. No curso, tive a felicidade de conhecer pessoas e ser muito paquerado; aproveitava o dom teatral e atuava o tempo todo, forjando ser um homem desinteressado por questões amorosas. Havia os questionamentos, as certezas disfarçadas dos familiares, mas eu só queria estudar.

> Ao afirmar a sexualidade, muitas "bixas pretas" precisam lidar com a não aceitação da família ou de parte dela. Certamente, contar para a família sobre sua sexualidade é uma das decisões mais delicadas e um dos momentos mais difíceis pelos quais a "bixa preta" passa para poder viver aquilo que se é. Colocar em risco o aconchego do lar, o colo de mãe e o afeto dos irmãos tem um efeito, por vezes, aterrorizante, na medida em que a família ocupa lugar especial de pertencimento e de segurança para a "bixa preta". Muitas optam por não partilhar de si com a família; algumas partilham e acabam sendo rejeitadas; outras, felizmente, falam de si e são acolhidas pelos familiares (VEIGA, 2019, p.84).

A contribuição de Veiga (2019) reflete muito a minha realidade e, com certeza, a história de muitos jovens negros homoafetivos. Até esse momento da história, eu preferi optar pelo aconchego do lar, o afeto dos irmãos, a "segurança familiar". Confesso que foi a fase mais delicada da minha vida, onde eu era cobrado por meus irmãos, que não estavam felizes com minha situação. Todo esse clima me fez vivenciar uma fobia social, um quadro depressivo e tentativas imaturas de suicídio; como qualquer pessoa com ideação suicida, eu só queria aliviar o sofrimento. Ainda assim, mesmo com todo esse processo, tive a oportunidade de conhecer pessoas que me fizeram entender que estava vivo, que precisava viver, e assim fui fazendo.

Ao terminar o Ensino Médio, pleiteei algumas vagas em vestibulares e cursos técnicos. Fui aprovado em todas as avaliações, mas evitei sair do município, por entender que ainda não possuía estrutura emocional para enfrentar o mundo; devido a todas as questões vivenciadas, eu não passava de um ser humano frágil, com medo dos desafios e das pessoas.

2.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS: ENCONTROS E DESENCONTROS IDENTITÁRIOS

> Outra coisa da qual é preciso desconfiar é a tendência de levar a questão da homossexualidade para o problema "Quem sou eu? Qual o segredo do meu desejo?" Quem sabe, seria melhor perguntar: "Quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?" O problema não é o de descobrir em si a verdade sobre seu sexo, mas, mais importante que isso, usar daí em diante de sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações. E essa, sem dúvida, é a razão pela qual a homossexualidade não é uma forma de desejo, mas algo de desejável. Temos que nos esforçar em nos tornar homossexuais e não nos obstinarmos em reconhecer que o somos (FOUCAULT, 1988).

A igreja sempre fez parte da minha história. Agora, já adulto, fui convocado a coordenar grupos, lecionar na catequese e palestrar para pessoas; tudo isso contribuiu para que eu vivesse engessado no perfil cristão e evitasse cometer “pecados”, sendo o filho “perfeito”, o funcionário padrão e a pessoa que vivia para os outros, com receio de decepcionar ou de viver coisas que desagradassem o próximo. O medo não era desagradar a Deus, mas as pessoas com as quais convivia, e isso me fez viver dentro da caixinha cristã por muito tempo (digamos que ainda esteja rasgando- a).

Comecei a lecionar no mesmo ano que me formei, e no ambiente de trabalho também tive que enfrentar os olhares, críticas e interrogações sobre minha identidade sexual. Continuava atuando, mesmo que alguns trejeitos fossem visíveis. O processo de aceitação da homossexualidade própria é um desafio dos mais árduos, partindo do ponto de que ser homo ou hetero não é uma questão de escolha pessoal; ao contrário, a diferença existente entre os sexos encontra-se fundada nas diferentes culturas (ALMEIDA, s/d).

O menino que não queria crescer já era professor e sonhava com a universidade, mas o medo de sair do casulo fez com que cursasse Licenciatura em História na modalidade de Educação a Distância (EAD), pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), com dois encontros presenciais por semana no município onde morava. A experiência da Graduação semipresencial gerou o desejo de novas buscas; a verdade é que não me sentia bem naquele

espaço, gostava de pesquisar, fazer cursos, ser questionado e questionar, e a Licenciatura EAD resumia-se a momentos de conversa com pessoas maduras que estavam na docência há muito tempo. Confesso que amadureci, mas precisava alçar novos voos. Diante de tudo isso, fui motivado a prestar vestibular para Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Licenciatura em Letras. Ainda preso a algumas questões, cursei no *campus* de um município próximo, para que pudesse ir e retornar todos os dias.

Esse período coincidiu com vários momentos bons na minha vida: fui aprovado em dois concursos, ambos para docência, com os quais tive a oportunidade de iniciar a vida profissional e atravessar alguns caminhos identitários. Em Gandu, município onde resido, fui convocado para uma escola da zona rural, com alunos(as) dos anos iniciais; lá não tive impasses em relação à questão de gênero. Já em Teolândia a convocação foi para o ginásio, nos anos finais do Ensino Fundamental, com adolescentes e jovens; nesse espaço fui confrontado pelos(as) alunos(as), que debochavam do meu jeito de ser e me discriminavam como se eu fosse "uma aberração". Ainda muito novo na carreira, não havia adquirido "autoridade" para impor respeito, além da minha fragilidade identitária que também favorecia esse tipo de postura. Tais experiências contribuíram para que eu aumentasse as atuações em relação à masculinidade, buscava parecer cada vez mais másculo para evitar rejeição ou falatório de pais, colegas de profissão e alunos.

> Em um contexto segregador, discriminatório e estigmatizante, os segredos também podem ser utilizados como proteção contra prováveis recriminações ou punições. A utilização de códigos de comunicação (na linguagem, no olhar, no gestual) servem como recurso para transitar, proteger-se, sendo quase um colocar-se no armário (LAIRD, 1994, p.246).

A verdade é que os segredos têm sido vistos como conspiratórios, em geral surgindo e sendo reforçados por vivências que amparam respostas tais como medo, vergonha, culpa e humilhação. São vistos como ligados à família, particularmente aos membros que manifestam sintomas, de modos rígidos e disfuncionais, como mantendo paradoxos e determinados interesses de poder, restringindo a informação e cortando o acesso a um conhecimento e mudança necessária (LAIRD, 1994).

Ainda não entendia porque deveria guardar aquele "segredo"; somente em 2007, quando perdi minha mãe, na experiência dolorosa e de crescimento pessoal através da falta materna, que surgiu a compreensão de que deveria ser feliz e que não havia necessidade de temer o mundo. A partir daí tive os primeiros contatos com o álcool, festas e outras atividades

que até então não experienciava. Foram esses momentos que oportunizaram o desejo de autoconhecimento e de libertação pessoal, de não ter medo do mundo. Foi através do luto que iniciei o longo processo de aceitação pessoal, que durou vários anos e ainda está em organização interna.

Na UNEB canalizei mais ainda minha solidão nos estudos, fiz amizades e contatos que contribuíram muito para a formação pessoal. Lá tive a oportunidade de estudar, apresentar e organizar eventos, fortalecendo minha carreira acadêmica. Todas essas vivências contribuíram diretamente para que nascesse o pesquisador, o homem negro, gay, pobre com consciência das questões raciais e de orientação sexual.

2.3 ENLACES IDENTITÁRIOS: A "BIXA PRETA"?!

> Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2020, P.21).

Para Hall (2020), a identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O(a) sujeito(a) assume identidades em diferentes momentos, que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro dos indivíduos, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Certamente esse contexto explica esse desfacelar dos múltiplos "eus", das contradições e medos de me perceber enquanto negro, gay, bicha preta.

Uma das formas de exercermos a liberdade subjetiva é afirmando a nossa identidade através de um discurso sobre si mesmo e, para isto, é necessário o autoconhecimento. Em relação à negritude, a não autoidentificação racial era explicada pelos textos apresentados na escola e pelos documentos religiosos, que nos coloca(va)m como herdeiros de Cam; a ausência nos livros didáticos, na programação da televisão, que corrobora(va)m com as representações criadas ao logo da história de que somos impuros, sempre nos atribuindo uma imagem pejorativa, como fenômeno negativado.

Nesse contexto, minha identidade de negro gay só surgiu a partir de 2013, quando comecei a Graduação em Psicologia. No momento em que decidi fazer um novo curso as pessoas ao redor não entenderam: se eu já era formado, tinha duas Graduações e lecionava em

dois municípios, por que não investir na carreira profissional, especializar e construir um patrimônio? Ter um carro, comprar um apartamento, casar... coisas que as pessoas "normais" fazem... Queria fugir das regras, pois sabia que precisava nascer para mim mesmo. Dentre as normas estabelecidas pela sociedade patriarcal está a cisheteronormatividade, conceituada como práticas e códigos heterossexuais, sustentadas pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal e constituição de família nuclear, e as pessoas almejavam que me encaixasse nesse modelo (FOSTER, 2000).

A única forma de sofrimento que é comum a todos(as) os(as) sujeitos(as) homossexuais é aquela que vem de causas externas, do preconceito, da discriminação e das dificuldades que isso traz para aqueles(as) que são discriminados(as). O processo de aceitação da homossexualidade própria é um desafio dos mais árduos, partindo do ponto de que ser homo ou hetero não é uma questão de escolha pessoal; ao contrário, a diferença existente entre os sexos encontra-se fundada nas diferentes culturas e em questões subjetivas (ALMEIDA, 2001).

Isso fica explícito na contribuição abaixo:

> A percepção da homossexualidade, tanto no espaço público como no privado, agride a cultura heteronormativa em que vivemos. Autoafirmar-se como gay é, no mínimo, um desafio ou um desacato. Ser homossexual em uma cultura heterossexista pode amparar um segredo sobremaneira potente. Este não é apenas um segredo sobre um fato, um evento, o acobertamento de um período de tempo, ou de um relacionamento passado, mas é o acobertamento da subjetividade de uma pessoa, daquilo que a convida juntar-se à raça humana (SANDERS, 1994, p.242).

As contribuições de Almeida (2001) e Sanders (1994) refletem muito a minha trajetória subjetiva de reconhecimento identitário. Vejo que minha história singular é retrato de um quadro plural de muitos homens gays que, em meio às pressões cisheteronormativas, preferem viver nos armários da vida, o que é muito angustiante, diga-se de passagem. Voltando à minha trajetória, nos primeiros dias de aula já sabia o que queria: estudar por que as pessoas são homoafetivas. Confesso que ali ainda era imaturo, engatinhava no que diz respeito à consciência de classe, raça e orientação sexual. Era uma construção muito subjetiva, mas não externalizada.

Enquanto debruçava-me nos estudos, tive contato com um colega que vivenciou o mesmo dilema de orientação que eu, só que com ele fui justamente o oposto. Após impulsioná-lo a buscar um parceiro, a ser ele mesmo, num rápido período de tempo ele saiu

da igreja, começou a namorar, apresentou o companheiro para família e casou. Isso me incomodou, afinal, eu me entendia enquanto gay mas não dizia abertamente, evitava exposições e ainda ficava chateado ou triste quando era chamado de "bicha/viado". Continuava ali, vivendo a mesma "história", seguindo os mesmos passos.

Durante a referida Graduação estudei bastante a origem da homossexualidade e como as pessoas se "tornavam gays". Lá percebi que não é uma questão de se tornar, mas ser; a orientação não é opção, ou seja, nascemos e vamos nos construindo no decorrer da vida. Estudei a heteronormatividade e a homossexualidade, compreendendo de que maneira a Psicologia tratava essas questões. Fiz artigos e apresentações sobre a "cura gay" e comecei a me engajar na causa, mas ainda faltava "sentir" o lugar de fala, o devir do homem negro gay.

Terminei a Graduação com consciência da minha orientação, embora ainda houvesse alguns percalços profissionais e familiares, o que não me incomodava mais. Ao sair do curso atrelei a vida profissional da docência aos atendimentos psicológicos, mas queria mais. Sonhava com o mestrado, e só entraria em algum programa que discutisse a temática gênero, não pensava nas questões de raça; sempre fui apaixonado por minha cor, pela ancestralidade, mas ainda não havia construído uma identidade racial engajada.

O primeiro edital que vi foi o do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Como a questão de gênero fazia parte das linhas de pesquisa do referido Programa de Pós-Graduação, fiquei empolgado, mas só depois percebi que havia a necessidade de atrelar as questões étnico-raciais ao projeto. Fiz isso de forma protocolar, a fim de cumprir tabela e ser aprovado, o que de fato aconteceu. Entretanto, nas aulas do Mestrado, ouvindo colegas e professores, principalmente no Grupo de Estudos e Pesquisas em Negritude, Gênero e Mídia (GEMINA), dei-me conta da interseccionalidade. Foi ali, na roda de conversa, que entendi que a partir daquele dia eu não seria apenas Zenildo, mas um homem negro gay que tinha uma identidade racial e de gênero, e precisava lutar por isso; não poderia continuar naquelas aulas, naquele grupo, escrevendo e pesquisando sobre masculinidades negras e gênero como algo distante e artificial.

Todas essas escrevivências contribuíam para o início de provocações necessárias: sou negro? Sou gay? Seria bicha? "Bixa preta"?

> O conceito de interseccionalidade é fundamental para a compreensão das dinâmicas de raça e gênero quando se trata de homens negros: enquanto o signo da raça é um fator de desumanização, inferiorização, subalternização e abjeção, o signo do gênero é um fator gerador de privilégios e poder, formando um paradoxo no qual os homens negros estão inseridos. Como possuir privilégios do homem branco, que ocupa o topo da hierarquia de poder, se o homem negro não é considerado sequer como homem na sociedade racista? Como um sujeito oprimido pode também gerar práticas de opressão? O conceito de interseccionalidade auxilia no exercício de tensionar os limites e as fronteiras identitárias e as posicionalidades dos sujeitos na tentativa de compreensão dos mecanismos que movem as dinâmicas de subordinação e opressão (SANTOS, 2019, p.90).

No viés da interseccionalidade, de pensar nossos corpos com os diversos marcadores que o atravessam, ser "bixa preta" é com certeza estar num entremeio social, por que somos, para a sociedade patriarcal, desvalorizados(as) por sermos negros(as) e "bixas". Somos lidos(as) como gays, afeminados(as) e negros(as). Somos vistos(as) como não pessoas, "opera-se uma invocação, como um ritual no qual o que é tido apenas como espírito toma um lugar no chão concreto da experiência" (ZAMBONI, 2016, p. 67).

Ainda discutindo as questões interseccionais que atravessam as vidas das "bixas pretas", Costa (2018) contribui:

> A dinâmica de afetividade na vida das bichas pretas estrutura-se em questões que interseccionam raça e sexualidade. Além de enfrentarem a imposição ideológica de uma masculinidade viril e objetificadora – construída pelo racismo –, lidam também com a noção heteronormativa, que enxergam as suas relações como apenas lascivas e sexuais – desprovidas de sentimentos. Isso fica ainda mais tensionado, quando a performance de feminilidade é mais latente, fugindo do que o padrão hegemônico nos engendra. (COSTA, 2018, s/p).

Seguir o trajeto da "bixa preta" não é uma tarefa das mais simples, acaba exigindo um caminhar pelas margens, pelo anonimato, pela (in)visibilidade. Os caminhos das "bixas pretas" não são os mesmos de outras pessoas, nem de outros gays; são caminhos atravessados por muitas negações, muitos tropeços e tentativas de recomeços. As "bixas pretas" estão deslocadas, excluídas dos modelos hegemônicos de poder, ocupam uma posição estrutural às margens da sociedade. Quando a "bixa" é observada, via de regra, é comprimida entre uma multiplicidade de sujeitos(as) que a silencia.

Não que a "bixa" desapareça por inteiro, mas ela é sistematicamente apontada, por meio de variadas estratégias, tendo em vista sua eliminação cultural. No entanto, ela se faz presente nas frestas da história, denominada de maneiras variadas, mas ainda é ela, a "bixa".

Assim, os sinais de sua (re)existência vão sendo revelados, e um lugar na história que lhe foi tirado começa a ser timidamente construído (ZAMBONI, 2016).

Se os(as) sujeitos(as) são resultantes dos modos de sua inscrição nos discursos; se os discursos são criados nas relações de micropoderes espraiados por toda a teia social; se as formas de resistência estão inscritas não como padrão de escape das relações de poder estabelecidas, mas como alteração de sua lógica, entendemos que as práticas de subjetivação pelas quais passam a "bixa preta" afeminada são forçosamente determinadas por questões que mesmo o discurso vigente escamoteia no que diz respeito às suas possibilidades de existir (VEIGA, 2019).

Todo esse processo vivido me fez entender que é preciso também pensar que cada um(a) de nós é representado(a) por inúmeros marcadores sociais (raça, classe, geração, identidade de gênero, sexualidade e etc.) que nos colocam em diferentes posições e justificam nossas reivindicações daquilo que acreditamos ser necessário na construção de nossos "eus". O equilíbrio desses marcadores provoca mudanças conjuntas que surtem efeito a longo prazo, apostando em mudanças estruturais e reflexões individuais; minha trajetória é prova disso.

Enxergar-me no espelho como "bixa preta" e pronunciar isso em locais públicos foi o ápice da minha metamorfose. Quem diria que o menino pacato, que tinha medo do mundo, enfrentaria a si mesmo? Dessa constante construção identitária e desses enlaces da vida, Veiga (2019) apresenta uma contribuição muito significativa:

> Resistimos e seguimos pelo mundo em nossas existências diaspóricas, criando novas modalidades de acolhimento, novos sensos de pertencimento, forjando nossos próprios quilombos. [...] as relações amorosas saudáveis, as religiões de matriz africana são estratégias de sobrevivência, suporte para a vida cotidiana, afago para a solidão que nos toma ao anoitecer, e desempenham papel importante na reparação aos danos que as diásporas causaram em nossas subjetividades (VEIGAS, 2019, p. 91).

Passar por tudo isso me faz entender que viver é um desafio constante e que sou um ser em construção. Vivi muito tempo buscando "o ideal da masculinidade hegemônica", visando incorporar esses códigos na tentativa de me aproximar da humanidade entendida por mim como o mundo do "homem – branco – cristão". Todas essas experiências e escrevivências agiram sobre a minha subjetividade. As angústias, desamparos e não pertencimentos foram elementos desencadeadores para a busca incessante pelo saber, as vivências profissionais e principalmente pelo desejo de (re)existir como "bixa preta".

2.4 VIVÊNCIAS NO MESTRADO: UM ENCONTRO COM AS QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO

> São as experiências que concretizam as subjetividades e que dão vida aos processos de subjetivação (FERRARI, 2010, p. 10).

A entrada no PPGER foi um dos momentos mais marcantes da minha história. Participar de aulas numa sala com uma diversidade de pessoas, de vários credos, orientações e identidades étnicas gerou conflitos e indagações. Será que estou no lugar certo? Sou realmente negro? Vivencio a minha masculinidade de homem gay? Minha experiência de fé é do colonizador/opressor? Todas essas questões ainda não foram respondidas; certamente levarei um bom tempo para processá-las, mas a verdade é que a desconstrução do meu "eu" e a reconstrução da minha identidade étnico-racial e de gênero foram marcadas por aquelas vozes que ecoavam nos debates, aquelas histórias de vida, as muitas experiências contadas e recontadas nos corredores. O PPGER realmente foi um diferencial na minha vida.

No primeiro quadrimestre tive a oportunidade de ingressar no GEMINA, onde pude discutir temáticas concernentes a gênero e raça. Em todos os encontros conversamos e refletimos muito sobre o racismo que está construído sobre as bases de desigualdades raciais e discriminação, que trazem sofrimento de várias formas à grande maioria dos brasileiros; diante disso, compreendemos que é preciso que cada um de nós se pergunte cotidianamente sobre seu papel, seja na conservação ou, principalmente, na transformação destas estruturas e práticas discriminatórias. Nessas discussões comecei a perceber que muitas cenas vivenciadas na minha vida eram frutos desse racismo estrutural; parece estranho um adulto com Ensino Superior começar a enxergar a raça nas aulas de Pós-Graduação, mas foi justamente isso que aconteceu, havia a sensação de que "estava nascendo o novo Zenildo", e não deixava de ser um renascer.

Outra vivência muito rica para essa consciência racial foi a aula Magma do grande pesquisador Kabengele Munanga, uma experiência de muita aprendizagem. Antes do grande momento tivemos a oportunidade de prestigiar depoimentos de estudantes do programa. Ouvir os alunos do PPGER, as produções e organizações de eventos engajadores me deu uma injeção de ânimo para continuar a caminhada, e a contribuição do grande Munanga, que destacou da trajetória africana do tráfico no Brasil Colonial ao racismo escamoteado no

cotidiano, impulsionou meu desejo de pesquisar. Foi um momento de provocação filosófica que certamente contribuiu muito para minha maneira de ver e viver a negritude.

Ainda no II quadrimestre fomos atravessados pela COVID-19. Um novo tempo, uma nova universidade, um novo perfil de aluno e professor... como vivenciar tudo isso? Angústias, ansiedade e muita vontade de voltar ao "normal", principalmente porque o fazer pedagógico nessa modalidade exige interações virtuais, sem retorno imediato, além de um planejamento diferenciado para alcançar o educando que está em casa. Reinventamos-nos, como dizem os filósofos pós-modernos, nasceu uma nova maneira de lidar e viver com o outro.

Foi nesse quadrimestre do PPGER que aperfeiçoei meus estudos em gênero, cursando o componente curricular optativo *"Gênero, sexualidades, negritudes e pobreza: um debate interseccional"*. Confesso que foi um semestre atípico, o contexto pandêmico nos fez interromper as aulas em março e só retornamos em agosto. Nesse intervalo de tempo a inquietude e a desesperança tomaram conta de muitos estudantes, mas a Universidade, após muitos acordos e reuniões com docentes e representantes discentes, resolveu voltar no formato remoto.

Durante o curso do referido componente curricular tive a oportunidade de aprender muito sobre o feminismo negro, que foi representado pelos estudos das variadas expressões: indígena, trans, negra, afro-americana, latino-americana, etc., traçando relações entre raça, gênero e questões sociais e provocando reflexões necessárias sobre as vivências femininas na reinvenção de conceitos e espaços de representatividade. Discutimos muitas produções teóricas no campo dos estudos feministas negros, tomando como ponto central a relação entre feminismos negros e decolonialidade, privilegiando as reflexões de pensadoras feministas negras dentro de contextos e experiências. No decorrer do quadrimestre tivemos como suporte as produções e reflexões das feministas negras mais ao Sul, incluindo aqui as pensadoras latino-americanas, caribenhas e brasileiras, tais como Lélia Gonzalez, Maria Lugones, Sueli Carneiro, entre outras que têm pensado em contextos singularizados e marcados pelas especificidades de ser preta nas perspectivas decoloniais e diaspóricas. Foi nessa trajetória que compreendi de fato que não há como estudar masculinidades sem experienciar os estudos feministas.

Enquanto mestrando realizei diversas palestras em formatos de *lives*, para escolas e Secretarias de Educação; muitas na área em que atuo, formação de professores, e algumas

para estudantes, com orientações de estudos e dicas de saúde mental na pandemia, machismo e orientação sexual. Todas essas experiências foram enriquecedoras, porque mesmo que as temáticas não envolvessem diretamente a questão racial, aproveitava a oportunidade para provocar reflexões sobre raça e gênero, "chão" que atualmente piso. Sempre digo para as pessoas que me convidam: junto comigo vocês estão levando as causas que luto e acredito! Mesmo que o tema não seja sobre essas questões, todos compreenderão a minha mensagem, que não é só minha, é do povo negro e das masculinidades subalternas.

Todo esse recorte histórico faz compreender o porquê escolhi estudar as masculinidades subalternas. Era preciso entender por que eu e outros negros éramos hiperssexualizados, por quais questões as pessoas me olhavam como marginal, o motivo pelo qual falas como "Que negro inteligente!" aconteciam constantemente. Por que sexualmente os parceiros subentendiam que eu deveria ser ativo? Eram muitas indagações e todas atravessadas pelas questões de ser homem negro/gay. Sei que o Mestrado não responderá tudo isso, que não sairei daqui pronto, pois acredito que a vida é de fato um constante tear, e que costuramos os retalhos todos os dias na produção dos nossos "eus".

2.5 DAS EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS E AUSÊNCIAS DE ESTUDOS DECOLONIAIS

Fui estudante de três Graduações: Licenciatura em História (2005 – 2008) pela FTC, Letras Vernáculas (2007 – 2012) pela UNEB e Bacharelado em Psicologia (2013 – 2017) também pela FTC; uma pública e duas privadas, três experiências distintas, três formatos de Graduação e em nenhuma delas tive contato com os estudos decoloniais, nem sequer ouvi esse termo ou expressão, mesmo quando os professores usavam propostas para desconstruir o tradicional. Em nenhum momento a epistemologia dos estudos latino-americanos apareceu como forma de analisar ou discutir realidades.

No PPGER fui apresentado a Spivak, através do ensaio *"Pode o subalterno falar?"*, que parte de uma crítica aos pesquisadores ocidentais ao refletir sobre a prática discursiva do intelectual pós-colonial, e sobre a possibilidade de agenciamento do sujeito subalterno. A crítica aos cânones europeus, para apontar a condição etnocêntrica intrínseca à intelectualidade ocidental quando se trata de sua relação com a projeção da alteridade, por um lado, e, por outro decorrente, sobre a própria falta de espaço para falar.

Foi com essa obra e com leituras decoloniais que passei a entender que os(as) sujeitos(as) negros(as), sul-americanos(as) e de outras minorias são inacessíveis para o intelectual ocidental, que, em seu diagnóstico epistemológico, reflete seu próprio etnocentrismo ao projetar a alteridade, criando uma performance política da substituição (SPIVAK, 2010). Para a autora, a suposição intelectual europeia sobre a capacidade de ação e fala do subalterno omite contradições inerentes à introdução da ampla divisão internacional do trabalho operada pelo sistema capitalista, além de ignorar a teoria ideológica freática à questão.

Com que voz-consciência poderia o(a) próprio(a) sujeito(a) subalterno(a) falar? Considerando que o texto enfoca o subalterno não como indivíduo marginalizado, mas como proletariado inserido no capitalismo global, a violência epistêmica acaba por ser perpetuada pelo intelectualismo que julga poder falar em nome do subalterno, e que funciona como cúmplice do imperialismo, reproduzindo as estruturas de poder e de opressão (SPIVAK, 2010).

Mediante essas reflexões, sempre indagava por que, mesmo cursando três graduações, em diferentes faculdades, com diferentes experiências, nunca fui apresentado aos estudos decoloniais. Sabemos que a construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011).

Estão aí as respostas? O que percebemos é que a referência de epistemologias advindas majoritariamente de autores europeus passou a ser vista como uma traição ao objetivo principal dos estudos subalternos de rompimento com a tradição eurocêntrica. É neste sentido que surge a crítica decolonial, trazendo a necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana e os seus cânones, na maior parte de origem ocidental. Como aponta Grosfoguel (2008), é preciso decolonizar não apenas os estudos subalternos, como também os pós-coloniais.

As estruturas epistêmicas contemporâneas utilizadas nas universidades do mundo são baseadas em conhecimentos criados por homens ocidentais de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália). Em síntese, o saber produzido por eles tem o

efeito de representar uma capacidade universal, suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo (SANTOS, 2010).

Assim, como resultado, a universidade ocidentalizada é basicamente reduzida ao conhecimento oriundos da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões históricas e geográficas singulares. Diante disso, estudar e aplicar essas teorias em outros lugares do planeta, como modelos únicos, em situações que as experiências espaciais/temporais são diferentes, torna-se inviável. Assim, questiona-se: o que explicaria essa imposição acadêmica senão uma colonização da supremacia branca, masculina?

Tal reflexão me fez pensar no privilégio e na inferioridade epistêmicos, duas questões a analisar:

> Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo "outras", ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados "inferiores" em relação ao conhecimento "superior" produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

Dessa maneira, fica explícito que os conhecimentos produzidos a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo dos países do Sul, também conhecidos como não-ocidentais, são considerados inferiores aos cânones utilizados nas universidades ocidentalizadas. A verdade é que essas instituições, desde o início, internalizaram estruturas eurocêntricas de conhecimento e o restante do mundo, principalmente os países do Sul, consideraram normal a produção do cânone de todos os componentes curriculares das universidades ser realizada por homens ocidentais de cinco países. Tudo é reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial, racista e sexista, porque são homens brancos e não mulheres. Entre esses cânones não encontramos negros e negras, gays, nem mulheres brancas; sem necessidade de perguntas, as respostas para tudo isso são visíveis, na medida em que o mundo do colonizador é seletista e excludente.

Hoje, a pluralidade epistêmica garante o potencial para os esforços de decolonização que não mais está centrado na epistemologia e visão de mundo eurocêntrico. É preciso pensar em ir além das epistemologias dominantes, com o projeto de decolonização que utiliza continuamente o pensamento crítico das tradições do Sul. Esta discussão tem grandes

implicações para a decolonização do saber acadêmico ocidentalizado. Até então, essas universidades têm operado a partir de um universalismo no qual o conhecimento ocidental de cinco países define pelos outros, o que é válido e verdadeiro. Ao ter contato com os estudos decoloniais, a primeira questão a pensar são os prováveis motivos que habilitam a academia escolher somente a literatura eurocêntrica ou estadunidense, aniquilando os estudos regionais e das minorias.

Através desses estudos e das análises feitas no Mestrado, percebi que o ensino clássico é totalmente distante das diversas realidades dos(as) acadêmicos(as). Conhecer o mundo através de visões de povos que possuem outras culturas e formas de viver é interessante, mas colocar isso como única realidade distancia a aprendizagem das situações as quais vivemos.

3 METODOLOGIA: OS FIOS QUE TECEM O PESQUISAR

3.1 GANDU: CONTEXTO HISTÓRICO – GEOGRÁFICO

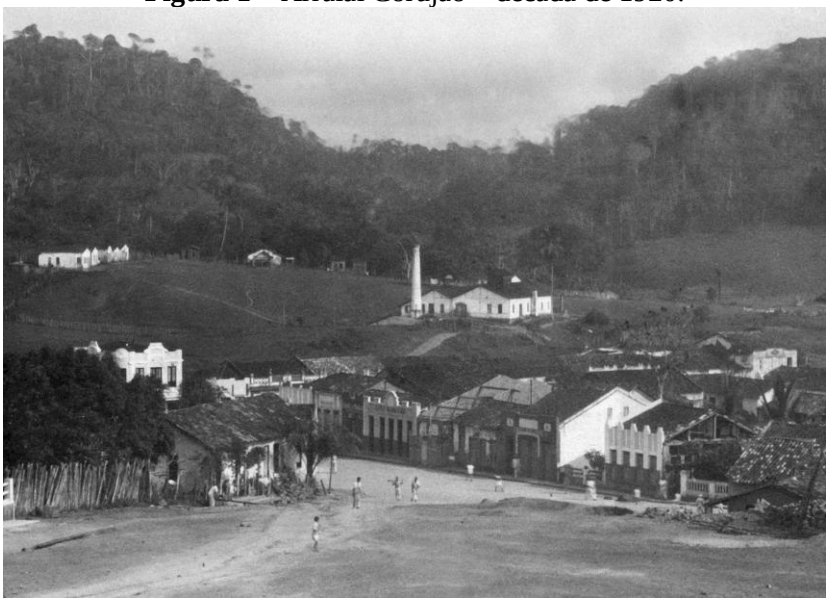
Conhecer os contextos socioculturais de Gandu é passear pelos referenciais histórico-geográficos que evidenciam a região do Baixo Sul como uma área pioneira no processo de ocupação do Brasil, e que foi protagonista no cenário estadual e nacional através do cultivo e exportação do cacau. O município está localizado na zona cacaueira, mesclado por fragmentos do Bioma da Mata Atlântica, e atualmente exerce relevante papel de centralidade urbana no âmbito microrregional.

Historicamente, por volta dos anos 1900, as terras onde hoje fica o município de Gandu começaram a ser povoadas por desbravadores. Com a necessidade de trabalho na lavoura cacaueira, a região começou a receber imigrantes e, em pouco tempo, o arraial se transformou em vilarejo, denominado Corujão, devido às corujas que viviam nos pequis, árvores comuns na região. O nome Gandu surge mais tarde, em homenagem aos gandus, jacarés que habitavam as lagoas e o rio que cortam o município.

O primeiro núcleo de povoamento nasceu, na primeira década do século XX, com a chegada da família Costa, proveniente da antiga cidade de Areal, atual Ubaíra. No decorrer do tempo, outros grupos familiares chegaram e foram contribuindo para o desenvolvimento local e a luta pela autonomia, através da emancipação. Segundo Oliveira e Trindade (2021), o

distrito de Gandu começava a apresentar considerável dinamismo econômico, pois geograficamente encontrava-se como entreposto comercial entre Jequié e o porto de Ituberá. A elite que possuía fazendas nessa localidade não concordava que maior parte da arrecadação oriunda das receitas ficasse nos cofres da sede municipal; consequentemente, através de contatos com políticos regionais, a oligarquia local iniciou o processo de emancipação.

Figura 1 – Arraial Corujão – década de 1920.



Fonte: http://ganduba.blogspot.com/2012/03/fotos-da-antiga-gandu.html

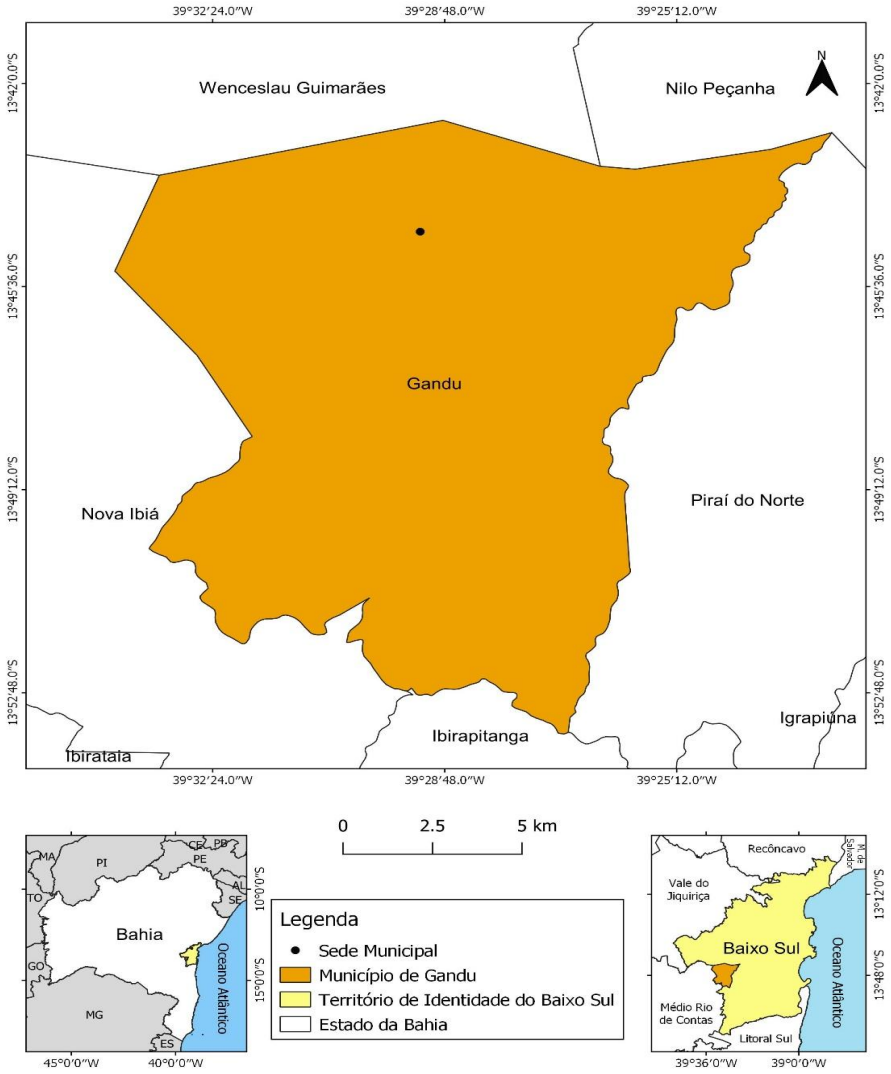
Nesse contexto, com objetivos de ordem econômica e política, em 28 de julho de 1958, conforme Lei Estadual de nº 1008, publicada no Diário Oficial da União, Gandu tornou-se emancipada politicamente. Hoje, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma área territorial de 229,631 km² e população estimada em 32.596 habitantes (IBGE, 2020). A terra é conhecida pelas paisagens lindas da Mata Atlântica e pelo cartão postal Lago Azul, que fica às margens da rodovia BR-101, na entrada do município. Gandu também é enaltecida pelas tradições culturais como as festas juninas tradicionais, festivais de quadrilha, arrastão do sabiá e Terno de Reis.

Figura 2 – Gandu – foto área atual (foco no centro do município – Cartão Postal Lago Azul).

Fonte: https://www.sulbahia1.com.br/noticia.

Em relação aos aspectos educacionais, a Rede Municipal de Ensino oferta da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), com 14 escolas na zona urbana e 20 na zona rural, nucleadas por regiões. Possui um quadro de 296 docentes (efetivos e contratados), destes 33 são do sexo masculino, que atuam nos diferentes níveis e modalidades, com diversas funções pedagógicas. A Rede Estadual oferta o Ensino Médio através de duas escolas, uma na modalidade regular e com turmas de EJA, e outra com Educação Profissional e PROEJA.

Figura 3 – Gandu: Localização Geográfica.



SISTEMA GEODÉSICO DE REFERÊNCIA - Sirgas 2000.
Fonte: Elaborado a partir da base de dados do IBGE (2019) e SEI (2017), por Ecírio Barreto Santos de Oliveira (2020).

Fonte: OLIVEIRA e TRINDADE, 2021.

3.2 DO DIRECIONAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa é uma ferramenta efetiva que tenta responder todos os porquês que norteiam o saber; por isso, constitui-se num procedimento formal para a aquisição de conhecimento sobre a realidade, exigindo pensamento reflexivo e tratamento científico na procura de respostas para os questionamentos suscitados. É por meio dela que o(a) pesquisador(a) consegue entender o mundo a sua volta, e reflete sobre possíveis soluções para problemas que surgem no decorrer do processo. No entanto, a pesquisa não responde toda a

realidade, ela é apenas uma maneira de interpretá-la de forma mais sistematizada, pois indaga e entende o problema de estudo através da relação teoria – prática (MEDEIROS, 2004).

Nesse sentido, Lucke e André (1986) destacam que nas ciências humanas a pesquisa passa a ser vista como ferramenta de estudo dos problemas sociais, não como uma fórmula que mudará a realidade, mas um meio de suscitar reflexões. Os autores enfatizam que para a realização de uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, evidências, informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Desse modo, por se tratar de um estudo que envolve opiniões e vivências, optamos pela abordagem qualitativa, através da pesquisa-ação, já que esta é utilizada em situações em que o(a) pesquisador(a) está envolvido(a) com o objeto estudado, e pensa em estratégias para intervir na realidade. Segundo Lucke e André (1986), a pesquisa qualitativa:

> Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUCKE; ANDRÉ, 1986, p.61).

A partir da contribuição acima, depreendemos que a pesquisa qualitativa deve envolver o(a) pesquisador(a) em todo processo, porque é a partir da experiência e do contato que se interpreta os dados. Neste estudo, o pesquisador não só vivencia a situação como também conhece os sujeitos envolvidos, pois na atuação docente existe o contato com os colegas de profissão, ouvindo assim suas angústias, anseios e perspectivas das experiências profissionais.

Ainda discutindo a pesquisa qualitativa, é possível constatar na visão de Minayo (2007, p. 22) que esta abordagem "[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas". Por isso, é o formato que comunga com os nossos objetivos, por nos direcionar a realizar estudos de questões da realidade social, e por proporcionar mais liberdade teórica e metodológica, isto é, abre possibilidades de fazer muitas observações, descartando algumas, construindo ou reconstruindo outras.

É importante enfatizar que, sem ter a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análises, responderemos nossa problemática também a partir do estudo bibliográfico, no viés pós-estruturalista de desconstrução das "verdades" impostas pelos estudos tradicionais, ainda que em alguns momentos revisitemos pesquisadores estruturalistas por entendermos que suas

contribuições também servem de base para a crítica ou corroboração de ideias. Fazer pesquisa-ação é enveredar pelo campo teórico, realizando tessituras que dialogam vivências com os conhecimentos construídos ao longo do tempo.

Conforme esclarece Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca os dados para atender às motivações e percepções de um grupo, tentando compreender o comportamento, a opinião e os anseios dos indivíduos pertencentes ao universo da pesquisa. Em vista disso, todo o estudo está circundado na subjetividade, isto é, o percurso é traçado em diálogos, opiniões, observações, atitudes, saberes, fazeres, dentre outros que não podem ser mensurados, pertencendo assim ao campo da subjetividade.

Na abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-ação por considerá-la mais adequada para o objetivo proposto, pois é realizada dentro de propostas que envolvem pesquisador(a) e objeto pesquisado, havendo uma relação de afinidade por se tratar de estudos onde participantes e observador vivenciam o processo. Para Minayo (2010), esse tipo de pesquisa utiliza o universo de aspirações, valores, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais apurado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Por isso, nessa linha de pesquisa, a função do pesquisador consiste em contribuir para que os participantes também reflitam sobre a problemática e proponham soluções para uma possível mudança na realidade social; nesse viés, a tomada de decisão não parte do pesquisador, mas da ação coletiva, das construções que são tecidas nas muitas vozes que contribuem.

Sabemos que na pesquisa-ação é necessário estabelecer um plano de ação na fase exploratória, mas não há necessidade ser um plano que irá nortear toda a pesquisa no seu conjunto, pois o formato permite a flexibilidade nas várias nuances que permeiam o processo, ela é tecida no caminhar. Nosso percurso, por exemplo, foi montado e desmontado várias vezes, ora para melhor organização do objeto de estudo, ora para adequação das questões técnicas do Conselho de Ética (CEP). Nessa linha, Thiollent (2011) define a pesquisa-ação como:

> Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos (THIOLLENT, 2011, p.16).

Assim, compreendemos que a marca desta pesquisa é o protagonismo dos(as) autores(as) no estímulo à contribuição dos(as) participantes envolvidos(as), porque são elementos primordiais na produção do conhecimento. A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os(as) atores/atrizes e coautores(as) implicados(as) participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação (THIOLLENT, 2011).

Na visão de Thiollent (2011) fica explícito que, na pesquisa-ação, os(as) pesquisadores(as) e participantes desempenham um papel ativo na realidade dos fatos observados. Todos são protagonistas e os fios que tecem as respostas são resultantes de várias opiniões, o(a) pesquisador(a) é apenas um(a) interpretador(a) ou organizador(a) das contribuições, um(a) articulador(a) de tessituras teóricas e práticas.

É importante destacar também que a pesquisa-ação consiste em responder ou resolver os embaraços da situação analisada e há, durante a caminhada, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos(as) atores/atrizes da situação, não se limitando a uma forma de ação. Como a pesquisa envolve os(as) participantes na resolução do problema, é possível alcançar maior profundidade e realismo, ultrapassando o nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas construções individuais e estereotipadas (THIOLLENT, 2011).

Esse formato de pesquisa permite que haja mudanças no decorrer do trabalho, nas questões em estudo, na identificação de novos problemas ou na metodologia. A cada busca surgem novos interesses, novas referências e maneiras de lidar com o objeto de investigação, aqui representado pelas experiências de masculinidades e os atravessamentos das representações sociais nas práticas pedagógicas de professores do sexo masculino da Rede Municipal de Ensino de Gandu – BA, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Por esse motivo escolhemos este direcionamento metodológico, por se tratar de uma construção flexível, onde as teorias estudadas auxiliarão na interpretação do material colhido nas entrevistas. Outro fator positivo é a questão da revisão permanente da teoria; não há uma verdade definitiva, pois entendemos que a presente discussão seja apenas uma entre outras possibilidades de interpretação dessa realidade, fruto da concepção de ciência pós-estruturalista.

3.3 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na Bahia, a identidade dos profissionais da educação é representada pela ideia de se assumir baiano, o que traz consigo uma série de implicações como ser alegre, bem-humorado e entusiasmado. Entretanto, isso não significa que todos os nossos professores tenham esses traços identitários, mesmo porque existem as questões locais e individuais que ultrapassam qualquer manifestação mais ampla. Como assinalou Hall (2020), as identidades são variadas, não seguem padrões ou normas, são subjetivas e vão além das representações regionais. Portanto, nossos diferentes participantes, das mais variadas idades, classes, gêneros e contextos já não possuem uma identidade estável, a modernidade produz inúmeras vertentes, nem sempre homogêneas.

Essas identidades incoerentes moldam os conflitos internos do(a) sujeito(a), o que se percebe no seu comportamento social. É importante lembrar que ser profissional da educação no Baixo Sul, especificamente no município de Gandu, muitas vezes, encontra-se atrelado aos ranços do contexto histórico do interior, da vida no campo, das conversas na esquina, dos coronéis, da obediência, do cheiro do cacau.

Seguramente, ao realizar a pesquisa nosso interesse foi selecionar participantes que fossem capazes de fornecer informações relevantes sobre o tema pesquisado, tendo como base suas vivências, querências e andanças. Por isso, o convite para participação foi realizado por meio de ligação telefônica, oportunizando um contato mais informal. Nas oportunidades, conversamos sobre os objetivos da proposta, a dinâmica da entrevista (método utilizado, tempo estimado, formato de realização, etc.) e o público-alvo, além do comprometimento nos aspectos envolvendo a confidencialidade dos dados, e assinatura do termo de consentimento.

A ligação foi feita para 22 professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Gandu – BA, região do Baixo Sul, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), nas diversas áreas do conhecimento e que vivem em diversas localidades do município e cidades circunvizinhas; destes, 20 aceitaram participar do projeto. Após o aceite, planejamos datas para assinatura do termo de consentimento e das entrevistas (questionário), que foram enviados para e-mail dos participantes, via formulários *Google Forms*.

Nesse contato inicial também apresentamos a metodologia do projeto de pesquisa, com a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos que seriam utilizados. Nesse diálogo

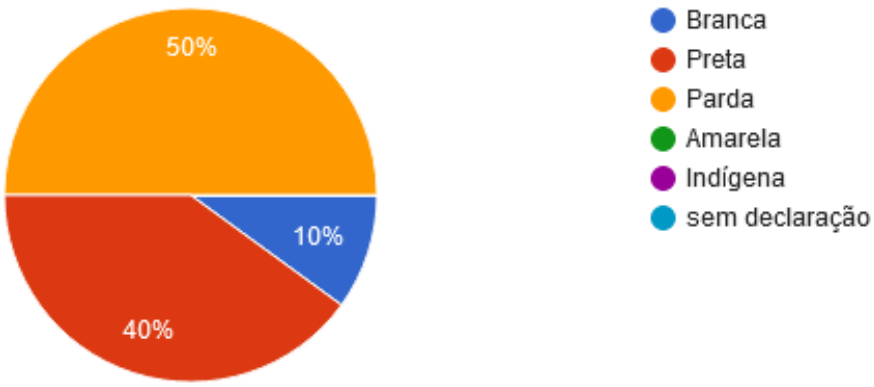
descrevemos e justificamos o procedimento adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como o formato de registro ou assinatura do termo. Alertamos ainda sobre os riscos e benefícios relacionados à participação, enfatizando aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas (BRASIL, 2021).

O número de entrevistados foi determinado por saturação, ou seja, a amostragem não limitou a critérios numéricos. Pensou-se principalmente em apresentar um contexto do quadro de docentes do sexo masculino, porque entendemos que não se pode falar em representação social de determinado objeto de estudo sem especificar o(a) sujeito(a), a população ou conjunto social que mantém tal representação; por isso, utilizamos o questionário socioeconômico para colher os traços que identificam o perfil dos entrevistados.

Em relação ao referido perfil, apresentaremos abaixo, através dos gráficos, um panorama contemplando especificidades como cor que autodeclaram, idade, orientação sexual, nível de escolaridade, tempo de atuação, religião e se possuem filhos, pois entendemos que todas essas informações são importantes para entender o público pesquisado.

Em relação à cor, percebemos que 90% dos participantes se consideram pardos ou pretos, conforme representado no gráfico abaixo. Para o IBGE, a população afrodescendente é formada pela junção dos grupos pretos e pardos, assim, adotamos tais definições para a análise dos questionários. Somos maioria no quadro docente, por isso entendemos que, para os(as) alunos(as), ter professores(as) negros(as) contribui para a autoidentificação, pois a raça é um operador social que continua a construir efeitos, sendo usada para agregar pessoas e grupos que compartilham certos aspectos físicos observáveis e ajudar a determinar uma atitude negativa frente a eles (MUNANGA, 2015). Ter esse percentual na amostra também nos ajuda a aproximar das discussões de masculinidades negras e atravessamentos nas práticas pedagógicas, pois obtivemos contribuições de professores negros, que vivenciaram e vivenciam experiências de raça e gênero na profissão docente. O lugar de fala é demarcado, não são os brancos falando de questões afrodescendentes, são as escrevivências de quem, nas trajetórias diárias, tecem o fazer pedagógico.

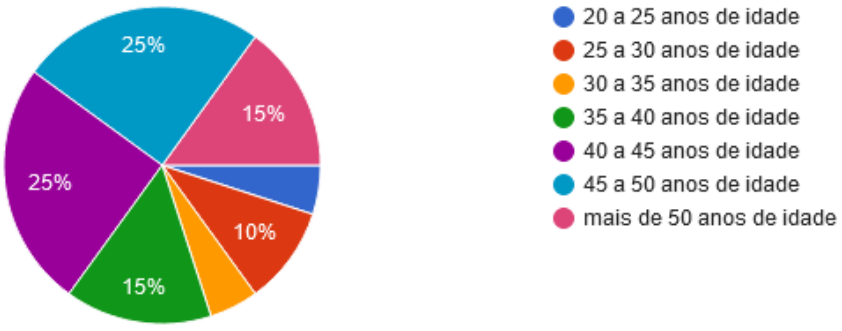
Gráfico 1 – Cor dos participantes (como se consideram).



Fonte: Próprio autor.

Sobre a idade dos participantes, conforme gráfico abaixo, percebemos que a maioria dos profissionais possui até 30 anos (50%). No entanto, é importante destacar que há uma variação significativa de idades, o mais novo com 22 e o mais velho com 56 anos. Esses resultados mostram a predominância de profissionais no início da carreira, recém-chegados ao mercado de trabalho, o que pode configurar como ponto positivo, visto que saíram recentemente das licenciaturas e, teoricamente, estão mais próximos de discussões e debates sobre novos contextos sociais. Entretanto, esse fator não garante que tenha havido discussão de temáticas como gênero e raça na formação acadêmica desses profissionais, questão que refletiremos mais a frente.

Gráfico 2 – Idade dos participantes da pesquisa.



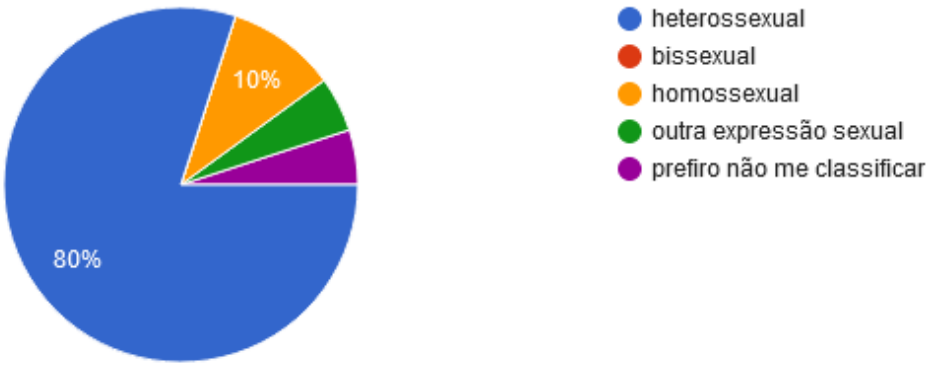
Fonte: Próprio autor.

Em relação à orientação sexual, 80% se declararam heterossexuais, o gráfico 03 nos mostra isso, ou seja, temos um quadro predominante de homens que se autodefinem hetero? Questiono essa heterossexualidade porque possuo contato com os colegas de profissão e percebo que as pressões sociais não são propícias para a autoaceitação da homoafetividade e de outras expressões de gênero. Sou prova viva desse sistema perverso.

Sobre essa questão, Louro (2010) nos ajuda a refletir sobre o porquê a escola é um local difícil para alguém "assumir" sua orientação homoafetiva. Para a autora, os profissionais da educação homossexuais são vistos sob o prisma da "anormalidade". Se por um lado os(as) alunos(as) que assumem suas identidades homossexuais são alvos de ações negativas por parte dos demais, por outro, os(as) docentes que se identificam neste contexto também silenciam sua orientação.

Mesmo com as possibilidades de interpretação dos dados, a realidade posta é que há um quadro de professores majoritariamente heterossexuais, o que reflete as questões sociais de que os homens gays não ocupam funções de referência, muitos deles estão invisibilizados. Mesmo num contexto de maior expressividade da homossexualidade e "tolerância" à diversidade sexual, estamos longe de uma sociedade igualitária.

Gráfico 3 – Orientação sexual dos participantes.

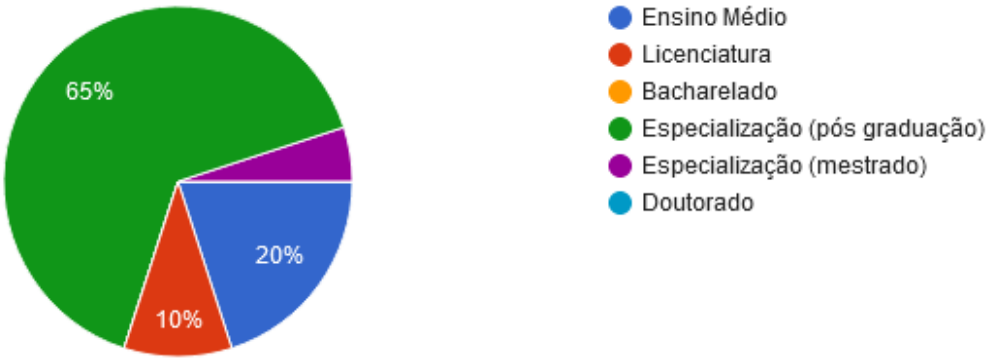


Fonte: Próprio autor.

O panorama apresentado mostra-nos que 65% dos professores participantes possuem especialização *lato sensu* nas diversas áreas que atuam, ou seja, não se contentaram apenas com a licenciatura. O que mais nos chama a atenção é que existem ainda docentes que só possuem o Ensino Médio, que nos dados da pesquisa correspondem a 20%. Entendemos que a

formação profissional é ferramenta primordial para a atuação pedagógica, o arcabouço teórico estudado nas ciências da educação contribui para uma maior reflexão sobre a práxis. Se os(as) profissionais da educação investigam os efeitos da atuação no aprendizado dos(as) alunos(as) e se estudam como eles(as) aprendem, acabam por compreender que ensinar é uma ação transformadora. Tornam-se sensíveis ao processo pedagógico e mais conscientes sobre o funcionamento do sistema de ensino e da organização curricular, pois o acesso aos saberes produzidos pela humanidade permite-lhes tomar decisões de maneira mais crítica. A formação também auxilia os(as) docentes a aprender a observar o mundo sob múltiplas perspectivas, inclusive as dos(as) estudantes, cujas vivências são muito diferentes das do(a) professor(a).

Gráfico 4 – Nível de escolaridade dos participantes.



Fonte: Próprio autor.

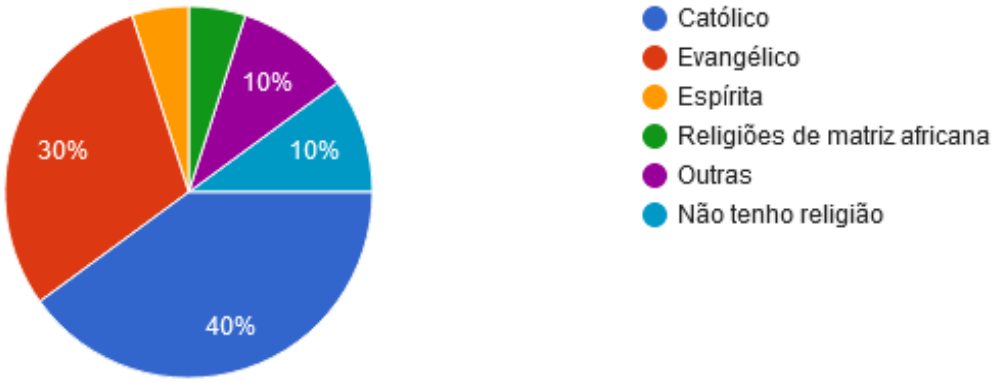
Sabemos que a religião é um forte dispositivo de poder, principalmente no que diz respeito às normatizações sexuais. Ao observar a religião dos participantes, exposta no gráfico 05, e perceber que 70% do quadro é cristão (40% católico e 30% evangélico), pode-se interpretar que as influências do cristianismo na produção do "homem contemporâneo" estão principalmente ligadas ao aspecto genealógico da construção de técnicas estatais de si como conjunto de técnicas e processos de subjetivação. Sobre essa questão, Foucault (2012) destaca que o poder deve ser visto como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. O poder funciona e se exerce em rede.

O poder é analisado enquanto prática, prática que normatiza os corpos, controla os gestos e dita comportamentos. Nesse viés, a disciplina é uma das formas de poder, uma vez que é um poder que se aplica aos corpos pelas punições normalizadoras; pela organização das

instituições punitivas, a igreja se encaixaria nesse contexto. Para os discursos religiosos, os(as) sujeitos(as) que transgridem a cisheteronormatividade devem ser excluídos(as) ou vivenciarem um processo de transformação, porque seus corpos e sexualidade são entendidos como transgressores e pecaminosos (FOUCAULT, 2012).

A religião cristã apresenta-se como um dispositivo de sexualidade/poder na medida em que constrói discursos dominantes de exclusão dos que estão fora da norma. Essas questões nos fazem pensar: até que ponto os(as) professores(as) cristãos/cristãs são parciais, utilizam uma metodologia laica? Não estamos criando juízo de valor, mas refletindo se a ideologia cisheteronormativa, presente nas religiões ocidentais, não interferem nas práticas pedagógicas dos(as) docentes.

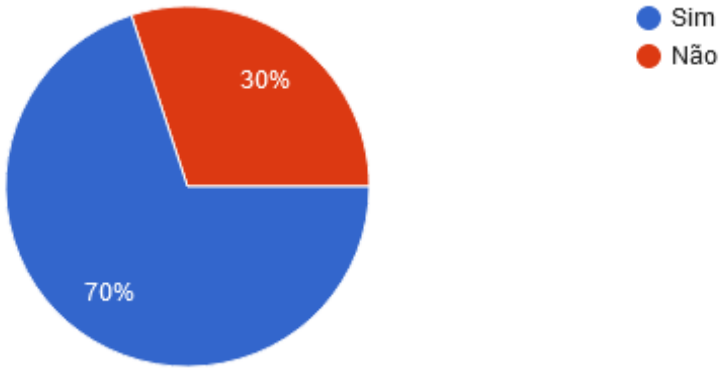
Gráfico 5 – Religião dos participantes.



Fonte: Próprio autor.

Nosso questionário utilizou em diversas perguntas a expressão: “você reproduz tais comportamentos com seus/suas filhos(as) ou alunos(as)?”, na intenção de analisar se os entrevistados repetiam comportamentos machistas, sexistas com seus/suas alunos(as) ou filhos(as); desta maneira, saber se eles possuem filhos foi de extrema importância para a compreensão dos dados coletados. Diante disso, o interessante foi saber que 70% dos professores participantes possuem filhos, o que nos ajuda a perceber o contexto de muitas respostas.

Gráfico 6 – Se os participantes possuem filhos.



Fonte: Próprio autor.

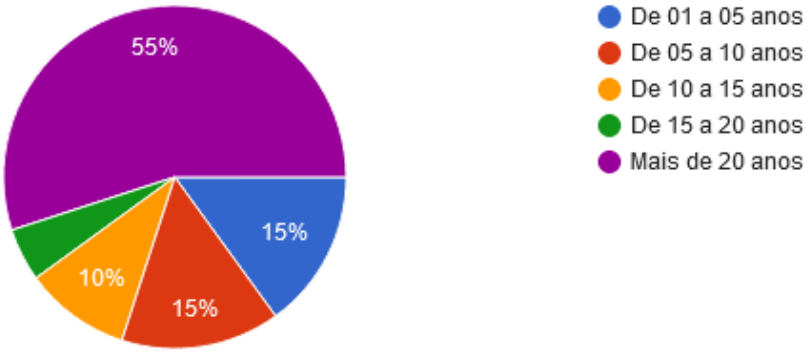
O tempo de experiência na docência é um fator importante para a análise dos dados, pois entendemos que o processo de desenvolvimento profissional de um(a) docente acontece dentro da escola, nas vivências diárias, de forma individual e coletiva; é assim que o(a) professor(a) desenvolve competências para o exercício profissional. No nosso estudo, 55% dos professores possuem mais de 20 anos de atividade docente, certamente o aperfeiçoamento adquirido nos anos de trabalho é um processo natural, vindo de oportunidades e experiências que produzem as estratégias de ensino-aprendizagem.

Sobre esse contexto, Pimenta (1997) lembra-nos que a construção da identidade docente é adquirida através de saberes científicos e pedagógicos, fundamentados pelas experiências, por decisões tomadas e pelas práticas pedagógicas produzidas, ou seja, o desenvolvimento da identidade profissional é feito a longo prazo. Não é um dado imutável, mas um processo de construção do ser. Pimenta (1997) ainda destaca que existem alguns pressupostos para a construção da identidade profissional, que começam na formação inicial, na percepção do futuro profissional como docente. Essas vão aos poucos sendo desvendadas, a partir das situações em que o(a) acadêmico(a) socializa opiniões e ideias, enfrentando o desafio de falar e ouvir através do exercício do papel docente.

Pensar nos(as) profissionais que estão começando também é um fator positivo, uma vez que estão mais motivados(as) às novas abordagens. Embora a construção da identidade profissional seja um processo de aprendizagem ao longo da vida, na docência estamos em permanente estágio de mudança/formação. Pensar que esses(as) novos(as) profissionais

podem, através da formação continuada, refletirem as práticas, é de uma riqueza imensa, principalmente diante da realidade e dos desafios do ensino em tempos de diversidade.

Gráfico 7 – Quanto tempo possui de experiência.



Fonte: Próprio autor.

Refletir sobre o perfil dos entrevistados é necessário, especialmente quando se trata de uma pesquisa qualitativa. O contato com as informações contribuiu para a compreensão de que temos um público diversificado em alguns pontos e homogêneo em outros, mas que certamente trouxe uma contribuição significativa na discussão da temática, seja no viés regulatório (cristão e heterossexual), seja através de situações corriqueiras que os homens negros, homossexuais e com outros demarcadores vivenciam, principalmente na análise dos atravessamentos dessas masculinidades nas práticas pedagógicas.

3.4 TESSITURAS DO PESQUISAR: COLETA DE DADOS

Metodologicamente é preciso repensar os passos, o replanejamento é condição importante no processo de pesquisar. Por isso, entendemos que seria incorreto preocupar-se apenas com os resultados, até mesmo porque para uma melhor interpretação e análise dos dados, a organização da coleta é primordial. Como chegar às respostas sem organizar uma entrevista/questionário focando nos objetivos do trabalho? Pensar em pesquisar é justamente projetar todos os momentos, mesmo que as mudanças ocorram no processo.

Pensando nisso, nossa coleta de dados foi realizada em novembro de 2021, através de questionários organizados no formato estruturado, previamente planejados, justificados pela necessidade de se obter a visão do entrevistado sobre a temática em estudo. O principal

objetivo de realizar esse tipo de técnica é a possibilidade de comparação dos resultados; isso porque, a partir do mesmo conjunto de perguntas, a riqueza da pesquisa está também na análise das respostas. Optamos por utilizar perguntas abertas, para permitir ao informante responder livremente, usando linguagem própria na proposição das opiniões.

Sobre essa técnica, Duarte (2005) destaca:

> A entrevista em profundidade é: "[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer" (DUARTE, 2005, p. 62).

Com isso, percebe-se que a entrevista tem por finalidade recolher informações através das respostas dos participantes. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir assimetrias entre os respondentes e não diferença nas perguntas.

Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessária a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, esse instrumento consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo, obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Uma desvantagem dessa técnica é que, na sua utilização, o contato físico é primordial; no entanto, por conta da adaptação aos moldes pandêmicos, utilizamos o formato virtual, conforme já foi apresentado. Outra questão é a dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente, por isso colocamo-nos a disposição para sanar dúvidas no período em que os participantes responderam.

Tal questão contribuiu para a produção de perguntas claras, por isso o roteiro da entrevista foi planejado delineando cuidadosamente os objetivos a serem alcançados. É importante destacar também que, depois de elaborado, o questionário foi aplicado no formato pré-teste para uma equipe de 05 coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Gandu que, após responderem as questões propostas, avaliaram a linguagem e sugeriram transformações em enunciados e ordem das perguntas.

Nossa proposta foi realizada através da aplicação de questionário, constituído de 10 perguntas relacionadas à temática da pesquisa. Seu uso foi importante porque, segundo

Marconi (2002, p.95) essa técnica "dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais, e que sejam relevantes e significativos". Esse instrumento foi produzido no formato de formulário *Google Forms*, devido ao contexto pandêmico, seguindo os protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS), através da forma não presencial.

Mediante metodologia adotada na pesquisa, seguimos as seguintes etapas para a realização da aplicação dos questionários:

- Primeira etapa: contato inicial, onde foi informado sucintamente ao participante sobre a escolha deste e sobre os objetivos da pesquisa. Este fato não só foi essencial para o bom encaminhamento do questionário, como também é um direito do participante previsto na resolução 196/96 referente a pesquisas que envolvem seres humanos (BRASIL, 2021).
- Segunda etapa: aplicação dos questionários. Foi o momento da execução do projeto propriamente. As perguntas fundamentais na pesquisa qualitativa não nasceram a *priori*, elas foram resultado da teoria norteadora, aliados a toda informação colhida sobre a problemática por meio dos contatos, realizados na escolha dos participantes da pesquisa.
- Terceira etapa: registro de dados. No momento de protocolar as respostas, uma das questões negativas da aplicação do questionário via formulário *Google Forms* é a ausência do momento presencial, que ajuda o pesquisador a compreender elementos corporais e orais da discussão. Outra questão é que, presencialmente, as construções das respostas seguem níveis mais espontâneos, sem planejamentos, o que normalmente não acontece com quem recebe a pesquisa em casa, no computador, que pensa e projeta o que responde.
- Quarta etapa: quando o participante concluiu o questionário e nos enviou, fizemos um agradecimento com uma mensagem, além de perguntar como ele se sentiu e se tinha algo a acrescentar. Na oportunidade, colocamo-nos a disposição para responder eventuais dúvidas.

3.5 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

> A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

A etapa de análise e interpretação dos dados é o momento de investigação da problemática, com a explicação de como se pretende tratar as informações coletadas, inclusive justificando porque o referido tratamento é o mais adequado aos objetivos da pesquisa, que são alcançados através da coleta, análise e posterior interpretação, refletindo-as à luz das teorias estudadas no decorrer do processo. Para André (2004), uma das vantagens da pesquisa qualitativa é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de unidade social, composta de múltiplas variáveis, e para que essa visão ocorra é preciso que os dados sejam bem interpretados.

Quanto à análise qualitativa presente na nossa interpretação, Creswell (2013) expressa que esta consiste, inicialmente, na preparação e organização das amostras, para então proceder-se à redução dos dados a temas por meio de um processo de codificação. Ciente disso, organizamos a tarefa em etapas, buscando descrever a trajetória da pesquisa, sem perder de vista os detalhes e as nuances que deram veracidade e confiabilidade ao ato de pesquisar.

A análise e a interpretação são dois momentos da pesquisa que estão estreitamente relacionados, o que dificulta precisar onde finda a etapa da análise e inicia a da interpretação. A interpretação do material coletado na pesquisa refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria, por isso é recomendável que haja uma harmonização entre a fundamentação teórica e as informações empiricamente obtidas, a fim de que os resultados sejam reais e significativos (GIL, 1999).

Para melhor análise da proposta, organizamos a interpretação do questionário em três partes, a saber: na primeira, perguntas para observação do perfil do grupo entrevistado, com o uso de questões que contemplavam aspectos como raça/etnia, idade, orientação sexual, religião, tempo de atuação, etc. A segunda foi organizada para observar as construções representativas das masculinidades a partir das concepções dos entrevistados, de suas vivências e histórias de vida. Por fim, o último eixo temático buscou observar como essas

representações/vivências atravessam as práticas pedagógicas desses profissionais, e como as temáticas representações de masculinidades e vivências pedagógicas interconectam-se. Embora tenhamos organizado as questões nesses três segmentos, enfatizamos que não houve uma rigidez sequencial de separação dos eixos norteadores.

Após a realização das entrevistas por meio de formulário de perguntas estruturadas, o processo de interpretação das respostas utilizado para o tratamento e análise dos dados seguiu as seguintes etapas: primeira – leitura geral das contribuições dos entrevistados; segunda – leitura integral, para análise mais apurada e estabelecimento de correlações/separação do texto por tema, de acordo com os objetivos da pesquisa e eixos de interpretação; terceira – leitura responsável pela separação de falas mais relevantes por temas e associação destas com discussões teóricas realizadas.

Essa organização foi feita tendo como critério dois professores por etapa/modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EPJAI e Educação do Campo), para uma melhor visualização do panorama municipal. Por fim, organizamos resumos por entrevistas, além de uma síntese geral, com o cruzamento de informações entre todas as contribuições. É importante salientar que na apresentação das respostas, os professores serão identificados com cores diversas, para garantia do sigilo de informações e compromisso com a confidencialidade dos dados, uma vez que o nosso foco são as opiniões, sem necessidade de identificação de quem as expressou.

É importante enfatizar que os discursos individuais foram analisados sob uma ótica ampla, representativa, porque entendemos que as visões dos participantes são resultado de um processo social, fruto de um contexto coletivo, pois sabemos que todos os entrevistados fazem parte da mesma rede de ensino. Mesmo trabalhando com uma visão mais coletiva, ainda assim é importante destacar que não descartamos as vivências e subjetividades, que também foram observadas e interpretadas, pois sabemos que são inspiradas em contextos e histórias individuais.

Nossa intenção foi reunir uma amostra buscando apreender os significados e representações de masculinidade que os participantes atribuem às suas experiências de vida. Todas as análises seguiram a lógica qualitativa da interpretação, no viés das representações sociais, teorias das masculinidades nas variadas intersecções e suas relações com as práticas pedagógicas.

Nossa linha de interpretação é inspirada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em uma técnica metodológica aplicável em discursos diversos, seja qual for a natureza. Nessa abordagem, o pesquisador busca compreender as características e estruturas que estão nas entrelinhas das mensagens apresentadas pelos participantes. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar (BARDIN, 2011).

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira etapa é a fase de organização, o momento em que estabelecemos um esquema de trabalho que deve ser planejado com procedimentos bem definidos, mas flexível, devido ao modelo qualitativo de pesquisa. Essa etapa envolve a leitura "flutuante", que é o primeiro contato com o material que será submetido à análise; para escolha deles, o pesquisador observará a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. As respostas dos participantes serão o *corpus* da pesquisa.

A segunda fase é a exploração do material. Através das leituras é realizada a separação dos dados, organização dos mesmos por categorias observando repetições de expressões ou palavras-chave, e montagem de quadros para melhor comparação das variadas respostas. Depois desse processo, o passo seguinte é a classificação em blocos que expressam determinadas categorias, facilitando na interpretação das informações.

A terceira fase do processo é denominada tratamento dos resultados, etapa da inferência e interpretação. Por meio dos resultados, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. Esta interpretação vai além do conteúdo manifesto no material, pois interessa o conteúdo latente, o sentido que se encontra nas entrelinhas das respostas dadas pelos participantes. É nela que acontece a interpretação de conceitos e proposições (BARDIN, 2011).

Para Thiollent (2011), as informações são organizadas com objetivo de oferecer a reflexão das respostas que serão discutidas, analisadas e interpretadas. Nesta fase, buscamos desenvolver a análise crítica das necessidades e outros aspectos coletados, extraindo as dimensões positivas e negativas das questões levantadas, encarando a realidade numa

perspectiva de transformação, impulsionando os grupos à reflexão e à ação, desenvolvendo assim seu poder de organização e intervenção na realidade.

Nas palavras do autor supracitado, o estímulo à reflexão e à conversação é o princípio essencial em todo esse processo. É o momento em que há um diálogo entre o saber formal e informal envolvidos na pesquisa, quando podemos associar a capacidade de aprendizagem ao processo de investigação. Da troca entre pesquisadores e pesquisados origina-se a produção de saberes, principalmente quando pesquisador e entrevistados atuam no processo.

Sendo assim, em relação à análise das respostas, procuraremos destacar os conteúdos observados de forma mais recorrente, tendo em vista que representam certo consenso entre os professores. Entretanto, em alguns momentos, buscaremos respostas que confrontem com nossas discussões, porque sabemos que é preciso a todo momento recorrer a outras formas de pensar e ser, para melhor compreensão das questões sociais. A análise corporificará nossas interpretações e nos permitirá inferir as representações sociais enunciadas nos discursos dos entrevistados, levando em consideração as imagens de masculinidades construídas, o que entendem por ser homem, e como essas construções/representações atravessaram e atravessam as subjetividades.

Para interpretação dos discursos, utilizamos como arcabouço teórico os estudos das masculinidades numa perspectiva pós-estruturalistas, as contribuições da Psicologia na Teoria das Representações Sociais e as relações entre educação, gênero e diversidade. Ou seja, os termos utilizados para descrever estão ligados aos diversos constructos teóricos que discorreremos na dissertação.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 OS FIOS QUE TECEM OS ESTUDOS DAS MASCULINIDADES E NEGRITUDES

4.1.1 Interseccionalidades entre masculinidades, raça, gênero e outros marcadores sociais

Reconhecer-me como homem, negro e gay contribuiu muito para as escrevivências dessa dissertação, mas a compreensão das relações entre raça e gênero só aconteceram depois

de estudos e vivências acadêmicas. Perceber que meu corpo possuía demarcadores de orientação sexual, classe social e raça foi o elemento-chave para minha construção identitária. Sabemos que os corpos denunciam as marcas do corpo total, social e biológico; somos mais que elementos físicos/biológicos, somos performances humanas, por isso a necessidade de refletir sobre as interseccionalidades.

> O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2014, p. 29).

O autor citado acima corrobora com nosso pensamento ao enfatizar as investigações que se fazem sobre o corpo, entendido por ele como instrumento político. Historicamente conhecemos as varias formas de coerções vivenciadas por pessoas cujos corpos destoam das normas, através da manipulação calculada de seus elementos, gestos e comportamentos, procurando normatizá-los para submetê-los a determinados objetivos.

Aproximando a ideia de corpo ao nosso objeto de estudo, homens negros, Pinho (2005) enfatiza que o corpo negro é apresentado tão somente enquanto corpo, afastando-o da condição de homem, esvaziando-o enquanto gênero diante de outros homens não negros. O autor nos mostra que a categoria gênero masculino não consegue contemplar elementos universais para a condição de um sujeito negro; primeiro porque o homem negro é destituído enquanto parte de uma narrativa de "universal"; e segundo, a sua condição é visualizada na imaginação e no corpo a partir da racialização.

> Mamãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo! […] Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e sobretudo com 'y'a bon banania (FANON, 2008, p. 105-106).

A citação acima nos apresenta, a partir do olhar de uma criança, o quanto o corpo negro é objetificado e interpretado como instrumento do mal. A marca do negro é a corporalidade, que nas representações sociais estão ligadas ao negativo, associadas à natureza,

à selvageria, à sexualidade. A construção e os estereótipos do negro como inferior/incapaz o reduzem à não-existência, ao silêncio; ele é visualizado somente na sua exterioridade a partir de uma sobredeterminação exterior, que o fixou no passado e no atraso. Seu corpo é uma ameaça em potencial.

> As pessoas que descendem da África não são homens (nem no sexo, nem no gênero), pois não romperam com a natureza: são corpos selvagens e incivilizados, e não sujeitos de si. São apenas escravos do desejo dos verdadeiros sujeitos – os brancos. Os negros e as negras não são nada! Sequer são notados como partícipes da história, mas, se ainda assim não puderem ser ignorados na narrativa de algum branco protagonista, não figurarão como "homens" (do húmus), apenas como negros. O racismo é a negação substancial - e não apenas linguística - da humanidade das pessoas negras (RESTIER; SOUZA, 2019, p. 15).

O fragmento só corrobora com nossas reflexões ao destacar representações sociais pejorativas, afinal o imaginário está no nível das representações. Algumas definições apresentadas em muitos discursos destacam a objetificação que faz parte da formação imaginária social sobre o homem negro. A subalternização, hipersexualização, agressividade e marginalização são construções que metaforizam essas imagens no imaginário social. Há o tempo todo um olhar disruptivo que enclausura os corpos de homens negros a essas construções.

Sobre esse contexto, Faustino (2014) considera que a construção de identidades masculinas racializadas está traçada por tentativas de uma reprodução que busca se aproximar das normas/padrões hegemônicos como fuga para essas questões contextuais, esbarrando-se em aparatos de gênero num corpo que é representado como somente corpo em sua totalidade, tendo que seguir os papéis que instituem a masculinidade como modelo, com características definidas por perfis universais. Faustino (2014) ainda acrescenta que o corpo é o elemento onde se estrutura a violação da condição masculina, revelando o quanto a racialização estrutura existências angustiantes para as trajetórias de homens negros, apontando-nos, de forma incisiva, para as complexidades construídas, revelando que não há infelizmente representação universal para a categoria homem quando inserimos a experiência negra, pois se trata de dispositivos que elegem corpos heterossexuais, cristãos, brancos como modelos universais.

Assim, o homem negro é visualizado como um corpo destoante à corporeidade do homem; ele é, antes de tudo, sexualizado e criminalizado. Estudar as interseccionalidades que

atravessam esses homens negros contribui para uma maior reflexão das representações sociais e importância do sistema educacional, como espaços de desconstruções dessas imagens.

Discutir interseccionalidade é traçar o histórico do feminismo negro norte-americano, que surgiu como resistência quando teóricas e militantes afrodescendentes como Patricia Hill Collins, bell hooks, Kimberle Crenshaw, entre outras, chamaram atenção para o fato de que o feminismo tradicional não conseguia contemplar as pautas das mulheres negras, porque reduzia a categoria mulher a uma identidade homogênea. No nosso país, a construção de um feminismo negro, no que concerne às motivações, foi muito parecida com a estadunidense.

No movimento negro do Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, predominava a voz masculina. O Movimento Negro Unificado (MNU) não entendia que as causas femininas deveriam ser defendidas por todos(as). Em razão disso, as questões referentes às vidas das pretas eram preteridas por situações relativas às desigualdades sociais de raça e classe. Essas mulheres passaram a reivindicar que as suas demandas, que não eram abordadas ou ficavam secundarizadas, fossem levadas para as instâncias de decisão. Depois de muita luta e mobilização, essas pautas foram debatidas e contempladas nas reivindicações do movimento (SIQUEIRA, 2018).

Diferentes visões sobre a opressão foram produzidas pelo feminismo negro naquele período. Nesse âmbito, surgiu a perspectiva que estuda a maneira como o cruzamento de categorias e/ou sistemas de opressão de gênero, classe, raça/etnia e sexualidade produzem desigualdades de modo articulado e são constituídos mutuamente. A essa perspectiva, o feminismo atribuiu o nome de interseccionalidade. Essas discussões ganharam força a partir de leituras críticas do conceito de gênero, coincidindo com as reivindicações dos direitos às diferenças e às diversidades feitas pelos movimentos feministas, LGBTQIA+, movimentos negros e de outras minorias (SIQUEIRA, 2018).

Para Safiotti (2009), mais do que papéis sociais que se aprendem nos processos de socialização, são as identidades sociais (gênero, raça/etnia e classe) que vão gestando a subordinação a partir das experiências vividas, colocando mulheres e orientações que fogem da norma regulatória nesse lugar. Para essa visão, as formas de dominação e de exploração se demonstram no tratamento dos demarcadores composto por gênero-raça-classe. Assim, a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca apresentar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre eixos de subordinação. Esses elementos de poder estabelecidos pelo patriarcado, pelo racismo e pela luta de classes se cruzam como teias em

que o fluxo das linhas se define na variedade de subalternidades, às quais os indivíduos estarão submetidos (CRENSHAW, 2002).

A interseccionalidade entre gênero e raça/etnia é um campo atravessado por relações de dominação, as quais se encontram num momento importante de tensionamentos, mas que ainda são marcadas por muita desigualdade e opressão. Assim sendo, o conceito de interseccionalidade é apresentado priorizando a experiência na forma como os indivíduos vão se constituindo no jogo de forças ao qual estão submetidos. Para Lugones (2008), a ideia de interseccionalidade permite que se veja o que não seria visível caso as categorias de gênero e de raça fossem conceitualizadas de forma separada.

Desse modo, a abordagem interseccional é um modelo analítico complexo criado para pensar relações sociais e diferentes vivências das pessoas, nas suas variadas realidades, analisando a supremacia de homens brancos-heterossexuais. No que tange às masculinidades negras, quando são percebidas a partir do olhar hegemônico, do poder patriarcal racial, a reflexão também é amparada nas complexidades das subjetividades vividas por homens negros, percebidas nas múltiplas práticas sociais por eles experienciadas ao suposto *status* subordinado, no interior da estrutura racial dominante (CONNEL, 2000). Além disto, a masculinidade hegemônica como modelo oficial, negligencia o *status* real que é conferido aos homens negros em um conjunto de outras relações vividas em práticas cotidianas, em espaços de lazer, na interação com familiares, com a comunidade de origem ou mesmo em contextos que valorizem estes sujeitos como indivíduos autônomos (HOOKS, 2019).

Contrapondo ao modelo dominante, as masculinidades subordinadas ou invisibilizadas são os sistemas simbólicos e performances de gênero masculinas que atuam paralelamente e em subordinação ao formato hegemônico de masculinidade; nelas estão incluídos os homens que contrariam a cisheteronormatividade como gays, bissexuais, travestis, transgêneros, homens que não concordam ou atuam com performances de agressividade e controle afetivo, sendo vistos como sensíveis, homens em desvantagens de poder em relação ao modelo dominante, homens negros e indígenas, desempregados, pacifistas e outras minorias (SUÁREZ; ARROYAVE, 2009).

Como destaca Suárez e Arroyave (2009), as masculinidades subordinadas não são alternativas ao modelo hegemônico, pois podem representar relações de hegemonia e poder entre si; é possível identificar uma nuance de várias masculinidades em termos de subordinação e cumplicidade. Por isso é importante pensar a masculinidade no plural, porque

esta apresenta diferentes posicionamentos nas relações sociais, gerando múltiplas subalternidades entre diferentes grupos de homens.

A esse respeito, os estudos abordados por Restier e Souza (2019), na coletânea de artigos do livro "*Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*", destacam as singularidades de ser negro, homossexual, pobre e outras demarcações das masculinidades fora do padrão cisheteronormativo. Em síntese, a obra apresenta, entre muitas questões, um leque de reflexões e indagações sobre a negritude masculina, discutindo e problematizando a construção da masculinidade e do afeto nas várias relações, porque o homem negro carrega marcas dentro dos aspectos construídos que abrangem outras esferas como classe social e sexualidade. Dessa forma, os vários artigos da obra buscam desmistificar um imaginário pautado em uma construção negativa desses homens.

As questões da hipersexualização do homem negro, bem como da mulher negra, apresentam um perfil considerado como aquele(a) que incita e depois satisfaz a vontade do branco(a) senhor(a), e a história tradicional que é contada nas escolas reforça essas representações, a voz do colonizador sobre o colonizado. É visando construir uma imagem positiva em relação aos homens negros que os estudos sobre masculinidades vêm combatendo essa perspectiva em relação aos corpos de mulheres e homens negros(as). Discussões de interseccionalidade e lugar de fala, oriundos dos feminismos negros, tornaram-se populares e de alguma maneira estão nos debates diários sobre o homem negro na atualidade.

É na análise das identidades masculinas resultantes da opressão que podemos investigar se as masculinidades subalternas são a antítese marginalizada do tipo ideal desigual que alimenta o privilégio daquele outro modo de ser homem negro com sua lógica, autopercepção, e dinâmicas de performances próprias (FIALHO, 2006). A lógica cisheteronormativa também é impiedosa para esses negros, porque define como fraquezas elementos destas masculinidades ao ser associada com feminilidades, condenando possibilidades de fragilidades.

É por este motivo que os entrelaçamentos entre raça/etnia, gênero e classe podem servir como modelos analíticos que auxiliam a compreender as masculinidades negras como um lugar de privilégio subordinado, muitas vezes percebido pela falta material ou pela exacerbação de elementos sociais precários, deixando de lado a vivência de empoderamentos escassos, vulnerabilidades afetivas e suscetibilidades emocionais (HOOKS, 2019). Nessa visão, as masculinidades subalternas não-hegemônicas negras podem ser reposicionadas como

práticas polissêmicas e complexas, como processos socio-históricos ambivalentes, como relações de poder e práticas culturais contextuais, como processos de subjetivação multifacetados e como experiências difusas, tensas e diversas de socializações, deixando de ser vistas dentro de comparações e hieraquizações de opressões que se apresentam como somatórios e aditivos de sofrimento social (COLLINS 1993).

bell hooks (2019) nos mostra que a ênfase dada ao falocentrismo como modelo de comportamento entre homens negros acaba por negar as dores, sofrimentos e vulnerabilidades nestes. Esta crítica discute o que chamamos de reconstrução, isto é, uma análise que se preocupa tanto com a percepção e reflexão acerca das masculinidades negras, como também sobre os reflexos práticos de um modelo de socialização que naturaliza a divulgação de um tipo ideal de homem negro como essencialmente falocêntrico, violento e patriarcal, que incide na própria autopercepção dos envolvidos.

Em outras palavras, virilidade, hipermasculinidade, truculência, hipersexualização e anti-intelectualismo são apontados como comportamentos socialmente autorizados em um modelo de homem negro agressivo, materialista e incapaz que é divulgado como formato legítimo e naturalizado. A verdade é que nossas construções/afirmações de masculinidade passam por essas representações brutalizadas como: ser negão de verdade, ter pegada, bem-dotado, força física descomunal. Essas construções estereotipadas acabam sendo vistas como produções comportamentais constitutivas e legítimas, como componentes desta autenticidade racial inscrita em homens negros, as quais, muitas vezes, ao subscrevê-las, delineiam imagens estereotipadas sobre si mesmos (FAUSTINO, 2014).

Entendemos que tudo isso é contextualizado com a construção da imagem negativa do homem negro, uma das artimanhas do racismo para nos diminuir e tirar o direito de sermos vistos como pessoas. O homem negro, ao olhar o mundo branco, passa a ser somente um pênis, que pode ser usado e descartado ao bel prazer de quem não nos confere nenhuma dignidade. As suposições sobre "bom de cama" ou sexo violento e viril nada mais são do que o racismo entranhado em um sistema que hierarquiza raças. Não somos lidos como bons pais, esposos, alguém para construir família e depositar confiança. O olhar dos outros sobre nós é que somos vagabundos (CÉSAR, 2019).

Contrapondo essas representações negativas, hooks (2013) apresenta apontamentos sobre os regimes de visibilidade e sugere formas alternativas de se analisar a negritude, a subjetividade de pessoas negras e a própria branquitude como um sistema racial de

supremacia. Na visão da autora, o regime de visibilidade ao qual pessoas negras são sujeitas está associado ao poder e às estruturas raciais e sexuais da nossa sociedade. Na obra, a autora contribui para a desconstrução da masculinidade, exigindo um comprometimento com o combate unificado entre todas as formas de opressão. A potência do argumento de hooks está em explorar outras subjetividades negras, enfatizando a existência de uma diversidade de masculinidades negras que não dialogam, necessariamente, com o estereótipo racista e falocêntrico do patriarcado branco capitalista (HOOKS, 2013).

Toda essa discussão nos faz pensar em Fanon (2008), um dos pioneiros nos estudos do homem negro, ao destacar que o negro não é um homem, é um homem negro, e para ser homem é necessário primeiro ser humano.

> Que quer o homem? Que quer o homem negro? Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem. Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos. O homem não é apenas possibilidade de recomeço, de negação. Se é verdade que a consciência é atividade transcendental, devemos saber também que essa transcendência é assolada pelo problema do amor e da compreensão. O homem é um SIM vibrando com as harmonias cósmicas. Desenraizado, disperso, confuso, condenado a ver se dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou, é obrigado a deixar de projetar no mundo uma antinomia que lhe é inerente. O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo. (FANON, 2008, p. 26).

Logo, o homem negro é um ser cindido em uma infinita busca pelo seu reconhecimento e visibilidade. Sua identidade é reduzida a dimensões simbólicas marcadas por estereótipos da hipersexualização e criminalização, ou seja, tudo que conhece sobre si é por meio do olhar do outro, através das várias representações negativas ecoadas e utilizadas no cotidiano. Ao buscar corresponder aos estereótipos do mundo branco, homens negros assumem em si, muitas vezes, comportamentos de risco.

Através de provocações, "*Máscaras brancas, peles negras*" nos apresenta o desejo do homem negro. No texto, Fanon (2008) diferenciará o desejo deste com o desejo do homem branco, que não precisa anunciar sua condição racial, uma vez que encarna a concepção universal de homem. Os questionamentos apresentados no texto: "Que quer o homem? Que quer o homem negro?" vêm seguidos da resposta: "o negro quer ser branco", quer ascender à condição do ser. Todavia, o não-ser buscará utilizar máscaras do colonizador como condição

para se promover à condição de ser. Uma das maneiras de usar máscaras brancas será por meio dos vários elementos culturais do(a) branco(a). O(a) negro(a) será tanto mais branco(a), isto é, se aproximará do homem/mulher verdadeiro(a) na medida em que adota a cultura do(a) dominador(a).

Diante disso, é necessário repensar como estes sujeitos são socializados como homens negros para além do controle exercido sobre eles pelo falocentrismo, olhando seres humanos e não representações sociais negativas e estereótipos socialmente construídos e reproduzidos. Ademais, este tipo de registro desconsidera a existência de diferentes configurações alternativas da prática de gênero, ocultando a existência de masculinidades que não se percebem a partir da virilidade e da truculência e que assumem fragilidades e vulnerabilidades (FIALHO, 2006).

Por que o negro é elemento primordial para a construção de masculinidades não calcadas nos princípios do colonizador? Essa querência advém do nosso lugar social instável na dinâmica entre gênero e raça, porque viver em uma cultura patriarcal branca derrotado pela atrocidade do colonialismo não é um lugar desejado. O modelo cisheteronormativo não está para contemplar homens e mulheres negros e negras, ou os não-brancos(as), mas sim para nossa manipulação, a necropolítica que o diga. Por isso há necessidade de uma formação antirracista e antissexista, temática que discutiremos mais abaixo.

4.1.2 Revisitando conceito(s) de masculinidades

Parafraseando Simone de Beauvoir, substituindo o sexo feminino pelo masculino, acreditamos que o homem não nasce homem, "constrói-se" homem, ou seja, o indivíduo não é predeterminado biologicamente, mas construído socialmente através de negociações políticas, culturais e históricas, de seus desejos, subjetividades e diferenças. Mas como nasce numa sociedade cisheteronormativa, todas as referências masculinas estão ligadas a representações da virilidade, fortaleza, competição e agressividade, o que influencia na formação de sua identidade.

Nos estudos pós-estruturalistas sobre homens, a masculinidade não é entendida como constituição biológica, mas como um contorno construído que nos leva ao encontro de uma história plural, na qual representa uma variável edificada de acordo com as diferentes raças/etnias, temporalidades, áreas geográficas, diferenças de classe, religião e orientação

sexual de cada um. Nesta visão, as masculinidades não são identidades fixas, mas configurações da prática de gênero que devem ser entendidas como constructos políticos complexos localizados hierarquicamente em um regime de gênero (PRIORE; AMANTINO, 2013).

Assim, masculinidade não se limita aos homens, mas também a artefatos, eventos, sequências, vivências. Em determinadas situações, a masculinidade pode também ser atribuída às mulheres, porque o que está em questão são as relações que são produzidas e os papéis de masculino e feminino elaborados através dessas construções. Destacar o caráter relacional do gênero é dizer que os estudos sobre os homens/mulheres devem considerar as imagens sobre masculino e feminino como dependentes e constitutivas das relações sociais (COSTA, 1998).

Nos últimos anos, as pesquisas sobre masculinidades foram adquirindo maior visibilidade na produção acadêmica brasileira. Refletindo sobre o percurso que tais estudos foram trilhando, ao nos depararmos com as produções, percebemos que foi apenas na década de 1960 que se abriu um primeiro espaço para refletir, compreender e pensar a dinâmica que envolve as relações de gênero, nas perspectivas das feminilidades e masculinidades.

A partir das décadas de 1970/1980 esses estudos começaram a rejeitar a ideia de uma única masculinidade e dedicaram-se a defender a pluralidade das identidades masculinas. Esse contexto foi inspirado na visão de homem enquanto construção social, política e histórica, rejeitando a visão de uma masculinidade única, e abrindo espaço para a manifestação da pluralidade identitária (CONNELL,1995).

Na visão de Connell (1995), a masculinidade não seria unicamente determinada por aspectos biológicos, mas também pelos contextos psíquicos e sociais, não sendo apenas vinculada a uma única forma de ser homem, possibilitando-nos pensar em masculinidades plurais. Essa quebra de paradigmas nos ajuda a não pensar em masculinidade hegemônica, mas entender que há cruzamentos de múltiplos elementos de subjetivação que se ligam, desligam e religam influenciando a construção/desconstrução da subjetividade dos indivíduos, que confrontam o modelo binário, nos permitindo falar de diversos gêneros e masculinidades.

Para Connel (2000), masculinidades são processos de configurações das experiências que não devem ser vistos como equivalentes de homem, pois são processos e não grupos de pessoas. São também lugares de privilégio que fazem com que a maioria dos homens receba dividendos patriarcais com base em uma dita subordinação geral das mulheres, ou seja, existe

um regime de gênero no qual as masculinidades hegemônicas (branco, heterossexual, cristão, rico e ocidental) são marcas mais visíveis que estão sobrepostas às masculinidades marginalizadas ou subordinadas, aquelas identificáveis entre negros, gays, pobres, não-brancos, transgêneros e outras minorias identificáveis com o masculino.

Nesse sentido, diferentes masculinidades são produzidas ao mesmo tempo, diante de um complexo processo que envolve uma negociação ativa em relações múltiplas, nas possibilidades de desenvolvimento de subjetivação e nas diversas masculinidades que contornam e caracterizam cada sujeito. "A masculinidade é uma experiência coletiva em que um homem busca reconhecimento através de práticas com as quais conquistará visibilidade e *status* social perante seu grupo" (SOUZA, 2013, p.36).

O masculino, assim como o feminino, deve ser considerado como um aspecto que não se reduz ao corpo e às marcas de diferenciação do sexo; antes, ele assume um caráter de fluidez, não necessariamente binário, e sim pautado nos diferentes modos como cada pessoa vive a sua masculinidade/feminilidade. Por isso, é importante perceber que a masculinidade não é sobreponível, são analogias de poder e de capacidade de ação, acessíveis a homens e mulheres (ALMEIDA, 2008).

Dentre as diversas masculinidades, existe a que se apresenta como forma "hegemônica", aquela que corresponde a um ideal cultural de ser homem. Além desta forma de masculinidade, existem outras que mantém relações de subordinação, cumplicidade ou de marginalização em relação à hegemônica, que pode ser definida como um padrão de práticas, coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis, ou uma identidade que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013; FIALHO, 2006).

Não há dúvida que a ideia de "masculinidade hegemônica" criada por Connell é referência obrigatória nas pesquisas sobre a temática. Tal conceito nos mostra o ideal de práticas e representações do masculino que constituem a normatização para as experiências e vivências dos homens.

> Trata-se de uma forma de se pensar em certa "organização social da masculinidade"(...). Entretanto, ao pensarmos em "masculinidades plurais", na multiplicação de formas de se vivenciar a masculinidade, cabe uma crítica a tal conceito, uma vez que ele se mostra como um problema teórico para se pensar estas mudanças na esfera do gênero (FIALHO, 2006, p. 03).

Fialho (2006) tece ainda críticas ao conceito de hegemonia proposto por Connell, para ele tal pensamento traz um binarismo, por isso precisa ser repensado.

> Nos parece que o modelo de Connell pode ser reduzido, para certos efeitos e sem grandes perdas, a um modelo binário, em que teríamos masculinidades hegemônicas e não-hegemônicas. A despeito do fato de assim passarmos a ter dentro do "polo não-hegemônico" masculinidades subalternas e marginalizadas juntamente com masculinidades cúmplices, sendo que estas, embora fora da posição de "hegemonia", dão respaldo a seus valores, o que nos parece ser o principal traço destes três tipos de masculinidade é, simplesmente, o fato de não serem enquadradas na categoria de "masculinidade hegemônica" (FIALHO, 2006, p. 04).

Para o autor, na análise das relações entre homens a ideia de masculinidade hegemônica apresenta suas maiores inadequações, porque o termo "hegemonia" implica constante luta pela posição de preponderância, pois ao tratar de masculinidades, entende-se que existiria, portanto, uma forma que detém posição privilegiada, em detrimento de outras formas de masculinidade que ocupariam posição subalterna. O que nos faz depreender que tais grupos se encontram em tensão, e que o grupo em posição desprivilegiada tenta se sobrepor ao grupo então hegemônico buscando ocupar tal posição.

Ao tratar da crítica ao termo, Fialho (2006) provoca a seguinte indagação:

> Se é verdadeiro que ainda constatamos a existência de uma forma hegemônica de masculinidade – que no caso da sociedade brasileira poderíamos identificar como sendo homens brancos, heterossexuais, de classe média, etc., cabe indagar, entretanto, se as demais formas de masculinidade (gays, homossexuais, bissexuais, "*barbies*", "*cybermanos*", metrossexuais, negros, pobres, etc.), ao se contraporem à forma predominante, buscam ocupar tal posição hegemônica. Tais masculinidades não-hegemônicas querem simplesmente inverter suas posições com o grupo hegemônico? Ou será que o que pretendem é serem reconhecidas como formas também legítimas e possíveis de se experienciar a masculinidade? (FIALHO, 2006, p. 08).

Nos questionamentos apresentados pelo autor, da reversão de papéis, da troca de poder, entendemos enquanto pesquisadores justamente o oposto; não queremos dominar, mas equiparar, ser respeitados e não continuar na condição de subalternizados. Como diria Spivak, almejamos também falar, ter voz, dialogar. As contribuições de Fialho deixam evidente que a ideia de hegemonia não se mostra enquanto alternativa teórica mais adequada para estudos sobre masculinidade, embora esse conceito se mantenha pertinente, necessitando apenas ser revisitado pela prática teórica.

Em circunstâncias com as quais ainda vivemos, com grandes diferenças de poder e reconhecimento entre as diversas orientações sexuais e de gênero, ideias como a de hegemonia ("masculinidade hegemônica" ou "hegemonia do homem") podem soar atrativas, por intentar designar a predominância de um grupo que ocupa uma posição de privilégio em relação aos demais. Digamos que, por nos ajudar a discriminar certos grupos, tal conceito apresentaria boa "performance empírica" (FIALHO, 2006).

Nessa linha de pensamento pós-estruturalista, Medrado e Lyra (2008) destacam que as definições de masculinidade estão mudando constantemente, sobretudo por não ser um código genético, ou algo que flutua em uma corrente do inconsciente coletivo, mas algo que é subjetivado por cada um. Assim, é cada vez mais comum a construção de um pensamento que compreenda a relevância de se escutar e refletir sobre os modos como os homens entendem e expressam suas identidades de gênero e, ainda, sobre a forma como processam as imposições das representações sociais e constroem sua própria masculinidade.

Percebemos deste modo que as masculinidades são negociadas e construídas, por isso também podem ser desconstruídas, ou seja, não é necessário que se cristalizem a partir de uma identidade definitiva e acabada, como ocorre no processo de subjetivação desde a infância. Tal fato corrobora com a ideia de que ferramentas de conscientização são necessárias na desconstrução dos enquadres binários/sexistas.

Não há dúvidas que discutir masculinidades é uma tarefa delicada. Como ressaltam Medrado e Lyra (2008), pesquisar sobre esse tema significa não apenas apreender os sentidos disponíveis sobre o masculino nas representações sociais, mas também discutir construções sociais, preconceitos e estereótipos, e sobretudo repensar a necessidade de produzir outras versões e sentidos, ou seja, a possibilidade de pensar as próprias possibilidades.

Tomando a história dos homens no mundo ocidental, em especial no Brasil, vê-se que o percurso das masculinidades vem acompanhado por representações construídas socio-culturalmente, que determinam o que é ser homem e o que é ser mulher, afetando a vida de todos e todas. Tais noções construídas ao longo da história trazem a masculinidade como algo natural, necessariamente vinculada ao sexo, à ideia de virilidade e força.

Sobre essa questão, Bola (2020), no livro "*Seja homem*", ajuda-nos a compreender as masculinidades, desconstruindo representações sociais de que meninos não choram e outros discursos sustentados pela sociedade patriarcal. A imagem do que é "ser macho" se emaranha as mais diversas manifestações da nossa vida social, política e cultural. Para o autor, o amor e

o sexo, a saúde mental e as redes sociais, o esporte e a política carregam a insensibilidade e a resistência à demonstração de fraquezas masculinas. Evocando as próprias memórias, tradições sociais e culturais e diversos estudos da área, o autor traça um panorama de como a ideia convencionada de masculinidade condiciona o estar privilegiado dos homens no mundo e afeta a sociedade como um todo, e faz isso considerando também as questões de raça, classe e sexualidade que pesam na balança dos privilégios.

Para Suarez e Arroye (2009) entre as principais construções simbólicas que estruturam o modelo de masculinidade hegemônica contemporânea no mundo ocidentalizado temos: a dureza corporal e sensitiva no corpo; a hipervalorização da força física e de um corpo musculoso; a heterossexualidade compulsória; a valorização do *status* social como prova de "ser mais homem"; a necessidade de provar uma capacidade produtiva e *status* financeiro; a disponibilidade sexual ativa, pretensamente contínua e eficaz; a condição étnico-racial branca, que coloca os que destoam dessas imagens na circunstância de masculinidades subordinadas. Os autores supracitados ainda acrescentam o controle, embotamento e dureza emocional na performance de gênero das masculinidades hegemônicas. Esses comportamentos e características são resultados da dissociação da exposição das emoções e vulnerabilidade como um processo orgânico no universo masculino.

A esse respeito, Bola (2020) mostra que as emoções não podem ser demonstradas pelos homens, para não serem humilhados entre os outros do grupo, porque desde criança os meninos aprendem que chorar e ser carinhoso é para gays. O autor ainda destaca que o mais triste é que essas questões não são discutidas na família e muito menos no sistema educacional. Sobre as consequências dessas representações na vida dos homens, Costa (1998) destaca:

> (...) o cumprimento desse papel traria consequências negativas para os homens, como a impossibilidade de demonstrar seus sentimentos; a cobrança contínua de ter que se mostrar sempre forte, capaz e corajoso; de ter que viver quase que exclusivamente em campos competitivos; de ser o responsável pelo sustento do lar; de perder o contato com filhos, amigos, etc. (COSTA, 1998, p. 176).

Todas as representações do ser homem só nos mostram o quanto eles são normatizados e pressionados a uma regulação social, para a qual não existem muitas expressões e caminhos possíveis para os lugares de indivíduos masculinos e femininos. Isso porque, na visão arraigada do patriarcalismo, o masculino é representado como o lugar da

ação, da fortaleza, da decisão, da chefia e da paternidade como sinônimo de provimento material, o que de certa forma exige um lugar de virilidade, que não permite a fraqueza e expressões sentimentais, acarretando em identidades embotadas.

Sobre essas questões, "*O homem subjugado*" de Muszkat (2018) retrata a necessidade de repensar o fenômeno da violência sob a perspectiva das subjetividades masculinas na dinâmica dos relacionamentos, de forma a encontrar maneiras mais eficientes de promover o diálogo e evitar o confronto. Passeando por ramos como antropologia, sociologia, mitologia e psicanálise, a autora mostra como a imagem da masculinidade foi construída ao longo dos séculos e de que forma os homens foram proibidos de demonstrar seus medos e fraquezas.

Por isso, existe uma grande necessidade de enfrentamento dos mitos, dos estereótipos, representações negativas e dos comportamentos agressivos, violentos e tóxicos dos homens. Isso acontece através da educação e da mudança de atitude, que deve ser buscada na disseminação de práticas afetivas e no combate dos privilégios masculinos, construindo assim uma sociedade que respeite a diversidade de comportamentos masculinos, quebrando com a padronização de modelos sexistas.

4.1.3 Dispositivos de poder e cisheteronormatividade: um tear necessário

De acordo com Louro (2008), é na cultura que aprendemos a viver a sexualidade e o gênero, através dos discursos da ciência, mídia, das instituições, das redes e movimentos sociais. Isso normalmente representa algo rico, mas também algo desestruturante, pois embora nas instituições em geral a visão socialmente aceita e pedagogicamente recomendada seja a de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença, nem sempre esses espaços permitem a vivência das muitas experiências de gênero e sexualidade.

No entanto, as várias transformações sociais ocasionadas pelas novas formas de vivenciar a sexualidade e o gênero, a experiência do que é ser homem e mulher, as expressões LGBTQIAP+, os movimentos feministas e suas pautas têm promovido uma crise da identidade masculina, que vem transformando as maneiras dos homens se situarem e viverem no mundo. Há uma contradição entre o ser macho, as expectativas de performances masculinas hegemônicas e as vivências de novos modelos de masculinidades que buscam ser mais saudáveis, ancorando-se na busca por equidade de gênero.

Em diferentes épocas e sociedades variados significados foram/são dados à valoração das diversas expressões de gêneros, masculinidades, feminilidades e às múltiplas expressões

da sexualidade. Os significados atribuídos a essas identidades são atravessados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações e distinções (LOURO, 2011).

O modelo do homem branco, ocidental, heterossexual, cristão e de classe média passou a ser contestado por vários grupos identitários, tradicionalmente excluídos e silenciados. Essas novas reinvindicações começaram a ser ouvidas através de manifestações marginais da cultura, originando uma política plural organizada por grupos que se reconheciam em torno de identidades culturais de gênero, de raça/etnia e de sexualidade. Não foi apenas a noção de sujeito(a) que passou a ser interrogada, mas a noção de uma cultura homogênea cedeu lugar a uma visão plural, complexa e descontínua (LOURO, 2003).

As questões de gênero sempre foram atravessadas pelas diferenças. Ao pensarmos na noção de diferença, muitas vezes tendemos a ocultar sua estreita relação com a identidade, pois a tomamos como o ponto de referência, como o que somos, como a norma através da qual observamos e avaliamos aquilo que não somos: o outro, o diferente. No entanto, se vivêssemos em um mundo sem diferenças, não precisaríamos estar a todo tempo reafirmando essa identidade "normal", pois ela já estaria dada. Além disso, a identidade e a diferença precisam ser ativamente produzidas, elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo social e cultural, somos nós que as estamos produzindo no contexto das relações socioculturais. A identidade vista como normal (homem branco, heterossexual, classe média/urbana e cristão) é tomada como referência, o modelo a ser seguido, sendo consideradas, assim, todas as outras identidades que não se encaixam como "diferentes" (LOURO, 2011).

Todas essas questões estão atreladas à ideia de poder, que é entendida como uma prática social constituída historicamente. Na visão de Foucault (2012), são formas díspares, heterogêneas, em constante transformação e estão por toda parte provocando ações e uma relação flutuante, não estando em uma instituição, nem em ninguém, mas nas relações sociais existentes, sendo ações sobre ações que, na visão foucaultiana, vão além da dominação visível.

As funções estratégicas do poder, investindo nos corpos e vontades, fornecem elementos teóricos para uma análise do saber. A economia do poder corresponde a uma economia da verdade, e aos seus mecanismos de difusão e dominação. Os dispositivos sociais são os lugares do poder, no interior dos quais os sujeitos se tornam visíveis, como o negativo da ordem (FOUCAULT, 2012).

A teoria foucaltiana apresenta o duplo aspecto do poder: a parte visível e a invisível. A visibilidade do poder são as instituições, as disposições das máquinas, como formas terminais. O dispositivo é aquilo que fica invisível no interior do qual circulam novas intensidades de poder, refletindo a paisagem mental de uma época. A palavra dispositivo foi utilizada por Foucault (1988) para se referir aos discursos que consistem numa justificativa de uma prática ou uma nova racionalidade. Imbuída nessa ideia, Ribeiro (1999) discorre:

> Emprega o termo, também, para referir-se às instituições, às organizações arquitetônicas, às decisões regulamentares, às leis, às medidas administrativas, aos enunciados científicos e às proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em síntese o dispositivo é um conjunto heterogêneo, como uma estrutura de elementos heterogêneos (RIBEIRO, 1999, p. 359).

Para esta autora, na teoria foucaltiana o dispositivo consiste na natureza da relação entre os elementos constituintes desse conjunto heterogêneo. Trata-se de uma formação que, em determinada situação histórica, responde a uma urgência. Portanto, o dispositivo é uma espécie de gênese que abrange um objetivo estratégico e constrói dois efeitos:

> Um voluntário, que estabelece uma relação de ressonância ou de oposição entre seus elementos, através de uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos dispersos; e outro, involuntário e negativo, que não era previsto na estratégia produzida, mas que passa a ser um efeito que ocupa um vazio ao se transformar o negativo em positivo. (FOUCAULT, 1988, p.135).

Assim, o(a) sujeito(a) vencedor(a) desse jogo de poder que envolve relações estratégicas de forças é o dominador, neste caso específico, o homem, burguês, cristão e branco. Para Foucault (1988), o dispositivo é de natureza essencialmente estratégica, está sempre inscrito em um jogo de poder e ligado às configurações do saber. Trata-se de uma manipulação, de uma intervenção racional e organizada nas relações de força.

Na teoria foucaultiana dispositivo é uma estratégia sem sujeito. Trata-se de uma rede de instituições e de mecanismos que criam e reajustam, segundo as circunstâncias do momento e do espaço, a ponto de se obter uma estratégia total, coerente, racional. Também defende que não é possível dizer quem concebeu a estratégia; assim, um grupo dominante não é uma abstração, mas também não é um dado prévio, é efeito de táticas sistemáticas efetivas das grandes estratégias que fixam e reproduzem a dominação.

Ainda nesse sentido, Louro (2004) propõe:

> Há coisas e há sujeitos que podem ser pensados no interior de uma cultura e outros que são impensáveis, e o são porque não se enquadram numa lógica ou num quadro admissíveis àquela cultura, naquele momento. Coisas, ou sujeitos, ou práticas aos quais falta um solo, ou uma tábua de trabalho. Fundamentalmente, o que deixa de existir é um quadro de referências que permita o pensamento operar – essas práticas e esses sujeitos transgridem toda a imaginação, são incompreensíveis ou impensáveis e, então, são recusados e ignorados (LOURO, 2004, p. 73).

A autora acima contribui destacando que a lógica vigente propõe um comportamento social, fruto de questões culturais, que é necessário haver uma manobra para que determinada relação de força possa instituir-se, estabilizar-se e avançar. Nesse enfoque não é de se estranhar que seja inviável a identificação de grupos que se mobilizam para atender uma necessidade e grupos que se articulam para atender seus interesses.

Foucault (2009) não se propôs a fazer a sociologia histórica da proibição, mas a história política de uma produção de verdades. Para o autor, vive-se em uma sociedade que produz discursos tidos como verdades e essa produção de discursos verdadeiros resulta na formação de poderes específicos.

Bourdieu (2003) fala da incorporação de esquemas inconscientes de percepção das estruturas históricas da ordem masculina, destacando a busca de uma estratégia que consiste em transformar um exercício de reflexão transcendental visando a explorar as categorias de entendimento ou as formas de classificação com as quais construímos o mundo. Além disso, traz ainda uma análise etnográfica das estruturas objetivas, da visão falo-narcísica e da cosmologia androcêntrica.

Este estabelecimento de leis simbólicas interfere nas subjetividades referentes aos prazeres e ao corpo. Esta influência se dá em todos aqueles sujeitos que não se desprendem deste dispositivo que têm o poder de tornar o sexo possuidor de uma verdade sobre as relações afetivas. É possível, no entanto, subverter essa lógica, se pensarmos que o sexo é, também, uma construção sociocultural. Em síntese, a ideia de sexualidade é um dispositivo histórico, isto é, uma elaboração própria do Ocidente Moderno, constituída por meio de um conjunto heterogêneo de saberes, práticas, organizações e instituições (FOUCAULT, 2009).

Na visão de Foucault (1988), em diferentes momentos da história no Ocidente esses discursos foram criados pelos grupos dominantes a favor da manutenção de seus poderes e privilégios, reforçados através de suas teorias desenvolvidas nos campos de vários saberes, incluindo os saberes psicológicos, psiquiátricos e psicanalíticos, que foram incorporados nos ditames social, econômico, político e cultural de hierarquização de vontades. Por esse prisma,

Habermas (1987) destaca que a sexualidade, a verdade, os valores, o bem, a cultura, o progresso, a crença e todas as referências simbólicas presentes nas imagens de mundo são uma construção histórica das civilizações, ou seja, a norma corresponde à determinação da normalidade, ela é a percepção da maioria assinalável dos comportamentos particulares num contexto social. Tudo aquilo que represente um desvio a essa descrição entra então no âmbito da anormalidade.

Nesse sentido, a homossexualidade é vista como fora da norma, um desvio, entrando no âmbito da anormalidade. Dessa forma, Salih (2012) destaca que as noções conservadoras que consideram a homossexualidade como imprópria, contra a natureza, anormal e como algo a ser proibido e punido podem ter a pretensão de ser verdadeiras ou naturalmente corretas em algum sentido (religioso, moral, ideológico). Apresenta-se assim que o(a) sujeito(a) é descrito(a) e constituído(a) porque é hoje configurado(a) do modo como é, sugerindo que é possível fazer com que modos alternativos de descrição estejam disponíveis dentro das estruturas existentes de poder.

Para Foucault (1988), a religião católica possui papel fundamental na produção desses pensamentos. Biblicamente o homem nasceu para a mulher e vice-versa, quem contraria a regra merece o fogo do inferno e, como nesse contexto histórico o discurso religioso é tido como verdade absoluta, "cabe" ao homem/mulher, respeitar. De fato, há um abismo que separa a moral sexual do cristianismo e a moral sexual do paganismo antigo no contexto medieval/moderno. Na moral cristã, o sexo perpassava por aspectos negativos: mal, pecado, morte, enquanto em períodos anteriores esses aspectos eram muito mais positivos. Essas diferenças não ficavam restritas apenas ao ato sexual, mas também ao casamento, que no cristianismo é monogâmico, com desqualificação da homossexualidade.

Nesse caminho, Santos (2011) destaca que os estudos da teoria da construção social questionam vertentes essencialistas sobre o constructo sexualidade, por considerá-lo como sendo elaborado através das culturas e do tempo, sugerindo que, ao contrário da lógica de naturalização, a sua caracterização foi forjada por fatores históricos e culturais. Trata-se de uma visão que confronta a tendência universalista e determinista sobre a sexualidade, tentando restringi-la ao ato sexual, negando as suas várias possibilidades de manifestações, inclusive aquelas que se diferenciam da norma heterossexual.

O termo heteronormatividade foi construído para definir as instituições e estruturas de compreensão que fazem a heterossexualidade ser vista não apenas como modelo, mas também

como o padrão privilegiado. Existe um discurso de heteronormatividade que descreve a situação homossexual como desviante. Nesse viés, condutas sexuais que fogem à heterossexualidade são vistas como problemas sociais.

Bourdieu (2003) apresenta a questão da normatização masculina principalmente a partir de uma perspectiva simbólica, destacando que a supremacia heterossexual seria uma forma específica de violência. Nessa teoria o autor entende o poder como dispositivo que impõe significações como legítimas, de maneira a dissimular as relações de força que sustentam as relações sociais.

Nessa circunstância, Bourdieu (2003) também contribui com o conceito de "libido social", que para ele é um conjunto de forças que age sobre o sujeito em todos os momentos de seu desenvolvimento, e que auxilia na aquisição de elementos necessários para a formação de atitudes, tanto num sentido da experiência individual quanto da esfera coletiva, que será fundamental na classificação dos sujeitos quanto ao seu pertencimento de gênero e afiliação da sexualidade. A classificação de sexo, a partir de então, filtra as possibilidades de existência dos indivíduos, gerando tanto novas possibilidades quanto impossibilitando certos resultados num contexto de aquisição e manutenção das representações individuais e coletivas.

Na visão de Butler (2013) há em nossa cultura uma norma estabelecida que atravessa toda constituição, tanto das estruturas sociais, quanto das subjetividades. O modelo da heterossexualidade como única forma possível da expressão da sexualidade seria, dessa maneira, um forte elemento de regulação. Para esta autora, o que entra em jogo nesse cenário é a própria definição de homem e a delimitação de que alguns corpos e vidas são mais legítimos que outros.

Para Salih (2012), Judith Butler está empenhada em questionar continuamente o(a) sujeito(a), indagando através de que processos estes(as) existem, através de que meios são construídos(as) e como essas construções são bem sucedidas ou não. No contexto social da normatividade, as categorias do sexo e do desejo deveriam se manter em uma relação coerente, segundo os parâmetros estabelecidos pelo modelo. Porém, essa estabilidade não consegue se sustentar. Os corpos promovem a desordem nesse modelo criado para regulá-los, fazendo com que ele perca sua força normativa no campo da sexualidade.

Ainda na visão de Butler (2013), os corpos são performativos, oriundos dos atos que produzem suas realidades. A ordem e a organização criadas a partir do gênero que ganham uma aparência de inerentes ao ser humano são meras ilusões que servem para regular e

controlar a sexualidade, em um esforço de se deslocar uma criação política para a noção de essência. O gênero verdadeiro do qual alguém faz parte não passa de uma fantasia registrada sobre o corpo de forma superficial. O gênero e o sexo são simplesmente produtos de um discurso de identidade instaurado pelo poder a partir de um determinado momento.

Assim, Butler (2013) destaca que, a normatividade a partir de um duplo sentido, ora é uma correspondência social, um norte para as ações e relações sociais, ora diz respeito ao procedimento que normaliza e estabelece de forma coercitiva o desenvolvimento dos homens e das mulheres a partir dos modelos. Essas normas são responsáveis por governar a vida e definir os papéis sociais.

Contrapondo-se aos dispositivos criados, surge a expressão *queer*, de origem inglesa, que significa estranho, ridículo, mas também excêntrico. Esse uso pejorativo veio a ser apropriado e convertido como forma de elogio a uma condição de sexualidade estranha à norma, diferente do natural, enfim, como marca do que constitui a sexualidade humana: algo estranho. De xingamento a expressão, ganha na década de 1990 contornos de movimento que envolve construções teóricas e engajamento político, sobretudo afirmação de uma identidade de aceitação (BUTLER, 2013).

O movimento, a teoria e a política *queer* guardam alguns fluxos de influência da desconstrução psicanalítica acerca da sexualidade, da identidade e da própria heteronormatividade, além de uma forte influência do pós-estruturalismo francês que propõe uma leitura crítica do social como texto a ser constantemente relido e evocador de novas práticas e políticas. O movimento *queer* emerge, inclusive, contra o instituído do conceito de homossexualidade para apregoar a vivência e a condição do sexual como da ordem do completamente estranho, do não natural e não normativo (BUTLER, 2013).

Para os teóricos *queer*, a adoção de procedimentos desconstrutivos pode permitir que essa oposição heterossexualidade/homossexualidade seja efetivamente criticada e abalada. Nessa ótica desconstrutiva, os processos que construíram e mantiveram a heterossexualidade como forma de sexualidade normativa e compulsória, tida como "natural" e hegemônica, passariam a ser questionados e discutidos incessantemente (LOURO, 2007).

Esses saberes construídos pelos dispositivos de poder, pela supremacia masculina são desconstruídos pelo movimento *queer* numa forma de alinhamento epistemológico com o construcionismo crítico, que possui como hipótese a expressão das diversas identidades e maneiras de viver a sexualidade, em todos os seus aspectos. São produtos de construção

humana, cultural e histórica, contrapondo notadamente as tentativas de biologização do social, muito difundidas pela ciência e religião (SOUSA FILHO, 2007).

Butler (2013), ao definir o gênero como uma construção a partir de leis repressivas em corpos que se assumem como pré-discursivos, define a binaridade de gênero como um fator determinante para a construção de uma matriz heterossexual. Para ela, a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino. Dessa maneira, a normatização da heterossexualidade é uma das responsáveis por manter a coerência da estrutura sexo, gênero e desejo.

Assim, a cisheterossexualidade compulsória, mais do que sustentar a opressão exercida sobre quem possui orientações sexuais diferentes da heterossexual, é responsável também por estruturar a opressiva diferenciação entre gêneros. A heterossexualização do desejo institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre feminino e masculino, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de macho e de fêmea. Sexo e gênero foram cristalizados sob a aparência de realidade ou de fato natural, o que permite o entendimento do mundo como uma hegemonia heterossexual (BUTLER, 2013).

Diante disso, a cisheterossexualidade se mantém como aspecto coerente e coeso da sociedade por meio da proibição da homossexualidade. Além disso, considera o gênero e a sexualidade como fatores primordiais para a inteligibilidade de uma identidade. Butler (2013) afirma que não ter o reconhecimento social como heterossexual efetivo é perder uma identidade social em troca de uma que é radicalmente menos sancionada.

Neste contexto, a cisheteronormatividade configura-se na premissa de que, por um fator natural, só existem machos e fêmeas e por isso a relação heterossexual é exata e dotada do poder de procriação. Assim, os gêneros ficam encaixados nas categorias de feminino e masculino e a pessoa dotada de um determinado sexo físico e outro "gênero incorrespondente" com tal sexo é considerada completamente fora da "normalidade".

Warner (1993) contribui com uma das primeiras definições de heteronormatividade na literatura. Segundo ele, o termo define um sistema que defende a heterossexualidade como única modalidade de vida existente, marginalizando quem se desvia desse padrão. Através dos artefatos das ciências, uma sociedade heteronormativa afasta os desejos e anseios de outras orientações sexuais. Neste âmbito, a heteronormatividade passa a ser o sistema que torna a

sexualidade heterossexual como norma universal, corroborando com os discursos que descrevem a homossexualidade como desviante.

Nesse sentido, Barbero, (2011) contribui:

> A heterossexualidade se impõe, fundamentalmente, por meio do estabelecimento de ideais. Ideais sexuais positivos, que correspondem às expectativas relacionadas a ser homem ou mulher e negativos ligados à homossexualidade e outras variações do erotismo. A prática de relações homossexuais e outras variações eróticas diferentes das tradicionais, apesar de não ser proibida, é ainda considerada – popularmente – como anormal. O problema está em que não somente existem ideais abstratos; exercem-se, concretamente, muitos atos preconceituosos e violentos com relação aos comportamentos rejeitados (BARBERO, 2011, p. 63).

A cultura cisheterossexual pensa em si mesma como a forma elementar de associação humana, como o próprio modelo de relações entre gêneros, como a base indivisível de toda sociedade e como os meios de reprodução sem os quais o mundo não iria existir. A origem da imposição heterossexual insere-se a partir da descoberta do sexo biológico do bebê, pois nesse momento já escolhem-se as roupas com cores socialmente atribuídas ao gênero, arruma-se o quarto e brinquedos de acordo com as atribuições sociais do que é para menino e para menina. Tudo faz parte de um ritual que tem por objetivo afirmar a orientação sexual do indivíduo desde muito cedo (WARNER, 1993).

Nessa perspectiva, a cisheteronormatividade refere-se a como essa organização social oriunda da norma cishetero é estendida para aqueles que não são cisheterossexuais. Se na cisheterossexualidade compulsória todas as pessoas que não são heterossexuais são consideradas doentes e precisam ser explicadas, estudadas e tratadas, na cisheteronormatividade elas se tornam coerentes desde que se identifiquem com a heterossexualidade como modelo, isto é, mantenham a linearidade entre sexo e gênero (WARNER, 1993).

Verifica-se assim que o discurso cisheteronormativo cria os ideais sociais, construindo um padrão sexual normal na tentativa de direcionar a pulsão, o que não deixa de ser uma forma de controle. Tudo isso faz compreender que a dominação masculina obedece a uma lógica que torna possível a sua manutenção. Em termos gerais, essa lógica diz respeito a um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, ou seja, a dominação só é possível quando o discurso do dominador é assimilado pelo dominado, quando o(a) sujeito(a) incorpora a forma como deve pensar e agir imposta pelos dominadores (BOURDIEU, 2003).

Ainda na visão de Bourdieu (2003), a relação de dominação é vivida como natural pelos(as) atores/atrizes envolvidos(as), já que eles(as) partilham dos mesmos esquemas de percepção, de avaliação e de ação. Esta relação não se dá de modo consciente, e por isso mesmo não basta a conscientização acerca do fundamento da violência simbólica, é preciso mais; é preciso transformar as estruturas sociais que produzem e reproduzem esses esquemas partilhados. Essa incorporação é visível quando as identidades sexuais e os discursos que circulam na sociedade sobre a homossexualidade dizem respeito à anormalidade, à doença e ao pecado. Quando o(a) sujeito(a) começa a tomar como seu esses discursos, passa a se sentir culpado(a) por ser quem é, a não se aceitar e lutar contra um desejo visto como errado.

Assim, a ideia de masculinidade hegemônica é apresentada para proporcionar uma dinâmica de poder inscrita nas relações de gênero. Este conceito está pautado no patriarcalismo e na heterossexualidade compulsória, compreendida antes como uma permanência natural do que uma construção de gênero possível de ser problematizada (BOTTON, 2007).

Butler (2013) conceitua heterossexualidade como "norma" e utiliza o termo "matriz" para designar:

> O modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino-expresso macho, feminino-expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2013, p. 16).

Assim, a cisheteronormatividade não perpassa apenas pela noção de padronização da sexualidade humana, que tem como modelo as práticas, atos e desejos sexuais do casal heterossexual, mas também diz respeito à normatização e ao processo de naturalização dos corpos, comportamentos e identidades de gênero demarcado em campos femininos e masculinos construídos pela cultura e reconstruídos ao longo do tempo.

4.2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS ANTISSEXISTAS

Existe um padrão de práticas que determinam os ideais sociais de masculinidades e feminilidades. O modelo hegemônico é tido como o normal que, como uma noção arraigada, reflete a ideia de características naturais. Na escola e em muitos outros espaços é possível ver,

perceber e conviver com masculinidades e feminilidades que confrontam a cisheteronormatividade. Por isso, discutir sexualidade implica pensar de que maneira o sistema educacional, através da escola e outras instituições sociais ensinam modos de ser homem e mulher. No entanto, meninos e meninas não são apenas receptores passivos de imposições. Alunos e alunas, de diferentes modos, reagem ao recusar ou ao assumir aprendizagens sobre o feminino e o masculino ensinadas implícita ou explicitamente nos processos educacionais (AUAD, 2006).

Tudo isso nos faz compreender que não somos seres passivos, mas continuamente construídos(as) por meio de processos culturais e plurais. Nessa perspectiva, Louro (2010) enfatiza que nada há de "natural", nem a nossa sexualidade, nem a nossa concepção de corpo, nem nossa identidade de gênero. É através de processos sociais que vamos definindo o que é natural ou não, transformando a natureza em história. Com isso, os corpos vão ganhando sentido culturalmente e a inscrição dos gêneros nos corpos é feita no contexto de uma determinada cultura.

"Biologicamente" nascemos machos ou fêmeas, e é através da educação que recebemos que nos tornamos "homens" e "mulheres". A identidade é, portanto, socialmente construída, levando em consideração os aspectos sociais, culturais, políticos, estéticos, etc. Tal construção não pode ser denominada de natural, mas levar em consideração algo que foi produzido (SAFFIOTI, 1997).

Historicamente existe a ideia de que um sexo detém o poder sobre o outro. Nessa lógica cabe ao homem dominar e à mulher obedecer; se aquele não se enquadra no perfil do macho provedor, está fora da normalidade, ficando na condição de escora social. Para reverter esse quadro é necessário considerar maneiras de socializar a contribuição dos diferentes gêneros para a história e as diferentes formas de viver as masculinidades e feminilidades, isso possibilitaria uma maior visualização do problema e despertaria novas práticas para diminuir atitudes machistas (SAFFIOTI, 1997).

Ainda nessa linha, Saffioti (1997) assegura que existe uma violência de gênero quando se retiram os direitos humanos numa perspectiva de manutenção das desigualdades hierárquicas existentes para garantir obediência e subalternidade de um sexo ao outro. Trata-se de uma forma de dominação permanente e acontece em todas as classes sociais, raças e etnias.

A identidade social do homem, assim como a da mulher, é construída por meio da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. Além disso, a sociedade delimita com bastante precisão os campos em que pode operar o homem, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar a mulher (SAFFIOTI,1997).

Nesse sentido, Butler (2013) acrescenta que, para além de uma esfera estritamente social, é preciso pensar no que cada sujeito(a) faz com aquilo que lhe é ofertado. Antes de ser cultural, social, biológico ou psíquico, pensemos nas relações de poder e nos efeitos dessa lógica relacional que carrega em si o peso de cada um desses elementos. Para essa autora, o gênero é politicamente construído, assim como os limites dos corpos e, assim sendo, é envolto por discursos que silenciam aquilo que buscam delimitar, fazendo existir e aparecer um cenário de poder nas relações de modo geral. A autora ainda acrescenta que o indivíduo, o corpo e o gênero estariam, como efeitos do poder, representados por instituições, categorias e linguagem que lhes dão sentido e que permitem entender o outro. Apesar dessas categorias e engessamentos propostos pelo poder, contudo, a questão é que há sempre algo que escapa a essas determinações e conduz às limitações daquilo que busca conter o humano, que busca conter os gêneros, findando por segregar, excluir e, por que não dizer, agredir o que escapa.

Na visão de Butler (2013) os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados; não são atributos, mas portando-os podem ser incríveis, trazendo aí a ambiguidade do termo na possibilidade de superar as próprias possibilidades, mas também como algo não-crível. Portanto, atentamos para as transformações que ocorreram tanto no âmbito social quanto cultural ao longo da história, possibilitando o espaço que as masculinidades vêm adquirindo nas pesquisas, mas também para as esferas individual e relacional, atravessadas por aquilo que falha e diz de um íntimo de gênero indizível.

Pensando nisso, utilizar a categoria gênero para refletir práticas escolares é importantíssimo, principalmente para pensar como essas discussões chegam às salas de aula, tendo como base as relações de gênero que foram produzidas em nossa cultura, e de como questões consideradas femininas ou masculinas foram estabelecidas nas relações de poder reproduzindo diferenças. Essas associações vão ganhando a feição de naturais de tanto serem vivenciadas, contadas, repetidas e reproduzidas dentro e fora da escola. Tais características são construídas de acordo com o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando culturalmente (AUAD, 2006).

Na visão de Louro (2007), é improvável pensar identidade de gênero e sexualidade separadamente, pois elas estão associadas. A primeira refere-se à forma como as pessoas identificam-se socialmente (masculino, feminino ou outras expressões), e a segunda diz respeito à forma como as pessoas organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer. As duas, no entanto, são identidades expressas pelo corpo; dessa forma, discutir gênero implica falar de corpo e sexualidade.

Ainda como forma de reforçar, identidade de gênero é a identificação pessoal com características que socialmente definem o masculino e o feminino, revelando-se na expressão de ser, gestos, vestimentas, movimentos corporais, andar, sentar e tons de voz. Estas subjetividades são nomeadas como representações vinculadas ao âmbito masculino ou feminino, contribuindo para que a pessoa se perceba em algum desses dois universos, coincidindo ou não com sua identidade sexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelo(a) sujeito(a): a sexualidade e a identidade de gênero (SEFFNER, 2006).

As pessoas vão construindo suas identidades não apenas as sexuais e as de gênero, mas as de raça/etnia, de classe, de nacionalidade, religiosa no âmbito social e da história, a partir das várias interpelações que vivem, podendo dar, em certos momentos da vida, sentido de pertencimento a certo grupo social. Todavia, essas identidades plurais são transitórias e contingentes, tendo um caráter instável, histórico, fragmentado e plural (LOURO, 2010).

Socialmente, a visão "cisheteronormativa" é encarada com naturalidade e muitas vezes percebida e tida como uma situação irrelevante, sem necessidade de interferências e reflexões sobre determinadas posturas sexistas. Neste sentido, é preciso preocupar-se com as práticas pedagógicas cisheteronormativas, porque são prejudiciais para homens, mulheres e outras expressões de gênero, podendo causar danos emocionais e sociais.

A escola, por vezes, acaba também por transmitir, ainda que de maneira sutil, a ideologia dominante, quer através das relações que nela se estabelecem, quer pela transmissão formal de saberes curriculares e recursos didáticos sujeitos a uma perspectiva normativa que reforçam uma supremacia de gênero. Assim, o sistema de ensino acaba por moldar e disciplinar os indivíduos de acordo com os padrões impostos pela sociedade (LOURO, 2010).

Frente a esta realidade, a escola deve considerar, firmando-se em referenciais não-hegemônicos, os diferentes modos como cada pessoa vive a masculinidade ou feminilidade, principalmente porque o espaço educacional é local de intensa produção de modos de ser; é um ambiente em que o atributo da virilidade circula entre estudantes, com diferentes

significados, assim como nas práticas pedagógicas e no currículo. Ela sem sombra de dúvida reproduz as desigualdades de gênero, sancionando a educação diferenciada que meninos e meninas recebem (AUAD, 2004).

Louro (2011) questiona de que forma os espaços pedagógicos têm lidado com a diversidade cultural, em especial à diversidade sexual, e se conseguiu produzir práticas no sentido de acabar com o silenciamento e com toda e qualquer forma de violência e/ou discriminação em seu ambiente, contribuindo na luta pela promoção da igualdade de gênero e da cidadania das variadas orientações e identidades de gênero. Seu pensamento provoca os seguintes questionamentos: será que há movimento nos estudos pedagógicos em torno de ideais de igualdade, de inclusão, de integração? De que forma os(as) educadores(as) vêm trabalhando esses ideais, já que a escola está imersa na lógica da cisheteronormatividade?

Pensar em respostas para os questionamentos acima nos ajuda a perceber que o sistema educacional precisa compreender que não existe um modelo universal de masculinidade válido para todos os tempos e lugares, pois tanto a masculinidade quanto a feminilidade são construções históricas, mutáveis e relacionais. Não podemos ver, portanto, essas expressões de gênero como um objeto isolado, mas sim como um aspecto de algo mais amplo. Ter esse olhar é primordial para a quebra de paradigmas no âmbito curricular.

Desta maneira, entende-se que enquanto profissionais da educação precisamos caminhar na contramão dos discursos cisheteronormativos, pois o sistema de ensino também fabrica sujeitos(as), constrói identidades de classe, gênero e étnicas, que estão sendo produzidas através de relações de desigualdades. Ao admitir que a escola esteja intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade polarizada, e que faz isso cotidianamente, com a participação ou omissão, o papel do(a) docente é desconstruir estereótipos possibilitando novas maneiras de viver o gênero (LOURO, 2010).

O ambiente escolar é um espaço de produção e reprodução de papéis sociais e sexuais que, por um lado, condizem com os estereótipos tradicionais e dicotômicos acerca do masculino e do feminino. Mas, por outro lado, surge também como um espaço onde se constroem novos, diversos e alternativos modelos de exercício de masculinidades e de feminilidades que escapam à lógica hegemônica, trazendo possibilidades e pondo em xeque qualquer obrigatoriedade e engessamento dos(as) sujeitos(as) (AUAD, 2004).

Apenas incluir a problemática de gênero no currículo formal e nas práticas pedagógicas não será o suficiente para superar as questões regulatórias que circulam nesses

espaços, afinal estamos falando e nos relacionando com alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias, pais e mães, imbuídos(as) de suas próprias concepções de gênero. O entendimento deveria passar, então, pela noção de que não se trata de uma questão física, mas de subjetividades que circulam e que vão além do corpo. A escola, assim como a família, precisa ser lugar de reconhecimento dos diferentes modos como cada sujeito(a) vive a sua masculinidade ou feminilidade.

Sabemos que o espaço escolar é, em parte, um reflexo da sociedade; por outro lado, representa oportunidade para mudanças comportamentais que melhoram a nossa forma de viver, além de transmitir normas e valores no modo de ser e agir através da determinação do gênero, atuando como uma instituição cujos valores continuarão a ser reforçados. A escola age como normatizadora das relações de gênero, determinando o lugar do masculino e do feminino nas práticas sociais através do currículo.

Os currículos são ações presentes nas práticas escolares, que ensinam e regulam os corpos, produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de vivermos socialmente. Dessa forma, o currículo está articulado a uma complexidade de situações e a uma determinada construção sociocultural e histórica, pois retrata os significados atribuídos à identidade sexual dos(as) professores(as) nas suas atuações às quais foram incorporadas imposições ideológicas para que eles(as) pudessem pertencer ao grupo de docentes (CAETANO, 2016).

Aqui o currículo é entendido como as vivências que se desdobram em função dos saberes em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos alunos e alunas. Nesse viés, o currículo não pode ser projetado apenas como conjunto de conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos(as) estudantes, mas como experiências vivenciadas e ressignificadas por todos(as) atores e atrizes do processo. Assim, deveria ser suscitado em que sentido alguns saberes são válidos e outros não, e que relações de poder determinariam quais objetos de conhecimento deveriam fazer parte dos currículos e quais deveriam ser excluídos (MOREIRA E CANDAU, 2007).

A esse respeito, Junqueira (2011) enfatiza:

> O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção socio-histórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente

> das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados (JUNQUEIRA, 2011, p.75).

Nas palavras do autor, pensar o currículo no contexto educacional é entender que ele é compreendido como espaço de produção, contestação e disputas, que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência. Por isso nossos discursos precisam contrapor a esse sistema cisheteronormativo, que fabrica discursos de discriminação contra comportamentos que não performam a binaridade dos gêneros.

Conforme Pacheco (2007), inserir a questão de gênero como categoria de análise no currículo passa pelo entendimento de que existe uma dificuldade conceitual sobre o significado de currículo e de gênero, amparada na sua complexidade, o que torna a tarefa complicada, alertando sobre a atual emergência do campo de estudos sobre currículo como um dos complicadores que afetam a sua conceituação. Entendendo esse currículo como fronteiras entre os saberes sistematizados e as experiências vividas no processo, é importante sempre enfatizar que a cisheteronormatividade encontra-se presente no cotidiano escolar através de algumas ações como a linguagem dos livros, os currículos historicamente selecionados, as atitudes dos(as) docentes e dos(as) estudantes na diferenciação de papéis de gênero, que de forma muito singular acabam por reforçar as diferenças e desfavorecer a igualdade de gêneros.

Nesse sentido, o Estatuto da Igualdade Racial contribui:

> A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2010, p.07).

Ao observar a realidade cultural, buscamos entender as relações de poder entre gêneros, questionando assim as matrizes histórico-culturais, a naturalização de comportamentos, o patriarcado, entre outros elementos disparadores da cisheteronormatividade. Ao questionar essas ordens e estruturas, é possível e necessário incluir outras intersecções nas discussões como raça/etnia, classe, orientação sexual, entre outras, as quais geram mosaicos de marcadores geradores de sobreposição ao preconceito.

A cultura cisheterossexual é vista como a forma elementar de associação humana, como o próprio modelo de relações entre gêneros, como a base indivisível de toda sociedade, e como os meios de reprodução sem os quais o mundo não iria existir. Na visão de Bourdieu (2003), a relação de dominação é vivida como natural pelos atores/atrizes envolvidos(as), já que eles(as) partilham dos mesmos esquemas de percepção, de avaliação e de ação. Esta relação não se dá de modo consciente e por isso mesmo não basta a conscientização acerca do fundamento da violência simbólica, é preciso transformar as estruturas sociais que produzem e reproduzem esses esquemas partilhados.

Louro (1997), ao entender que a construção do gênero é histórica e se faz cotidianamente, compreende que as relações entre os dois sexos, os discursos e as representações sociais estão em constante mudança. Isso pressupõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Para a autora, a escola continua imprimindo sua marca distinta sobre os(as) sujeitos(as), através de múltiplos e discretos mecanismos. Por isso, os(as) docentes necessitam observar o comportamento de alunos e alunas cobrados pela sociedade e de que maneira a regulamentação pune os que estão fora das "normas", fazendo isso é possível pensar formas de desconstrução e conscientização para novas relações.

Observadas sob uma perspectiva histórica e de totalidade, a opressão e exploração das masculinidades que não se enquadram no perfil viril podem ser percebidas não como destino natural, mas como construção social que pode ser desconstruída. Essa perspectiva implica a consideração de que as significações atribuídas ao masculino e ao feminino são desenvolvidas na sua interface com relações sociais mais amplas, na mudança de pensamento, oportunizado também pelo sistema educacional.

Imbuídos nesses pensamentos, entendemos que formar docentes, em termos de gênero e questões de sexualidade, é uma tarefa complexa que requer estar atento(a) ao que ocorre nas relações sociais. Por isso, os cursos de licenciatura não apenas devem formar os(as) futuros(as) professores(as) para conhecer, assimilar e transmitir os saberes acumulados pela humanidade, mas para entender que a sala de aula é espaço de humanização e conscientização de respeito à diversidade. Nesse viés, o processo educativo se ocupa não apenas do ensinar, mas também de como esses aprendizados, convertidos em experiência, dão forma à realidade cotidiana de cada aluno e aluna, possibilitando a compreensão de si mesmo e do(a) outro(a).

Na formação de professores e professoras, com certeza é essencial compreender que gênero e sexualidade formam parte das pedagogias culturais, pedagogias difusas que atuam de

modo continuado e que requerem novos enfoques e novos programas de trabalho. Essas estratégias pedagógicas devem se orientar para a construção de um mundo mais plural. Sabemos que os(as) docentes necessitam de formação para observar, registrar, programar e executar estratégias pedagógicas com respeito à divisão de poder e à equidade de gênero, bem como para lidar com os que se consideram diferentes (AUAD, 2004).

Os(as) profissionais da educação serão o suporte na desconstrução desse modelo hegemônico que demarca as questões de gênero, pois entendemos que suas contribuições consistem em problematizar os saberes necessários à docência, partindo do pressuposto de que o saber disciplinar, que diz respeito ao objeto do conhecimento a ser ensinado, é elemento necessário, mas não suficiente à profissão docente. Trata-se de compreender que o ato de ensinar não se reduz à dimensão técnica, mas ao contato humano. Para que essa relação se estabeleça, é preciso que o(a) docente e os(as) estudantes se entendam minimamente, e essa compreensão perpassa por momentos de vivências e discussões de situações diárias (TARDIF, 2002).

Sobre essas questões, Louro (2011) destaca a necessidade de agregar na formação dos(as) educadores(as) estudos teóricos no campo das sexualidades e diversidade sexual, sendo essencial pensar em que medida a educação vem inserindo saberes referentes às diversidades, já que seus discursos insistem em definir a heterossexualidade como padrão, rejeitando as pessoas que fogem à chamada "zona de normalidade" (homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais, pansexuais, intersexos, entre outros). Os estudos de gênero, sexualidade e diversidade devem fazer parte do currículo de formação docente, oportunizando que os(as) novos(as) profissionais da educação desenvolvam estratégias de resistência ao currículo cisheteronormativo. Grades dos cursos universitários pouco contemplam temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual, o que está ligado a vários aspectos de ordem ideológica. Diferentemente da educação básica, as universidades são dotadas de maior autonomia, inclusive no que se refere à produção de saberes (DINIS, 2012).

A autonomia universitária propicia tanto a inclusão quanto a ausência da temática nos seus currículos. O academicismo tradicional também dificulta transformações nas grades, inclusive no que se refere à inclusão de saberes que são providos de certa maleabilidade. Assim, as constantes mudanças de foco em relação a que aspecto da sexualidade é mais ou menos importante em cada momento histórico parece impor desafios à formação profissional,

os quais precisariam encontrar formas de lidar com essa não fixidez do conhecimento e das suas dimensões políticas e sociais (DINIS, 2012).

Sobre a inserção das temáticas gênero e sexualidade no currículo escolar da educação básica, nos últimos anos no Brasil podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que abordaram de maneira tímida a questão da diversidade e do gênero no ensino fundamental, tanto para 1º ao 5º anos, como para 6º a 9º anos, ocupando uma parte dos componentes relacionados a temas transversais, sendo que essa questão foi abordada de maneira sucinta em uma parte complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento propôs na época (1996), que a sexualidade e os papéis sociais fizessem parte das aulas de todos componentes curriculares como tema transversal, para que os estudantes compreendessem as diversas transformações relacionadas às identidades sociais e mudanças biológicas, deixando as questões de gênero longe das discussões, ou seja, era um debate no campo da biologia, das transformações do corpo e das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs).

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, responsável por definir metas para o período de dez anos do Ensino Básico ao Superior, buscou lutar contra a discriminação ao promover a equidade de gênero e difundir propostas pedagógicas sobre sexualidade (BRASIL, 2014). Contudo, docentes ainda precisam repensar e explorar os aspectos das relações sociais que têm sido negados dentro de perspectivas cisheteronormativas, pois enquanto sociedade interiorizam-se as concepções de gênero, desenvolvendo desta forma ambiguidades e conflitos que as experiências de outros e outras trazem.

No que diz respeito ao atual documento que referencia a educação básica no país, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), percebemos que seu texto motiva a realização de atividades pedagógicas articuladas às diferentes culturas, identidades, diversidades com vistas na formação da integralidade do ser, entendendo que é papel da escola ensinar a pensar e provocar discussões reflexivas sobre as questões contemporâneas que afligem a vida de todos/as. Entendemos que a BNCC deveria destacar que a função da educação é oportunizar reflexões sobre as questões de gênero, raça, identidade e indicar a existência da diversidade sexual, de forma que todos(as) sejam agregados(as), mas percebemos que, contrariando as questões de respeito à diversidade, o texto não enfatiza nada sobre as questões de gênero. Infelizmente, percebemos que o discurso de educação cidadã é “impecável”, pois projeta uma

formação que perpassa por todas as áreas humanas, contribuindo para a construção integral do ser, em contrapartida, palavras como respeito às diversidades e identidades não são mencionadas.

Todas essas questões nos fazem entender que a BNCC não deve ser tomada como referencial para a educação básica do país. Para que seu texto contemplasse as realidades da diversidade e do respeito, seria preciso planejar outros modelos curriculares, explorando as questões de gênero tão necessárias ao contexto atual. Os textos introdutórios de ciências humanas consideram os(as) estudantes como sujeitos(as) históricos(as) e protagonistas do conhecimento, maneiras de pensar que motivam práticas pedagógicas pela valorização das identidades em suas constituições históricas e experiências sociais, de raça, de classe e de gênero, mas abandona esses princípios quando anula a diversidade.

Nas Diretrizes Curriculares da Bahia (DCRB), a temática é apresentada como integradora "*Educação para a Diversidade*" e "*Educação para Relações de Gênero e Sexualidade*", sendo uma maneira engajada de pensar currículos e práticas pedagógicas. O documento destaca que os textos são um convite aos profissionais da educação para uma reflexão sobre os temas integradores. Enfatiza que esses debates são constantes nas práticas e ambientes sociais, sobretudo na contemporaneidade, e não diferente nos territórios escolares.

> A escola, entre outros espaços sociais, é um território onde a diversidade humana é temática latente, candente, entremeada por contornos áridos e práticas sociais contraditórias e muitas vezes tensionadas. Ela tende a reafirmar predileções histórico-culturais, veladas ou declaradas, de valores, atitudes e conhecimentos, ditos socialmente aceitáveis ou "politicamente corretos" (BAHIA, 2020, p.69).

A citação acima, presente na discussão sobre "*Educação e Diversidade*", reafirma nosso pensamento quando compreende que a escola não é um espaço social neutro, por isso precisa exercer e legitimar o seu papel político-pedagógico, objetivando acolher os conhecimentos tradicionais advindos dos(as) sujeitos(as) que integram a comunidade escolar, garantindo o direito à aprendizagem de todos(as), aos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade independente de raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência, religião, geração ou situação socioeconômica. Cumprindo esse papel, a escola formará cidadãos(ãs) numa perspectiva da construção de uma sociedade plenamente democrática, na qual todos e todas exerçam, conscientemente, seus direitos e deveres com vistas ao bem comum, na convivência respeitosa, harmônica e solidária para e com todos(as).

O documento ainda destaca que uma comunidade escolar participativa, consciente e engajada na construção da escola democrática dificilmente estará passiva, neutra, desatenta, reprodutora das práticas sociais que existem fora dos seus espaços, ou seja, atravessada por exclusões, omissões, discriminações, preconceitos de todas as naturezas e por todo tipo de abusos e violação de direitos. "É na escola que está a real possibilidade para a instauração de uma nova sociabilidade democrática, e ela na verdade já o faz de forma intencional ou não, por meio das manifestações dos 'Outros Sujeitos', ao criarem 'Outras Pedagogias'" (BAHIA, 2020, p.71).

Para o DCRB, a Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade perpassa pela compreensão de que Gênero e Sexualidade referem-se a duas importantes dimensões humanas que estão intimamente relacionadas. Nesse sentido, todos os seres humanos se identificam na construção sociocultural do gênero e da sexualidade em determinado momento, uma vez que as "identidades são sempre construídas, elas não são dadas e acabadas". Por isso, no que se refere aos estudos de gênero, faz-se necessário compreender alguns conceitos básicos sobre: sexo, gênero, identidade de gênero, papéis/estereótipos de gênero e identidade sexual ou orientação sexual (BAHIA, 2020).

> Quando os currículos não dialogam com as temáticas da Educação para as relações de Gênero e Sexualidade, com e entre os sujeitos, as práticas de negação aos "diferentes" são potencializadas, uma vez que deixam de prepará-los/empoderá-los para situações dentro e fora do ambiente escolar, como: abusos e violações de direitos expressos nas mais diversas formas de violências morais, psicológicas, patrimoniais, físicas e/ou sexuais contra meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos LGBTQIA+. As violências de gênero e sexualidade, as que viram estatística, revelam a dimensão dos problemas sociais dos quais milhares de pessoas no Brasil são vítimas (BAHIA, 2020, p.74).

Observar todas essas contribuições nos alegra, porque percebemos que o DCRB está preocupado com práticas pedagógicas antissexistas/antimachistas. No documento fica evidente que, diante do atual cenário, compete à educação escolar realizar a formação dos(as) sujeitos(as) de direitos e deveres, para o pleno desenvolvimento da cidadania, visando o respeito a si e aos pares; logo, incluindo respeito às identidades de gênero e sexualidade, dimensões inerentes à pessoa humana, sem com isso incorrer em práticas discriminatórias e de violações associadas aos modos de ser, existir e fruir a sexualidade individual e entre pares. Tais identidades são dimensões, inexoravelmente, humanas (BAHIA, 2020).

O mais interessante é perceber que o Referencial Curricular Ganduense (RCG), documento norteador da educação no município de Gandu, comunga das ideias do DCRB,

propondo a defesa de inclusão das relações de gênero pelos processos de formação docente e nas práticas pedagógicas, envolvendo um contexto de aprendizagem não somente para professores e professoras mas também para estudantes, já que significa a apropriação de reflexões e discussões de novas maneiras de pensar e tratar as construções e desigualdades entre homens e mulheres.

> Trabalhar com todas essas questões é de fundamental importância, porque a desigualdade de gênero e racial é uma realidade no Brasil, responsável pelos grandes números de homofobia, feminicídio, cultura do estupro, entre outras violências que são historicamente justificadas e aceitas com naturalidade por muitos, tornando assim um grande desafio e um grave problema social que inviabiliza o cumprimento efetivo dos direitos humanos. Assim, o sistema de ensino necessita estar atento ao cumprimento de sua função social, que, além de comprometida com a formação cognitiva, intensifica o seu comprometimento com as competências socioemocionais e com o engajamento nas causas humanitárias (GANDU, 2020, p.67).

O documento que norteia a educação ganduense nos motiva, principalmente, porque entende que a formação para cidadania perpassa pelo respeito à diversidade, por práticas inclusivas, antirracistas e antimachistas. Assim, para o RCG, compreender a pluralidade cultural e de gênero torna-se necessária porque a contemporaneidade é palco das mais variadas performances, e o(a) professor(a), como dinamizador(a) da aprendizagem, precisa conhecer e utilizar esses novos discursos nas vivências pedagógicas, quebrando com o modelo cisheteronormativo tão presente em nosso cotidiano.

A ideologia cisheteronormativa reduz o(a) outro(a) a si mesmo(a), e nem sequer pondera a questão da contribuição dos diferentes como importante. As questões históricas transmitidas ao longo do tempo sofrem com as convenções e relações de poder que operam recortes dos objetos de conhecimento a serem ensinados, seja nas aulas rotineiras, seja por meio de projetos pedagógicos.

O interessante é que a pedagogia de projetos demonstra que a educação deve romper as barreiras do tradicional, através de métodos que agregam vários componentes curriculares e conhecimentos, de forma interdisciplinar. A atividade com projetos significa repensar o ambiente escolar, sua maneira de lidar com assuntos das áreas de conhecimento e, também, uma nova forma de posicionar os(as) estudantes no desenvolvimento diário das atividades propostas.

A sala de aula é o espaço privilegiado de socialização das inúmeras questões entre as quais está o gênero, hoje presente de modo explícito ou velado nos arranjos curriculares.

Neste sentido, nas aulas e em diversos momentos do ano letivo, por meio de oficinas e projetos didáticos, há uma extrema necessidade de sensibilizar para a quebra de padrões e tradições determinadas pelo sexo e pelo poder patriarcal. É importante lembrar que essa tarefa não se realiza apenas em um projeto ou oficina, são ações contínuas que precisam fazer parte da rotina escolar.

Se o papel da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, mas de vivências cidadãs, cabe à escola contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e digna, e isso perpassa pelo respeito. O uso dos projetos e oficinas didáticas contribui muito na construção dessa consciência. Na visão de Valente (1999), na pedagogia de projetos o aluno aprende durante o processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Esses momentos são primordiais para criar situações de aprendizagem, cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem, cabendo ao mediador realizar as intervenções necessárias para que o(a) estudante possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo.

Em síntese, no desenvolvimento do projeto, o(a) professor(a) pode trabalhar com diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

A prática com projetos requer mudança na concepção de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na visão do(a) educador(a). Hernández (1998) afirma que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola; logo, dos problemas sociais. Essa compreensão é fundamental, porque aqueles que buscam apenas conhecer os procedimentos, os métodos para execução de projetos, acabam se frustrando pois não existe um modelo que dê conta da complexidade que envolve a realidade educacional.

Dessa forma, ao repensar as questões de gênero, o sistema de ensino contemporâneo poderá reconhecer o protagonismo de homens e mulheres, as diferentes formas de ser homem, a variedade de identidades e culturas que coexistem em seu cotidiano, permitindo o trabalho com a construção do senso de relatividade do conhecimento. Também a partir da compreensão histórica das relações de gênero, o(a) educador(a) pode redimensionar sua prática questionando a importância de determinados assuntos e o próprio conceito de

conteúdo, refletindo sua compreensão sobre o passado e sua relação com o planejamento e os diversos recursos.

Em síntese, trabalhar com todas essas questões é de fundamental importância, visto que a desigualdade de gênero é uma realidade no Brasil, responsável pelos grandes números de feminicídios, estupros, homofobia e violências historicamente justificadas e aceitas com naturalidade por muitos, tornando-se assim um grande desafio e um grave problema social que inviabiliza o cumprimento efetivo dos direitos humanos. Por isso, é significativo repensar os currículos, criticando seu androcentrismo e tendências sexistas através de projetos pedagógicos e momentos de reflexão nas aulas, em diferentes períodos letivos, quebrando com discursos arraigados, muitas vezes naturalizados, legitimados de forma imperceptível, pois a sociedade reforça os estereótipos que acabam distanciando homens e mulheres nas suas diversas singularidades. Assim, o sistema de ensino necessita estar atento ao cumprimento de sua função social, que além de comprometida com a formação cognitiva, agora também se compromete com as competências socioemocionais. Se a escola não intervier na visão estereotipada, estará permitindo que a cultura machista reproduza os esquemas e modelos de seu meio.

4.3 TESSITURAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um dos modelos teóricos da Psicologia Social, que estuda a forma como as pessoas representam o mundo. Essas representações são construídas nas relações estabelecidas entre sujeitos(as) ou através das interações grupais. As pesquisas em TRS permitem investigar o que as pessoas pensam sobre um determinado objeto, porque pensam e como pensam. Assim, poderíamos iniciar destacando que representação é um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: estabelecer uma ordem que possibilitará às sociedades orientar-se em seu mundo material/social e controlá-lo; permitir que a comunicação seja possível entre os habitantes de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2004).

Jodelet (2001) ressalta que na esfera das representações sociais é importante saber o que vemos e sentimos, conduzindo e localizando no plano físico e intelectual. Assegura ainda que as representações sociais orientam as formas de nomear e definir o conjunto de elementos

presentes em nossa realidade, com o intuito de compreendê-los e, se necessário, tomar decisões e defender opiniões.

Por isso, neste estudo buscamos compreender como as imagens e estereótipos do homem negro refletem na nossa maneira de agir, bem como a importância de desconstruir representações negativas como libidinoso, violento, indolente, hipererótico, grotesco, entre outras, utilizadas para se referir a esses homens na sociedade supremacista branca, cristã e cisheteronormativa como a nossa.

Entendemos que os modos que possuímos de visualizar, conhecer e interpretar a realidade incidem diretamente sobre nossas atitudes. Convém, pois, diferenciar as representações que o sujeito elabora daquelas que ele integra passivamente. Isso nos conduz a integrar na análise das representações os fatores emocionais e identitários, ao lado das tomadas de posição ligadas ao lugar social, questões raciais e de gênero e das conotações que vão caracterizar, em função da pertença social, a estrutura das representações (JODELET, 2001). Por isso utilizaremos a TRS, porque entendemos que as instituições sociais (principalmente as escolas) são frutos desse contexto cisheteronormativo e fazem parte das disputas políticas que ocorrem em torno das questões sexuais e de gênero, transmitindo, produzindo e reproduzindo representações sociais hegemônicas de ser homem e de ser mulher nas suas práticas discursivas (LOURO, 1998).

Sabemos que as diversas maneiras de viver as expectativas e de nos constituirmos enquanto homens e mulheres são sempre sugeridas e comunicadas pelas representações sociais e contextos culturais que construímos ou somos inseridos(as) no decorrer da vida. Com o passar do tempo, essas questões culturais vão sendo renovadamente condenadas, reguladas ou visibilizadas, principalmente através da busca de afirmação e diferenciação de grupos subalternos que passaram a ser vistos graças a movimentos engajados das minorias identitárias, a partir da década de 1960. Tais grupos passaram a refletir e debater identidades e práticas sexuais e de gênero, além de trazer à tona outras identidades sociais, diferentes das hegemônicas consideradas “normais” (LOURO, 2010).

Ainda para Louro (2010), se nos anos 1960 esses debates já se mostravam acirrados, nas décadas seguintes eles foram sendo incorporados à sociedade de modo avassalador, contribuindo na quebra de paradigmas considerados universais e imutáveis. Novos pensamentos foram sendo incorporados às nossas vidas, tais como as noções de tempo e espaço e das fronteiras tecnológicas; isso contribuiu com a noção de flexibilidade e mutação

de identidades e, com isso, a possibilidade de transgredir, também, as categorias e questões sexuais, tornando possível novas maneiras de viver, amar, relacionar-se.

Por isso é importante problematizar o caráter social, cultural e linguístico da construção das identidades. Estas permeiam as várias representações sociais que ouvimos no decorrer da vida, bem como a noção de que os corpos dos/as sujeitos/as vão sendo (re)significados na cultura, desconstruindo a ideia de que questões biológicas servem como fundamento para as desigualdades e posicionamentos sociais em prol dos discursos cisheteronormativos. Isso só nos faz perceber que, para estudar representações de masculinidades e feminilidades, necessitamos compreender questões de gênero e visitar conceitos de representações sociais, que nos auxiliará na interpretação das várias construções que permeiam os discursos e práticas de todos nós educadores(as), em especial do nosso público-alvo (professores do sexo masculino do município de Gandu).

Na visão de Moscovici (2012), as representações são construções sociais que estudam os processos por meio dos quais os(as) sujeitos(as), em contato com o meio, constroem explicações sobre os objetos sociais que exercem forte impacto em suas vidas. Além das suposições, as pessoas propõem, reagem ou avaliam um determinado objeto de maneira diferente conforme o sexo, a raça, o grupo ao qual pertence, a cultura, a condição social/intelectual, entre outros marcadores, constituindo o universo de representações. Em síntese, a representação social é um conhecimento prático que dá sentido aos eventos que vivenciamos, e que ajuda na construção social de nossa compreensão de si e do outro.

É importante enfatizar que os estudos das Representações Sociais, inicialmente, receberam grande influência da teoria das representações coletivas, de Émile Durkheim, uma concepção sobre o conhecimento a partir de uma abordagem sociológica. Esse sociólogo buscava explicitar como o mundo social transmitia conhecimento para os indivíduos, e considerou que esse saber provinha das experiências sociais e não de representações mentais, construindo uma teoria exclusivamente social de representações coletivas (MOSCOVICI, 2012).

Para Durkheim, a natureza humana era dividida nos dualismos: corpo e mente; sociedade e indivíduo. Esse sociólogo considerava a existência de dois tipos de Psicologia para estudar esses dualismos: uma individual, relacionada às representações pessoais, ligada aos aspectos emocionais e neurológicos, a natureza física e biológica das pessoas, não implicando diretamente na produção de conhecimento, por serem questões subjetivas; e a

psicologia social, no estudo das representações coletivas, que eram vistas como estáveis ou mudavam lentamente, eram impostas às pessoas como algo fora do seu alcance e com as quais não contribuíam para a formação (MOSCOVICI, 2012).

Diferente de Durkheim, Moscovici não adotou uma perspectiva específica, uniu o social, da Sociologia e Antropologia, ao individual da Psicologia, ou seja, a TRS inspirada por esse estudioso possui uma origem psicossocial, buscando superar o caráter objetivo que imperava na ciência do comportamento da época. As mudanças sociais decorrentes do pós-guerra instigaram em Moscovici o interesse em entender como os conhecimentos científicos que compõem o universo reificado estavam em grande desenvolvimento naquele contexto histórico, eram entendidos pelas pessoas e afetavam o pensamento cotidiano. E, mais uma vez diferenciando-se do pensamento de Durkheim, o teórico enfatizou o conhecimento cotidiano considerando-o como produto e produtor da vida, da linguagem e das práticas do dia-a-dia, como algo além do pensamento tradicional, que surge da ciência e sofre influência em contato com o ambiente (MOSCOVICI, 2012).

Na perspectiva moscoviciana, a representação social é compreendida a partir do conceito de Jodelet como uma forma de conhecimento socialmente construída e socializada, que tem objetivo prático e concorre para construção de uma realidade comum a um conjunto social. Alguém que constrói, firma sua construção num território vivencial e simbólico, que lhe dá o chão para a sua leitura de mundo. Nessa linha de pensamento, o(a) sujeito(a), então, não é determinado pela compreensão de ruptura entre indivíduo e sociedade, mas percebido(a) como um(a) sujeito(a) implicado(a) na sociedade, carregado(a) de subjetividade e de forças criativas (ARRUDA, 2003).

Para melhor compreensão da TRS visitamos a contribuição de Guareschi (1996), que destaca os elementos ligados ao conceito de Representação Social como um saber dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possuindo uma dimensão histórica e transformadora. Nele, a compreensão de representação reúne aspectos culturais, cognitivos e valorativos, e estão presentes nos meios e nas mentes, isto é, constitui-se numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito relacional e, por isso mesmo, social. A partir dos elementos apresentados por Guareschi (1996) percebemos que a TRS trata da operacionalização do pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade, partindo do pressuposto de que existem formas diferentes de conhecimento, guiadas por objetivos também diversificados.

A compreensão das representações sociais refere-se a uma maneira de conhecimento dinâmica, que sempre está relacionada a algo ou alguém, simbolizando-o e lhe dando uma nova leitura. São teorias com o objetivo de compreender e explicar o mundo, as coisas, as pessoas e o próprio conhecimento, de forma convencional e prescritiva. Também são desenvolvidas e partilhadas pelo grupo social e de forma individual, construindo uma identidade social e pessoal; servem como referência e justificativa às percepções, atitudes e discursos dos(as) sujeitos(as), construídas e reconstruídas a partir das reflexões sobre a realidade (GUARESCHI, 1996).

Na visão de Bourdieu (1994), as representações sociais são motivadas pelas ideias, crenças e valores existentes nas sociedades, e estão presentes na comunicação do senso comum caracterizado pela competência prática adquirida na e para a ação. Elas são manifestadas em sentimento, palavras e condutas e se institucionalizam; portanto, podem ser observadas/interpretadas com base na compreensão das estruturas e das ações humanas. É na e pela linguagem que ela é mediada, tomada como forma de interação social e conhecimento. Por isso, nos estudos das masculinidades, as representações não estão só demarcadas aos corpos físicos, mas nas mediações étnicas, sociais, culturais, econômicas, históricas e políticas.

Um conceito muito utilizado para interpretar dados é o de Chartier (2002). Para ele, as representações não são discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, e mesmo a legitimar escolhas. As representações colocam-se no campo da concorrência e da luta de tentar se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social.

O conceito de representações sociais de Chartier (2002) leva em conta as determinações de classe e de posição social, o poder e a dominação. As representações permitem também avaliar o ser-percebido que um(a) sujeito(a) ou grupo constroem e propõem para si mesmos e para os outros. As lutas de representações nas quais existem imposições e lutas pelo monopólio da visão legítima do mundo social; a violência simbólica que depende do consentimento de quem a sofre; o ser-percebido dos(as) sujeitos(as) e grupos sociais, firmemente arraigados nas determinações sociais de produção e de classe.

Ampliando o conceito de Representações Sociais, Hall (2016) define-o como um elemento central do circuito cultural, destacando que seus significados produzidos e compartilhados conectam o sentido e a linguagem, signos e imagens que representam objetos

à cultura. Para facilitar essa compreensão, o autor ilustra o conceito como uma equação matemática: representação = sentido + linguagem. Ou seja, é a conexão entre conceitos e linguagem que nos possibilita referir ao mundo real dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios.

Esse autor pontua didaticamente dois processos complexos de representação: o primeiro, ligado aos conceitos sustentados pela construção metódica de sentido, e o segundo, ligado ao uso da linguagem enquanto instrumento comunicacional para carregar consigo a função do primeiro. O autor simplifica o primeiro sistema como "um conjunto de conceitos ou representações mentais que nós carregamos relacionados a ordem de objetos, sujeitos e acontecimentos que podem representar ou se colocar como o mundo" (HALL, 2016, p. 34).

Seria a nossa capacidade enquanto seres racionais, capazes de produzir e manter um sistema conceitual mental, que nos permite julgar o mundo de maneira relativamente similar, podendo construir uma cultura de sentidos compartilhada. Para Hall (2016), a linguagem é o segundo sistema de representação envolvido no processo global de construção de sentido, sobre o qual os signos se organizam. Estes indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura.

Todo esse ciclo da representação exige que os indivíduos possuam minimamente mapas conceituais semelhantes, ou seja, maneiras parecidas de interpretar os signos de uma linguagem, à medida que a relação entre o signo e o seu referente se torna menos clara. O sentido começa a deslizar e escapar de nós, caminhando para a incerteza. Esse pré-requisito é importante também para nos lembrar a arbitrariedade dessa relação entre signo, conceito e objeto. O sentido não nasce com o signo, é incorporado a eles; são as pessoas que fixam o sentido tão firmemente que depois de um tempo parece natural. Ele é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre o sistema conceitual e a linguagem. O principal ponto é que o sentido não é inerente às coisas, ele é construído e produzido. É o resultado de uma prática significante que o produz e que faz os objetos significarem (HALL, 2016).

Assim, nas contribuições de Hall (2016), representação é a produção do sentido pela linguagem, ou seja, o sentido é produzido dentro da linguagem, dentro e por meio de diversos sistemas representacionais. É produzido pela vivência, pelo trabalho, pela prática significante. O significante se correlaciona com o conceito mental desse objeto para gerar significado, mas é a relação entre eles, fixada pelo código cultural e linguístico que sustenta a representação.

Na visão de Foucault (1999), a representação pode ser pensada a partir do conceito de discurso, o problema do poder e conhecimento, e a questão do(a) sujeito(a). O discurso produz os objetos do conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, influenciando como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos(as) outros(as). A visão de Foucault inclui vários outros elementos da prática e da regulação institucional, considerando formas de poder enraizadas em contextos e histórias particulares.

Para o referido autor, a produção do conhecimento é sempre atravessada por questões de poder e do corpo, e isso expande enormemente o escopo do que está envolvido na representação. O(a) sujeito(a) de Foucault parece ser produzido(a) por meio do discurso em dois sentidos ou lugares diferentes. Primeiro, o próprio discurso produz sujeitos(as), figuras que personificam formas particulares de conhecimento que o discurso produz. Esses(as) sujeitos(as) têm os atributos que poderíamos esperar como definidos pelo discurso: o negro tarado, o preto violento, o homem louco, a mulher histérica, e assim por diante. Essas figuras são específicas para regimes discursivos e períodos históricos específicos.

Então, para Foucault (1999) representação trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentido. E se o sentido é atribuído pela sociedade nas mudanças sociais, eles também mudarão. Uma ideia importante sobre representação é a aceitação de um grau de relativismo cultural entre uma e outra cultura, certa falta de equivalência e a necessidade de tradução quando nos movemos de um universo mental ou conceitual de uma cultura para outra.

Sem sombra de dúvida, a linguagem é significativa na forma como as masculinidades são expressas e dão sentido às suas relações. O seu aspecto comunicativo não é apenas de mediação entre quem enuncia a mensagem e quem recebe, possuindo mais que informação a ser transferida e entendida, pois, o assunto da mensagem tem objetivos específicos de um emissor e para que a comunicação aconteça é necessário tornar a mediação inteligível das representações sociais presentes nelas (BOURDIEU, 1994). Assim, a construção de sentido através da representação só se faz possível através do ciclo de codificação e decodificação dos significados, por estarem sempre mudando e nos escapando, porque os códigos operam mais como convenções sociais do que como leis fixas ou regras inquebráveis, os códigos e os sentidos de uma cultura estão sempre em constante disputa.

Compreender a TRS perpassa pelo entendimento de outros conceitos que elencam a teoria, como a ancoragem, que é quando um conhecimento novo, que nos é estranho e perturbador, transforma-se em algo próximo. Isso acontece porque ancorar é ter os conhecimentos preexistentes, que foram construídos durante a vida, que servem como categorias ou classes nas quais o desconhecido pode ser rotulado e identificado. A ancoragem mantém a memória em movimento e está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos classificados e nomeados de acordo com os seus tipos (MOSCOVICI, 2004).

O processo de ancoragem refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência; é a partir das experiências e dos esquemas já preestabelecidos que o objeto da representação é esquematizado mentalmente. Enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, e nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para expressar e constituir as relações sociais. A ancoragem serve à instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente (MOSCOVICI, 2004).

Doise (1992) propõe uma análise da ancoragem na Teoria das Representações Sociais a partir de uma classificação em três modalidades: 1) a do tipo psicológico, que diz respeito às crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro; 2) a ancoragem do tipo psicossociológico, que inscreve os conteúdos das representações sociais na forma como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações com o outro e nas separações posicionais e categoriais próprias a um campo social definido; 3) a do tipo sociológico, que se refere à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto.

Em síntese, a ancoragem constitui-se como uma ferramenta que introduz o desconhecido em categorias que já são familiares ao indivíduo; assim, ancorar é trazer o novo para o existente. É através desse processo que o significante se transforma em signo e o objeto é representado, por isso, entende-se como o processo de incorporação do desconhecido aos saberes já existentes.

Outro conceito necessário aos estudos das representações é a objetivação. Nela, as construções mentais se tornam materiais, ou seja, as noções abstratas tornam-se imagens, correspondendo coisas às palavras. Ao objetivar, o(a) sujeito(a) passa a dar significações ao seu ambiente. Na visão de Moscovici (2004), a objetivação se configura como a domesticação do estranho, e tem como finalidade modificar algo abstrato em quase concreto, transformando

o que está no processamento cognitivo em alguma coisa que exista no mundo físico, tornando o que antes era mental em algo quase visível.

Para Bonfim e Almeida (1991), o processo de objetivação acontece quando há a materialização de um objeto abstrato a ser representado; quando um esquema mental se torna acessível ao senso comum. Assim, ao objetivar, o indivíduo passa a dar significações ao seu ambiente. Conforme destaca Moscovici (2004), a objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade.

Na objetivação ocorrem, simultaneamente, a classificação ou seleção, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização. A seleção é responsável por elencar informações ou elementos concernentes ao objeto. Essa seleção não é realizada de maneira arbitrária, mas sofre influências de critérios socioculturais. A formação do núcleo figurativo, outra fase da objetivação, tem por finalidade a inserção de uma qualidade icônica em uma ideia. Ela objetiva a criação de imagens estruturadas que passarão a reproduzir de maneira visível o que antes não passava de conceitos (BONFIM E ALMEIDA, 1991).

Moscovici (2004) define o núcleo figurativo como um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias. Esse núcleo se caracteriza como o que há de mais concreto na representação, uma vez que o processo de elaboração das representações sociais está intrinsecamente vinculado à formação do núcleo. O contexto social em que está inserido o indivíduo que representa tem grande importância, pois somente aqueles aspectos que são apreendidos pelo público e que condizem com os valores do grupo e da sociedade se configuram como um núcleo figurativo. Por fim, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade ocorre quando os elementos do esquema figurativo e suas inter-relações se constituem como categorias naturais e adquirem, por si só, materialidade, produzindo uma biologização do social (BONFIM; ALMEIDA, 1991).

Em linhas gerais, a objetivação refere-se à transformação de algo abstrato, como um conceito, em algo concreto, na materialização de uma imagem que caracteriza algo presente em nossa realidade, utilizando como base o que já é conhecido conceitualmente, dando-lhe forma, simplificando-o e facilitando a sua compreensão. Assim, entendemos que a existência simultânea de conhecimentos diferentes provoca o confronto de opiniões, que responderão a distintas necessidades e funções dos grupos, e que se farão presentes dependendo de aspectos como: quem são os(as) sujeitos(as) sociais, como ocorrem as práticas comunicativas, quais os objetos, as razões e as funções das representações.

Ainda nessa linha de pensamento, nos estudos das Representações Sociais é importante compreender as quatro funções essenciais que, segundo Moscovici (2012), dizem respeito àquilo que se sabe sobre o objeto: função de orientação, função de saber, função identitária e função justificadora. Jodelet (2001) destaca duas dessas funções: a de orientação, que define a conduta de determinado grupo, delineando através de práticas obrigatórias uma determinada forma de se comportar em um dado contexto; e a função de saber, que permite aos membros de um grupo adquirirem conhecimentos associando-os a um quadro assimilável e compreensível, possibilitando-lhes compreender e explicar a realidade, facilitando a comunicação social.

Destacamos também a função identitária, que possibilita aos grupos protegerem suas especificidades traçadas por características que assegurem a seus participantes a pertença grupal, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal; e a função justificadora, que revela as ações do grupo para com o objeto, de forma que suas tomadas de posição sejam explicadas e justificadas. É através dela que o grupo pode reafirmar seu comportamento e sua conduta em face de outros grupos (ABRIC, 1998).

A função desempenhada pelas representações é também a de resistir a conceitos e conhecimentos que colocam em perigo a identidade do grupo. Nesse sentido, Bauer (2007) propõe a função de resistência. Para ele, essa função tem como uma de suas metas estabelecer um sistema de defesa cultural vez que, ao se assimilarem novas ideias às já existentes, neutralizam-se as possíveis ameaças que elas possam representar. Por outro lado, esse processo acaba provocando mudanças também no cognitivo, que abriga o novo conceito. Dessa maneira, a função de resistência das representações sociais pode ser compreendida como um fator inovador que insere e mantém a heterogeneidade no mundo simbólico de contextos intergrupais.

Estas funções das Representações Sociais possibilitam entender os fenômenos sociais, oportunizando ao pesquisador chegar à estrutura e aos mecanismos internos dos fenômenos, por meio das imagens concebidas por seus/suas atores/atrizes. Ao considerar que as representações são formas de saber sobre as coisas que dizem respeito aos interesses de um grupo, entende-se que tal saber será invariavelmente produto de interações e reelaborações que se darão por meio da interação.

A partir das contribuições apresentadas, torna-se significativo pensarmos os processos simbólicos mobilizados na elaboração e reelaboração das representações dos homens negros,

observando que, em muitos casos, essas representações reproduzem relações de poder. A compreensão da TRS mostra-se essencial para interpretarmos o movimento de negociação em que as representações são aceitas e incorporadas ou, em outra via, excluídas e reelaboradas.

Sendo assim, a TRS permite-nos entender a realidade, articulando os âmbitos sociais e culturais com a história, possibilitando uma interpretação dos processos e modos pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e analisam suas experiências de mundo. Essa teoria possibilita a leitura e compreensão das variadas situações que vivenciamos todos os dias como o machismo, sexismo, preconceito, discriminação e racismo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: FIOS QUE TECEM AS MASCULINIDADES, REPRESENTAÇÕES E EDUCAÇÃO

5.1 EIXO I – MASCULINIDADES E NEGRITUDES: REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Nesta seção discutiremos as representações de masculinidades apresentadas pelos participantes. Para nossa interpretação, a estratégia foi deixar fluir os sentidos que os professores atribuíram às suas respostas, para não exercer imposição interpretativa sobre elas. À medida que os elementos representacionais foram sendo percebidos, fizemos leituras fundamentadas nos estudos teóricos discutidos no texto, recordando que a interpretação dos dados foi realizada com base no método de análise do conteúdo proposto por Bardin.

Observamos nas respostas dos participantes suas motivações, valores, crenças e tendências, "desvendando" as ideologias que aparecem nos discursos (BARDIN, 2011). Dos 20 professores entrevistados, usaremos como recorte um docente por modalidade/segmento da educação, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais), Educação do Campo, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) e Educação Especial, computando 06 entrevistas. Para manter a imparcialidade nas escolhas, utilizamos como critério os primeiros participantes a responderem.

Entendemos que, antes das análises, há uma necessidade de retomada do conceito de representação que referencia esta pesquisa: construções sociais, que estudam os processos por meio dos quais os(as) sujeitos(as), em contato com o meio, constroem explicações sobre os objetos sociais que exercem forte impacto em suas vidas. Além das suposições, as pessoas propõem, reagem ou avaliam um determinado objeto de maneira diferente conforme o sexo, a raça, o grupo que pertence, a cultura, a condição social/intelectual, entre outros demarcadores, constituindo o universo de representações (MOSCOVICI, 2012).

Por entender que muitas construções de masculinidades representam o discurso da masculinidade hegemônica, ao interpretar as respostas também passeamos pelo conceito de Chartier (2002), que visualiza as representações não como discursos neutros, porque produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. As representações colocam-se no campo da concorrência, nas lutas de imposição aos outros(as) ou ao mesmo grupo através de sua concepção de mundo social.

Em síntese, a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que vivenciamos e que ajuda na construção social de nossa compreensão de si e do outro. Nesse viés, iniciaremos analisando o que os participantes entendem por "SER HOMEM". Nas respostas observaremos de que forma as representações sociais de masculinidades aparecem.

Analisando os discursos dos participantes, percebemos conceitos que atravessam a visão global do homem como aquele que representa toda a espécie humana. Há outras contribuições que destacam um perfil de masculinidade cisheteronormativa, e há também respostas que quebram com o modelo heterossexista presente em nossa sociedade. Lembrando que na visão de Foucault (1999), a representação pode ser pensada a partir do conceito de discurso, o problema do poder e conhecimento, e a questão do(a) sujeito(a).

Assegurando a visão de que o homem é um ser universal, o participante "Rosa" destaca:

> É o indivíduo pertencente à espécie viva que se distingue das outras por possuir inteligência, que pode usar para elaborar conceitos e realizar outras atividades intelectuais.

A contribuição deixa evidente que os homens brancos, heterossexuais, cristãos e de classe média geralmente são vistos como se não tivessem gênero, como se fossem a referência universal de ser humano, o que não acontece com os homens negros, gays, pobres etc. Esta é

uma das razões que justifica a necessidade de pesquisas no campo das masculinidades, destacando marcadores sociais de diferença e seus aspectos relacionais (RESTIER; SOUZA, 2019).

A contribuição nos faz revisitar Louro (2010), quando destaca que as relações de gênero se produzem na e pelas relações de poder, enfatizando que as identidades dos(as) sujeitos(as) não podem ser entendidas como fixas ou essenciais; ao contrário, são atravessadas por diversos discursos, representações e práticas, os quais vão construindo as pessoas como masculinos e femininos, produzindo seus lugares sociais. Esses movimentos de poder perpassam as relações de gênero, constituindo referências e padronizações que instituem o modelo que deve ser mantido e legitimado, a fim de reforçar as relações de poder.

Contribuindo com uma resposta mais cisheteronormativa, o professor "Verde" enuncia:

> Se sentir do sexo masculino.

É importante lembrar que as representações sociais, bem como construções simbólicas, carregam as características das pessoas que as constroem. Dizer que se sentir homem é ser do sexo masculino reafirma o que discutimos no referencial teórico, uma vez que ser homem é demarcar o território da masculinidade, que carrega em si um emaranhado de atributos representacionais como fortaleza, virilidade, agressividade, provedor entre outros.

Sabemos que a masculinidade é uma construção imersa em relações de poder, que é frequentemente invisível aos homens cuja ordem de gênero é mais privilegiada com relação àqueles que são subalternizados por ela e aos quais isto é mais visível. Por isso, o conceito de masculinidade que mais se aproxima do nosso trabalho destaca que ela é um processo de socialização em que homens buscam se legitimar perante seus pares, na busca pelas prerrogativas patriarcais de uma determinada sociedade e que esse processo não só é relacional, mas varia de acordo com o contexto social e dos marcadores sociais que compõem o(a) sujeito(a) (RESTIER; SOUZA, 2019).

O professor "Azul", por exemplo, apresenta um conceito que abrange questões biológicas, o que comumente é lido pelo social. Na resposta percebemos muito do que discutimos no decorrer de nossa pesquisa, de que as representações de virilidade, pegador e provedor do lar enfatizam que as masculinidades são arranjos de concepções e práticas que

visam determinar os modos de ser homens e mulheres, bem como os espaços sociais destinados a cada um dos gêneros.

> Ser homem envolve os conceitos que se tem de masculinidades, se o masculino estiver inclinado para o viés biológico – se restringe ao sexo dado no nascimento; caso contrário essa masculinidade deve ser questionada (ou não) ao outro. Socialmente a masculinidade está direcionada ao homem viril, cabra macho, que é a "cumeeira" da casa, dentre outros adjetivos patriarcais que o coloque neste "lugar" de "dono" e "senhor".

A contribuição acima nos faz entender que as configurações de masculinidades causam estranhamento aos padrões culturais de gênero. O participante destaca uma questão que Connell (2003) discute em seus estudos, mostrando-nos que a masculinidade não é unicamente determinada por elementos biológicos, mas também pelos contextos emocionais e sociais, não sendo apenas vinculada a uma única maneira de ser homem, mas diversas, o que nos faz pensar em múltiplas masculinidades.

Ainda nesse sentido, o participante "Vermelho" apresenta um conceito que comunga com o "Azul", quando traz a seguinte contribuição:

> Eu compreendo "ser homem" em dois sentidos. No primeiro sentido, compreendo ser homem com algo atrelado às questões biológicas, referindo-me a seres humanos que nasceram com o órgão genital masculino (pênis), por mais que se identifiquem com ele ou não. No segundo sentido, observo o ser homem enquanto algo cultural, estando atrelado aos papeis desempenhados socialmente.

Ao defrontar com as respostas dos participantes "Vermelho" e "Azul", reafirmamos que nos estudos sobre os homens, na abordagem pós-estruturalista, a masculinidade não é entendida como constituição biológica, mas como um contorno construído, que nos leva ao encontro de histórias plurais, na qual representa uma variável edificada de acordo com as diferentes raças/etnias, temporalidades, áreas geográficas, diferenças de classe, religião e orientação sexual de cada um. Nesta visão, as masculinidades não são identidades fixas, mas configurações da prática de gênero que devem ser entendidas como constructos políticos complexos localizados hierarquicamente em um regime de gênero (PRIORE; AMANTINO, 2013).

Todas as representações das masculinidades só nos mostram o quanto somos normatizados e pressionados a uma regulação social, para a qual não existem muitas expressões e caminhos possíveis para os lugares masculinos e femininos. Isso porque, na

visão arraigada do patriarcalismo, o masculino é representado como o lugar da ação, da fortaleza, da decisão, da chefia, da paternidade – sinônimo de provimento, o que de certa forma exige um comportamento viril, que não possibilita a fraqueza e expressões sentimentais, acarretando em identidades embotadas.

As diferentes imagens de masculinidades que os participantes apresentam nos fazem repensar que as representações do homem variam de cultura a cultura, momentos históricos, entre homens em meio a uma só cultura, e variam no percurso de uma vida. Isto significa que não podemos falar de masculinidade como se fosse uma essência universal, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança (KIMMEL, 1998).

Quem são esses muitos homens, quais são os principais desafios, anseios na contemporaneidade? Pensar sobre essas questões nos ajudam muito a entender as masculinidades e como os atravessamentos das representações sociais interferem nas subjetividades. Nesse sentido, perguntamos aos entrevistados quais eram os principais desafios de ser HOMEM na sociedade atual. O participante “Azul” trouxe a seguinte contribuição:

> Os homens enfrentam ansiedade, masculinidade fragilizada, alguns estão escondidos nos seus próprios "mundos" da masculinidade tóxica.

A resposta acima mais uma vez nos motiva a retomar o conceito de masculinidades hegemônicas, que produz comportamentos embotados de uma masculinidade tóxica aprisionando muitos homens. Decerto, ser do sexo masculino na sociedade patriarcal é se perceber enquanto ser fragilizado e constituído de uma esfera tensionada, necessitando de inúmeras reafirmações entre ser masculino e ser macho. Essas representações, a partir da criação de identidades cristalizadas, reproduzem masculinidades tóxicas (KIMMEL, 1998).

Entendemos aqui masculinidade tóxica como reprodução e vivência de atitudes machistas estruturadas em comportamentos. A ideologia cisheteronormativa nos guia por um percurso em que só existem duas categorias de performance de gênero (feminino e masculino), e quem não se ajusta nesses modelos é considerado anormal (RESTIER; SOUZA, 2019).

O entrevistado “Amarelo” nos apresenta um conceito que coloca em xeque mais uma vez a representação de provedor do lar, o que corrobora com essas pressões que fragilizam as masculinidades.

> Como ainda vivemos em uma sociedade em que majoriatarimente o homem é visto e encarado como provedor de sua casa. O anseio é justamente a pressão pelo sucesso na execução desta tarefa.

No discurso acima, a representação está fundamentada na ideia da masculinidade hegemônica, porque a paternidade é produzida pela imagem do provedor econômico. Nessa visão, ser homem é também ser pai. A paternidade é uma necessidade fundamental para a identidade masculina hegemônica.

Nesse sentido, na organização social de gênero o homem é o responsável pelas finanças, já o cuidado com a casa e filhos(as) está para as esposas. Essas representações impedem modelos de paternidades saudáveis, com pais participativos, que dividem tarefas com as mães e não delimitam papéis no cuidado com os(as) filhos(as).

Ainda nessa linha de pensamento, o participante “Vermelho” reafirma essa questão ao destacar que o maior sofrimento do homem é não poder contribuir com o sustento de suas famílias. Mais uma vez, a contribuição vem corroborando com o que discutimos: as representações sociais de masculinidades estão relacionadas ao homem financeiramente provedor. À luz de nossos estudos, percebemos o quanto é significativo o modo como operam as representações sociais fortemente referenciadas pelos estereótipos das expressões da masculinidade presentes na sociedade.

O certo é que a masculinidade hegemônica prescreve atributos como: ser bem-sucedido, forte, capaz, confiável e aparentar autocontrole. Os conceitos de virilidade que produzimos cotidianamente perpetuam o poder que uns homens têm sobre outros e sobre as mulheres; entretanto, é impossível caracterizar todos os homens de forma padronizada, sem considerarmos as diversas variáveis e suas distintas inserções culturais, sociais, raciais, étnicas, de escolaridade e de orientação sexual, o que implica uma vasta gama de composições hierárquicas e de domínio de alguns grupos masculinos sobre outros (CONNELL, 2003).

Quando o participante menciona que o homem sofre por não conseguir manter o “poder”, aqui interpretado também como a manutenção do lar, percebemos o quanto essa ideia é presente na sociedade. O que nos chama atenção é que não é um pensamento de um

homem analfabeto, ou de alguém que não teve acesso à academia, mas de um profissional da educação, que "estudou" e atua como formador de opiniões.

> Acredito que a insegurança em relação às questões econômicas faz com que muitos homens se sintam preocupados quanto à possibilidade de perderem seus empregos e não poderem contribuir no sustento de suas famílias ou manter o padrão de vida que vivem ou desejam viver um dia. Acredito que esses sejam um dos sofrimentos e anseios dos homens atualmente: a busca pela estabilidade financeira e o sucesso.

Contrapondo essa maneira de pensar, o professor "Verde" nos apresenta a necessidade de desconstrução da cultura machista:

> O desafio principal é desconstruir toda uma cultura machista arraigada construída a partir de padrões sociais patriarcais que geram condutas e ações nocivas para a sociedade. Os anseios são basicamente relacionados ao progresso material e necessidade de ser "bem-sucedido" no sistema capitalista. O sofrimento principal é passar a vida toda mantendo a pose de "macho alfa" que não pode ter sentimentos, não pode chorar, não pode ser sensível, etc, ou seja, passar a vida sustentando esse personagem de homem com H maiúsculo.

Pensar em novas formas de ser homem é, sem sombra de dúvida, uma necessidade emergente. O gênero, como destaca Butler (2013), é uma representação e não algo adquirido. Ele é experienciado de forma cotidiana e as suas práticas permitem a sua existência e transformação. Sendo assim, é impossível falar numa única forma de ser homem; são as múltiplas masculinidades, como destacamos no decorrer do trabalho. Esse padrão multifacetado de vivências masculinas apresenta-se continuamente complexo e contraditório, forjando-se em diversos tempos e espaços. Por isso, o desafio em desconstruir uma cultura machista, que por sua vez perpassa por essa maneira de pensar.

Viver para as expectativas desse perfil hegemônico de "macho alfa", como ressalta o entrevistado, só gera sofrimentos. Essa visão, como já destacamos, é referenciada pela masculinidade hegemônica para classificar formas de autoridade e exercícios do performar masculino. Comportamentos esperados para os homens, como destaca o entrevistado, "que não pode ter sentimentos, não pode chorar, não pode ser sensível, etc.", acaba gerando sofrimento. Por que ser forte o tempo todo? Por que não chorar? Não ter sentimentos? Essas representações da fortaleza, entendidas como modelo ideal inalcançável pelos homens, exerce sobre todos nós um efeito controlador, constituído por assimetrias e hierarquias que resultam

em uma constante vigilância e disputa na aquisição, manutenção e definição do padrão (CONNELL, 2003).

Para adentrar as questões raciais, questionamos aos participantes se havia diferença entre ser homem negro, pardo e branco. Das vinte respostas, nove destacaram que não há diferença entre essas três classificações raciais/étnicas, nos argumentos estavam clichês religiosos como "somos todos filhos de Deus", "somos todos iguais" e "ninguém é melhor que ninguém", usados para justificar a ideia de que não há diferenças entre os homens de diferentes raças/etnias.

Para Fanon (2008), a representação do corpo negro é descrita a partir da condição de escravo, sobretudo porque ainda somos lidos como mão-de-obra braçal barata, ocupamos no discurso do homem branco o lugar da marginalização, dos sem virtudes, os que possuem apenas vícios. Ainda somos vistos pelo falo, através da hiperssexualização apresentada na TV, cinema e outras mídias.

Ignorar as questões étnicas é trazer à tona o mito da democracia racial, onde a ideia de que somos todos iguais foi propagada para minimizar a culpa de um sistema perverso. A imagem de que o nosso país não tinha "linha de cor", que era uma sociedade sem barreiras, que não impedia a ascensão social de pessoas negras a várias funções/cargos ou condição de privilégio, ajudou na construção mítica de um país sem preconceitos e discriminações raciais.

Historicamente, para Munanga (2015) os "brancos" eram considerados superior por causa das diferenças físicas hereditárias: cor da pele, formato do crânio, dos lábios, do nariz e do queixo, dentre outras. Argumentos como esses eram usados pelo conhecimento científico do século XIX denominado racialismo, dando suporte ao surgimento da categoria negro baseada em características físicas/biológicas que, fortalecida pelas atitudes a ela incorporadas, resultava numa depreciação dos afros descentes, inserindo numa ancoragem aos estereótipos a ela atribuída. Todo esse discurso era fundamentado numa perspectiva normatizadora, higienista e sanitarista.

Imbuídos nesses discursos, percebemos que a inferioridade dos negros era vista como um fenômeno da natureza. Todo esse contexto nos faz recordar que as representações negativas se vinculam ao negro, no Brasil, desde o período escravocrata. Muitos documentos ou textos literários apresentaram esses(as) homens e mulheres como: libidinosos, violentos, indolentes, hipereróticos, emotivos, grotescos, degenerados, etc.

> Esses apontamentos são fundamentais porque outro estratagema importante desse duelo é a hipervirilização, na qual uma série de estereótipos são vinculados aos corpos dos homens negros distorcendo seu porte físico (ultrarresistente), força (sobre-humana), moralidade (degenerada) e sexualidade (desenfreada), aproximando-o do reino animal, tornando-o um perigo que precisaria ser domesticado. O tamanho do seu pênis seria o ápice desta fetichização. Este último seria um atributo tido como tendo um perigoso potencial para atrair as mulheres (principalmente as brancas) curiosas pelos prováveis prazeres que estes poderiam proporcionar a elas. Em certo sentido, e a despeito das armadilhas ideológicas, essas representações surgem como uma ambivalente vantagem competitiva no mercado afetivo, podendo ser manipuladas pelos homens negros para conquistas amorosas de mulheres negras e brancas (RESTIER, 2019, p. 42).

Nas palavras do autor, os embates entre homens negros e brancos podem ser detectados no aspecto afetivo-sexual, principalmente quando se produz uma série de representações negativas sobre os homens pretos, não só para dificultar o acesso às instâncias de poder, que muitas vezes é sinônimo de virilidade, como para torná-los menos visíveis ao mercado matrimonial. Ao mesmo tempo, esses estereótipos apresentam fissuras que esses homens manuseiam de diversas formas, de acordos com seus interesses e contextos sociais (RESTIER, 2019).

Dando ênfase ao debate, encontramos participantes que apresentaram uma visão mais crítica sobre as questões raciais. A esse respeito, os professores "Azul" e "Vermelho", respectivamente, destacam:

> Evidentemente que existem as diferenciações sociais, sexuais, religiosas, dentre outras. Os dados estatísticos demonstram o quanto o homem negro sofre com relação ao homem branco quando o assunto é o tempo de escolaridade, oportunidades de emprego, acesso a saúde, moradia, dentre outras questões que historicamente está neste mundo de exclusão.

> Sim, acredito que há diferenças entres os homens brancos, pardos e negros. A primeira diferença é em relação ao padrão de beleza, uma vez que vivemos em um pais racista, no qual o homem negro (retinto) sai sempre em desvantagem no que diz respeito a ser admirado como alguém belo. Assim, quanto mais próximo do padrão branco, mais valorizados fisicamente são considerados. Além disso, o homem negro é maioria nos subempregos e não vemos muitos deles ocupando espaços de tomada de decisão e poder na sociedade brasileira (infelizmente). Por fim, mas não menos importante, o corpo do homem negro é extremamente objetificado como algo meramente sexual, viril e bom para o trabalho braçal.

A esse respeito, os estudos abordados por Restier e Souza (2019), na coletânea de artigos do livro "*Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*" destacam as singularidades de ser negro, homossexual, pobre e outras demarcações das masculinidades fora do padrão cisheteronormativo. Em síntese, a obra apresenta entre muitas questões um

leque de reflexões e indagações sobre a negritude masculina, discutindo e problematizando a construção da masculinidade e do afeto nas várias relações, porque o homem negro carrega marcas dentro dos aspectos construídos que abrangem outras esferas como classe social e sexualidade.

Ainda nessa linha de pensamento, hooks (2019) nos mostra que a ênfase dada ao falocentrismo como modelo de comportamento entre homens pretos acaba por negar as dores, sofrimentos e vulnerabilidades nestes. A autora chama denomina este fenômeno de reconstrução, isto é, uma análise que se preocupa tanto com a percepção e reflexão acerca das masculinidades negras, como também sobre os reflexos práticos de um modelo de socialização que naturaliza a divulgação de um tipo ideal de homem negro como essencialmente falocêntrico, violento e patriarcal, incidindo na própria autopercepção dos envolvidos.

A construção dessas representações negativas é uma das artimanhas do racismo para nos diminuir ou nos tirar o direito de sermos percebidos como homens. O homem negro, no olhar da branquitude, passa a ser somente um pênis, que serve para ser usado e descartado ao bel prazer de quem não nos confere nenhuma dignidade (CESAR, 2019).

A contribuição do professor "Amarelo" ilustra muito o que tratamos até aqui:

> Sim! A forma como cada uma dessas raças é vista pela sociedade é diferente, historicamente o homem negro sofre diversas mazelas por ser simplesmente negro, até aqueles com condições financeiras melhores também sofrem com o preconceito por exemplo, enquanto o homem branco e pardo é julgado em sua maioria apenas por seu poder aquisitivo.

A resposta acima, nos faz refletir sobre a abordagem interseccional que, como já tratamos, é um modelo analítico complexo para pensar relações sociais e diferentes vivências das pessoas nas suas variadas realidades, analisando a supremacia de homens brancos e heterossexuais. No que tange às masculinidades negras, quando são percebidas a partir do olhar hegemônico, do poder patriarcal racial, a reflexão também é amparada nas complexidades das subjetividades vividas por homens negros, percebidas nas múltiplas práticas sociais por eles experienciadas ao suposto status subordinado, no interior da estrutura racial dominante (HOOKS, 2019).

A riqueza do nosso estudo é visualizar nas respostas dos professores os elementos teóricos estudados. A contribuição do professor "Verde" é uma ilustração do que tratamos acima sobre as interseccionalidades. Por que esse homem branco "goza" de privilégios?

> Existe sim. O homem que é branco goza de privilégios sociais, os quais o homem pardo e, sobretudo o negro tem que praticamente dar a vida para alcançar, como por exemplo, altos cargos em empresas, altas posições sociais, etc.

Eis uma das hipóteses para essas questões, que é olhar essas masculinidades subordinadas ou invisibilizadas como sistemas simbólicos e performances de gênero masculinas que estão na condição de incapaz, que atuam paralelamente e em subordinação ao formato hegemônico de masculinidade. Estão incluídos nelas os homens que contrariam a cisheteronormatividade, como gays, bissexuais, travestis, transgêneros, homens que não concordam ou atuam com performances de agressividade e controle afetivo, sendo vistos como sensíveis, homens em desvantagens de poder em relação ao modelo dominante, homens negros e indígenas, desempregados, pacifistas e outras minorias (SUÁREZ; ARROYAVE, 2009).

5.2 EIXO II – SEJA HOMEM: DAS EXPERIÊNCIAS DE MASCULINIDADES E SEUS ATRAVESSAMENTOS

A compreensão de que existem várias maneiras de ser homem e que elas podem mudar com o passar do tempo ou de um lugar para outro é presente em quem comunga das produções pós-estruturalistas de masculinidades. Como percebemos até aqui, a sociedade ainda carrega a concepção de masculinidade hegemônica, que regula como os homens devem se comportar, ou como se espera que eles se comportem em um dado contexto.

Sendo assim, nesta seção observaremos de forma sucinta como as escutas e experiências de masculinidades atravessam a vida dos professores, o que constitui num importante veículo de compreensão da temática. Muitas construções do que ouvimos na infância se perpetuam na nossa maneira de ver o mundo, ou contribuem muito para a formação da nossa identidade. Por isso, perceberemos como as respostas dos participantes destacam as muitas representações de masculinidades discutidas no texto dissertativo. A

respeito do que ouvimos e internalizamos na infância, podemos retomar as representações sociais para compreender como as vivências são primordiais nas construções identitárias.

As representações são constituídas a partir das experiências, das informações, dos saberes transmitidos pela tradição, pela educação, pela comunicação social. Elas se cristalizam por meio da fala, dos gestos, dos encontros e desencontros nos universos cotidianos das pessoas e estão presentes nas instituições, nas relações e práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (MOSCOVICI, 2012).

Voltando à pauta central da nossa seção, sabemos que a diferença na educação de meninos e meninas é avassaladora, inspirada numa brutal expressão patriarcal de dominação, sendo um problema social que afeta a todos(as) de maneira geral. Como consequência desse modelo perverso, podemos dizer que certos comportamentos primam pelo predomínio de um sexo sobre o outro, ou no caso da educação de meninos, um único formato sedimentado na masculinidade hegemônica.

Quando o assunto é educação de meninos e meninas, percebemos que há uma imposição de um modelo cisheteronormativo, sendo que a forma de agir das pessoas necessita igualar-se ao padrão cultural. As consequências dessa forma de atuar são identificadas na maneira de normatizar valores, assim como ações e pensamentos, o que implica em um modo peculiar de se relacionar com o mundo e conosco, ao mesmo tempo em que se torna um modelo explicativo e constitutivo da realidade do ser. Desse modo, a concepção de masculinidades, permeada pela ideia da igualificação, consolida a existência dos processos de segregação social, econômico, religioso e, sobretudo, cultural (CONNEL, 1995).

Nesse sentido, usamos como primeiro questionamento: “Na infância foi incentivado por pais/responsáveis a revidar agressões físicas, pois como homem não poderia ‘apanhar’? Você reproduz esses ensinamentos para filhos(as) ou alunos(as)”? Percebemos nas respostas dos participantes que a reprodução desses discursos é utilizada frequentemente para os meninos e contribui para a construção de modelos identitários machistas/sexistas.

Conforme anteriormente citado nos estudos teóricos, quando o machismo é estimulado na infância, temos como consequência a formação de adultos(as) que perpetuam práticas usadas pela masculinidade tóxica. Estes meninos e meninas crescem acreditando que o perfil ideal de homem é aquele que não chora, não fala sobre o que sente, usa a agressividade física para resolver problemas e outras representações ligadas à virilidade, força, coragem,

assertividade, produzindo homens que geralmente discriminam tudo que lhes é diferente (PRIORE; AMANTINO, 2013).

É importante refletir como essas questões se cruzam, se alimentam e se influenciam, porque debater masculinidades é, antes de qualquer situação, uma tarefa pessoal de reflexão e observação de comportamentos. Ainda como ilustração das questões discutidas acima, compreendemos que a agressividade é uma construção integrante da formação masculina. Para visualizar essa ideia, vejamos a contribuição do professor "Azul":

> Minha mãe, assim com a maioria das mães sempre dizia e ou dizem: se apanhar na rua, quando chegar em casa apanhar novamente. Não reproduzo com meus filhos.

O ensinamento da genitora é um recorte de um discurso que muitos homens ouviram e ouvem na infância, e que certamente os fizeram acreditar que ser do sexo masculino resume-se aos atributos da força, do prevalecer, do dominar. Entendemos que mesmo gozando de muitos privilégios, a forma como esse poder foi organizado produz um processo de dor, isolamento e alienação, tanto ao sexo feminino quanto ao masculino. Isto não quer dizer que estamos equiparando a dor dos homens com as formas sistemáticas de opressão sobre as mulheres, somente quer dizer que o poder patriarcal tem um custo para todos nós (SAFIOTTI, 1997).

Há entrevistados que não foram incentivados a ter práticas violentas no seio familiar, mas foram pressionados pelo ciclo de amizade. É importante mencionar que, para maior identificação e aceitação nos grupos de amigos, as regras tornam-se referências na vida de muitos(as) jovens que nessas relações implicam dificuldades para questionar um papel que confirma crenças provenientes dos processos de socialização. O poder de influência e propagação das normas falocêntricas é praticamente um rito nessas turmas; as pressões para as primeiras relações sexuais ou comportamentos violentos como demarcação da masculinidade acontecem nessas experiências. Vejamos o que diz o professor "Verde":

> Não recebi esses ensinamentos dos meus pais, mas recebia essa cobrança dos amigos de infância que exigiam certo grau de agressividade para poder fazer parte da turma, o que sempre foi um problema pra mim, pois por algum motivo sempre tive muita sensibilidade nessas questões, mas não podia manifestar essa sensibilidade na frente dos amigos. Hoje como professor e pai aboli totalmente.

Através da contribuição acima, podemos entender a agressividade masculina como uma forma de hierarquia, uma maneira de testar quem é o mais forte do grupo, sendo uma lógica que ajuda a estabelecer a ordenação social do grupo masculino, que volta e meia é delineada a partir de características físicas associadas à virilidade, como força, ao invés de gentileza, que é associada à feminilidade. A agressividade masculina também é uma performance, ainda na infância os meninos costumam ser pressionados, muitas vezes por outras crianças a participarem de jogos violentos (BOLLA, 2020).

Sobre essas questões, "*O homem subjugado*" de Muszkat (2018) retrata a necessidade de repensar o fenômeno da violência sob a perspectiva das subjetividades masculinas na dinâmica dos relacionamentos, de forma a encontrar maneiras mais eficientes de promover o diálogo e evitar o confronto. Passeando por ramos como Antropologia, Sociologia, Mitologia e Psicanálise, a autora mostra como a imagem da masculinidade foi construída ao longo dos séculos e de que forma os homens foram proibidos de demonstrar seus medos e fraquezas.

Em contrapartida a esses ensinamentos, essa pesquisa e outras contribuições existem para refletir sobre modelos de masculinidades que podem ser vivenciados de muitas formas! O homem pode ser amoroso, afetuoso e livre das amarras do sistema cisheteronormativo. As contribuições abaixo nos permitem pensar nisso; alguns participantes tiveram uma infância com referências positivas de masculinidades. Corroborando com nosso pensamento, vejamos a contribuição do professor "Vermelho":

> Não, nunca fui incentivado pelos meus pais a revidar agressões. Fui criado em um lar religioso cristão e aprendi desde cedo a seguir o exemplo de Cristo e "dar a segunda face". Lembro que meu pai e minha mãe sempre me disseram que se eu me envolvesse em brigas, quando chegasse em casa eu apanharia novamente. Eu acredito muito no princípio da não violência e essa é uma pratica que tenho desenvolvido na minha vida pessoal.

Mesmo sendo um recorte individual, a contribuição nos mostra que muitos homens tiveram a oportunidade de crescer com modelos de masculinidades mais saudáveis, educados na cultura da não violência, de princípios religiosos que não incentivavam a agressão. Essa masculinidade saudável seria um conjunto de atitudes e comportamentos masculinos que não são prejudiciais ao próprio homem nem aos outros, e que se inspiram em um compromisso com a igualdade de gênero e as relações de igualdade.

Os homens que demonstram masculinidades saudáveis sabem do poder e do privilégio concedidos a eles por uma sociedade cisheteronormativa e, portanto, são responsáveis em

relação ao modo como esse poder impacta de forma negativa as outras pessoas. Com esse comportamento promovem a igualdade de gênero nas relações familiares, na escola, na igreja, na rua, bairro e na sociedade.

A segunda pergunta deste eixo temático foi se os entrevistados nunca foram incentivados a fazer atividades de casa (cozinhar, lavar, passar roupa, etc.) por ser menino. As respostas mais uma vez enriquecem nossa pesquisa. O professor "Vermelho" destacou que sempre fez essas atividades, mas que em alguns momentos era repreendido pelos responsáveis, embora essa questão não fosse problema no lar.

> Sempre fiz todas as atividades de casa na minha adolescência e infância e, apesar de ter sido repreendido por minha mãe e meu pai algumas vezes, isso nunca foi um grande problema no meu lar. Inclusive, em diversos momentos, tenho lembranças do meu pai e da minha mãe solicitando que eu fizesse as tarefas domesticas enquanto minhas irmãs iam trabalhar.

Ao tecer os fios da memória, percebe-se nas experiências que estas, ao serem trazidas para o campo da reflexão, são percebidas como elementos intrínsecos à construção identitária desses profissionais. Segundo Hall (2016), aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos semelhantes quanto com os que diferem de nós, e aprendemos também o que somos em meio aos significados atribuídos pelos(as) outros(as). Portanto, ao longo da vida, a identidade é construída pelas interações e identificação com as diferentes pessoas e grupos, por isso, os diversos discursos ouvidos em casa, no grupo de amigos(as), na igreja, escolas e outros espaços são essenciais para a formação/construção da identidade.

A esse respeito, Bourdieu (2003), destaca que o homem e a mulher, vistos como agentes específicos, e as instituições socialmente estabelecidas como a família, a Igreja, o Estado e a educação formal são estruturados e estruturantes no processo de naturalização da dominação, tendo poder para moldar a sociedade como são moldados por ela. A Igreja, instituição produtora de sentido, simbolismos e opinião, é detentora de poder e possui um papel fundamental na criação e perpetuação de padrões, principalmente no que diz respeito aos papéis femininos e masculinos.

O participante "Verde" destaca que nunca foi incentivado pela mãe e irmã, mas que necessitou realizar atividades domésticas com o falecimento da genitora; utiliza ainda a expressão "a vida me obrigou a executar esses serviços". A contribuição nos faz reafirmar o

quanto é importante crianças de todos os gêneros aprenderem a cuidar do lar, mesmo porque é uma atividade necessária para qualquer pessoa, pois todos nós necessitamos em muitos momentos organizar o espaço no qual vivemos. E essa organização perpassa por realização de atividades diversas: lavar pratos, organizar armários, varrer casa, arrumar cama e etc.

> Nunca fui incentivado pelo fato de minha mãe e irmã sempre fazerem e exigirem de mim apenas o "não sujar" as coisas, porém como minha mãe faleceu cedo fui obrigado a desenvolver as habilidades domésticas.

A contribuição mais uma vez reforça que a educação dos meninos é pensada dessa maneira, onde ser homem é se adequar à norma da cisheteronormatividade. Para Louro (2010), os processos culturais definem o que é ou não natural no que tange à educação de meninos e meninas. Para a autora, o indivíduo é um ser social que produz e transforma a natureza e a Biologia, tornando-as históricas; e, assim, os corpos ganham sentido socialmente, isto porque a inscrição dos gêneros é feita no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura.

Assim, os papéis de gênero na divisão das tarefas domésticas, também são sempre socialmente estabelecidos e codificados. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2010).

Ainda analisando as experiências da infância e como as representações atravessaram a vida adulta, culminamos a sessão com o seguinte questionamento: na história de vida, recorda de um familiar falar “seja homem” quando chorava? Você reproduz esses ensinamentos para filhos(as) ou alunos(as)?

Corroborando com nossa discussão, de que vivemos numa sociedade cisheteronormativa, o participante “Azul” traz a seguinte contribuição:

> Esse "seja homem" sempre esteve no universo da escola, amigos e familiares. Todos reproduzem esse "bordão" para os corpos masculinos que fogem a norma cisheteronormativa.

Ao analisarmos a expressão “SEJA HOMEM”, bastante usada para disciplinar corpos “masculinos” que fogem da norma, recordamos Foucault (2009) através dos dispositivos de poder/da sexualidade, quando ressalta que o corpo e o discurso foram disciplinados pela sociedade moderna, estabelecendo limites e permissões; delimitando comportamentos, formas

de falar, agir e viver. Dispositivos estes que definem o campo dos sentimentos, da sexualidade.

Mais uma vez destacamos a experiência de um participante, o “Vermelho”, que teve o modelo de educação familiar que contrapôs o engessamento dos gêneros, mas que infelizmente em outros espaços como a escola, lugar que deveria ser destinado a debates e desconstrução, a demarcação de gênero era frequente.

> Não, não tenho lembrança dos meus familiares falando "seja homem" enquanto chorava. No entanto, ouvi essa frase bastante na escola ou até mesmo dentro de casa ou na rua, sempre em contextos que eu estava sentado de pernas cruzadas, brincando de boneca, cantando música pop, usando canetas coloridas, ou por não ter um timbre de voz tão grosso até então.

Sobre a questão escolar, exposta na contribuição do professor, percebemos que as práticas curriculares afirmam e reafirmam uma identidade binária, esquecendo seu caráter plural e concedendo-a um caráter natural. Com isso, os(as) estudantes que não adequam a cisheteronormatividade são vistos(as) como desviantes e, quando não, são simplesmente excluídos do modelo utilizado pelo sistema de ensino (LOURO, 2003).

Dessa maneira, percebemos que as experiências vivenciadas na história de vida assumem um papel primordial na formação de crenças e atitudes compartilhadas que justificam e fixam as relações entre gêneros. Tais vivências são determinantes para a compreensão das representações sociais de masculinidades e feminilidades que cada um(a) pensa e vive.

5.3 EIXO III – GÊNERO: EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vivemos numa sociedade historicamente heterossexual, machista e racista, marcada por variadas formas de discriminação e exclusão social. Por isso, não podemos permitir que as construções sociais ainda (re)afirmem a desigualdade baseada nas questões de gênero, orientação sexual, classe, raça/etnia e outros demarcadores.

Dessa maneira, entender que a educação formal/escola é uma rica ferramenta de transformação e produção de novos modelos antissexistas é o pontapé inicial desse eixo de discussão. É no ambiente educacional que precisamos aprender a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar; porque a escola como reflexo social contempla a

diversidade. Neste sentido, nesta seção colocaremos em pauta a importância dos estudos de gênero em sala de aula, através das experiências de masculinidades e atravessamentos nas práticas pedagógicas.

Já observamos até o momento que as representações de masculinidades que os homens "carregam" em suas construções identitárias aparecem nos comportamentos e na perpetuação de práticas sexistas, e os(as) professores(as), por estarem imbricados nessa realidade, acabam transmitindo ou perpetuando essas ideologias; quebrar com esses paradigmas também é função da escola que é espaço de (re)construção de saberes. Dessa forma, como enfatiza Louro (2011), entendemos que as transformações trazidas por esses debates extrapolam o campo dos gêneros e da sexualidade e podem nos levar a refletir, de um modo diferenciado, não só a educação, mas a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e estar no mundo.

As reflexões sobre a diversidade puderam/podem ser questionadas num movimento em direção à igualdade de oportunidades na educação. Essas situações levam-nos a refletir sobre a importância de problematizar os papéis de gênero, as masculinidades e feminilidades nas salas de aula. Assim, é importante pensar até que ponto os espaços escolares são locais apropriados para falar em gêneros, pois a negação da temática é perceptível, configurada na proibição das pedagogias de sexualidade e de diversidade.

Diante disso, continuamos indagando: se não tratarmos dessas temáticas nas escolas, onde discutiremos?

> As marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, as experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2001, p.18-19).

Na citação acima, Louro (2001) enfatiza que as "marcas" que guardamos do ambiente escolar nem sempre serão associadas aos saberes trabalhados, mas às experiências vivenciadas nesses espaços, por isso a importância de trazer para a sala de aula práticas de respeito. Dito isto, enfatizamos que a escola, como local da diversidade, entende que existe uma pluralidade de identidades, constituídas de muitas pessoas, de diferentes idades, localidades (cidade e campo), etnias, religiões, deficiências, e outras demarcações. Todos

esses(as) cidadãos(ãs) precisam ser respeitados(as) nas suas singularidades identitárias, e esse respeito perpassa pela integração de todos(as).

Diante dessas provocações disparadoras, iniciamos perguntando aos professores se na prática pedagógica utilizavam ações que promovessem a igualdade de gênero e como isso acontecia. O participante "Amarelo" nos diz:

> Sim, mostrando que o papel do homem pode ser feito pela mulher e o papel da mulher pode ser feito pelo homem.

A resposta acima nos apresenta um SIM, o que é significativo para o cenário do debate. No entanto, a contribuição do participante destaca uma visão simplista de que trabalhar as questões de gênero se resumem aos papéis femininos e masculinos. A temática não se restringe ao entendimento sobre a divisão de trabalho no lar, embora essas discussões sejam válidas, porque o conceito de gênero é atribuído à construção social que torna desiguais as relações entre homens e mulheres. É preciso ir além dessas abordagens, que muitas vezes vinculam a diferença sexual às posições sociais hierarquicamente diferentes. As novas pesquisas transformaram esta configuração, principalmente a partir das primeiras tentativas de superação das desigualdades sociais entre os sexos.

A educação tem uma importante função na desnaturalização das diferenças, pois não adianta promover projetos e práticas pedagógicas sobre a diversidade apenas no sentido da pluralidade cultural e do respeito, é preciso voltar o olhar para os processos políticos, históricos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como modelo e não problemática, e as demais como diferentes ou desviantes (LOURO, 2001).

O participante "Verde" nos apresenta outra contribuição, que mais uma vez destaca um não engajamento e interesse pelas discussões:

> Temos que as vezes esclarecer as dúvidas sim, mas deixando claro como digo, cada um tem livre arbítrio de escolher sua posição social.

A expressão "temos que esclarecer as dúvidas sim", nos faz pensar que muitos(as) professores(as) não visualizam a temática como integrante dos currículos, como temas intercurriculares e extracurriculares, mas como momentos de discussão, de esclarecimento de dúvidas. Outra questão na resposta do participante é quando ele destaca que "cada um tem

livre arbítrio de escolher sua posição social". Expressões como livre arbítrio, e "escolha" estão distantes dos novos estudos dos gêneros, que já utilizam outros termos e expressões para eliminar a visão determinista.

Nesse contexto, entendemos que a formação docente é de suma importância para que os(as) profissionais da educação compreendam as questões que envolvem a sexualidade e gênero, para assim evitar utilizar discursos simplistas, sem fundamentação teórica, ou destoantes do que as novas abordagens tratam. Com isso não culpamos os(as) professores(as), mas um sistema que ainda invisibiliza essas questões.

Entre os muitos motivos que contribuem para os(as) professores(as) não utilizarem abordagens de gênero e sexualidade nas aulas está a inexistência desses debates em sua formação inicial e continuada. Estes ainda são formados(as) por um currículo que segue os padrões cisheteronormativos, um currículo que é o reflexo da sociedade que vivemos (LOURO, 2001).

Sobre a formação docente no Brasil, a Resolução 02/2019, que define novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e institui a Base Nacional Curricular da Formação Inicial de professores (BNC-Formação), revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Res. CNE 02/2015), apostando na instrumentalização da formação docente, reduzindo o conhecimento educacional a um conjunto restrito de competências e de técnicas de ensino representativas dos valores e desejos de mercado (BRASIL, 2022).

Isso nos mostra que o documento é obstinadamente preocupado em fazer com que os(as) estudantes das licenciaturas se apropriem exclusivamente de técnicas de ensino, esvaziadas da dimensão política da educação, na querela ilusória de que educação é um campo neutro e sem intencionalidades. A resolução é um grande retrocesso para a formação de professores(as) ao descaracterizar os cursos para adequá-los à BNCC, desvincular a formação inicial da formação continuada. Essas informações demonstram que há uma necessidade de se (re)pensar os currículos dos cursos de licenciatura, inserindo temáticas engajadas, presentes em nossa sociedade, a exemplo de pautas de gênero e raciais.

Oportunizando a reflexão sobre currículo, o professor "Azul" apresenta a seguinte contribuição:

> Sabemos que seguimos as diretrizes curriculares que atualmente engessam demasiadamente as possíveis discussões de igualdade de gênero nas instituições

> escolares. Só em usar o termo "gênero" na escola, a polêmica impera. No entanto, é possível dizer, que não precisamos permitir que o engesso do currículo não permita a discussão. Sendo assim, eu trabalho as questões de igualdade de gênero dentro dos conteúdos curriculares de maneira a deixar claro os papéis sociais, as relações de gênero dentro da sociedade brasileira e no mundo. Na verdade, toda oportunidade encontrada na escola para trazer a tona as discussões de gênero é válida.

A contribuição enfatiza a importância de o currículo ser um sistema de significação que dialogue com as várias realidades vividas. Nesse sentido, pode-se realizar, sim, através das representações, uma reapropriação de conhecimento no que tange aos papéis de gênero, da diversidade sexual compondo o currículo através das vivências pedagógicas.

Existe de fato uma invisibilidade da temática nos currículos, e essa questão é explicitamente apresentada pelo professor na resposta acima. Mas o que nos deixa feliz é perceber que existem profissionais que contrapõem o sistema e aproveitam qualquer momento ou problemática para o debate e a reflexão.

Sobre a inserção da temática no currículo é importante compreender que passa pelo entendimento de que existe uma dificuldade conceitual sobre o significado de currículo e de gênero, amparada na sua complexidade, o que torna a tarefa complicada na atual emergência do campo de estudos sobre currículo (BAHIA, 2020).

Sobre as questões curriculares e a invisibilidade da temática na BNCC, destacamos que esse documento além de padronizar o currículo, foi produzido para formatar e descaracterizar a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação, porque não considerou as contribuições e críticas das entidades, dos(as) profissionais da educação, de famílias, de comunidades escolares e dos(das) estudantes no processo de sua elaboração, além de excluir temas sociais importantes, esvaziando-os de significado.

Mediante a toda essa realidade apresentada, temos professores que discutem a temática na sala de aula e criam projetos para a socialização ou sensibilização, como é o caso do "Vermelho":

> Sim! Na sala de aula (e fora dela) tento sempre possibilitar que todos os estudantes tenham espaço para se expressarem livremente, oportunizando debates diversos e levando os mesmos a construírem saberes que promovam uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, observo algumas mudanças em alguns livros didáticos que auxiliam na introdução dessas temáticas nas aulas, seguido de criação de projetos, apresentações e demais aspectos de conscientização. No entanto, acredito que para além da fala e das teorias é preciso promover a igualdade de gênero na pratica diária com ações coletivas e individuais que impactem a toda sociedade.

Ver contribuições como essa nos ajuda a pensar em práticas pedagógicas inclusivas que acomodam todos(as) os(as) estudantes independentemente de suas expressões de gênero, orientação sexual e outras interseccionalidades. Para isso, é de fundamental importância que ocorram transformações curriculares, a fim de incluir a história dos grupos historicamente subalternizados a partir de seus próprios pontos de vista, criando assim um ambiente de escuta sensível no qual professores(as) e estudantes possam dialogar sobre seus lugares de fala.

Para acalorar a discussão, questionamos sobre a inclusão nas atividades escolares da temática papéis de gênero (ser homem e mulher nas diversas dimensões). Tivemos respostas que evitaram emitir opiniões "Sem opinião", e outras que entenderam a necessidade de discussão, por conta das muitas situações de intolerância que vivemos na contemporaneidade: "É necessário que seja abordado sempre, principalmente nos dias atuais que vivemos em momentos de muita intolerância". Houve ainda outras que contribuíram para uma reflexão sobre as questões tratadas no decorrer do nosso estudo.

Em algumas respostas percebemos o engajamento dos profissionais nos debates e discussões de gênero, fruto de especializações e pesquisas na área, como é o caso do "Azul":

> Creio ser muito importante tratar dessas questões, pois percebo que a cada dia cresce a homofobia, transfobia dentro da sociedade. E a possibilidade de mudança para essa realidade é justamente trazer estas abordagens para pais, professores, alunos e sociedade de maneira geral.

Existem muitas justificativas para inserção das questões de gênero na sala de aula. O professor acima aponta o crescimento da homofobia e transfobia, assim como existem outros fatores que assinalam a desigualdade entre ser homem e mulher no país, entre ser homem branco e homem negro, entre mulheres brancas e mulheres negras e outras demarcações. Essas relações atravessam e constituem sujeitos(as), por isso entendemos que a educação é palco para o incentivo de masculinidades não-hegemônicas, as quais por se tratarem de tipos específicos de subjetividade, estão diluídas em meio às demais formas de ser homem.

Infelizmente, encontramos também os que concordam em discutir a temática em sala de aula, mas com ressalvas. Vejamos o que nos diz o professor "Vermelho":

> Acredito que este seja um tema muito sensível a ser abordado, principalmente por considerar que tais temas tocam em outros aspectos da individualidade dos sujeitos estudantes e que precisam ser valorizadas e respeitadas, por exemplo: a cosmovisão religiosa dos estudantes. Neste sentido, eu acredito que a escola é um espaço propicio para discussão de temas diversos, possibilitando aos estudantes se

> desenvolverem de forma acadêmica e também pessoal. No entanto, quando se trata de questões de fórum íntimo e pessoal, precisamos abrir o diálogo centrado sempre no respeito a toda forma de diferença, sem priorizar uma forma de ver o mundo em detrimento de outra. Um exemplo prático sobre isso seria, em uma situação hipotética, desconsiderar a opinião de um estudante que acredita que somente pode ser considerado homem alguém que já nasceu com o órgão reprodutor sexual masculino e mulher alguém que nasceu com o órgão sexual feminino.

O entrevistado acima apresenta uma contribuição significativa em relação aos estudos de gênero e sexualidade, mas em alguns momentos indica que o(a) professor(a) deve ter cautela com os posicionamentos, discurso habitual, principalmente no contexto "ditatorial" que vivenciamos, onde discursos e falas de professores (as) são gravados e expostos nas redes para apreciação e crítica. Outro ponto importante é quando o entrevistado fala da importância do respeito às diversidades, e também destaca a necessidade de formação, ponto que a nosso ver é primordial para a inserção do debate.

As respostas dos professores deixam transparecer a importância da inserção das questões de diversidade e sexualidade na sala de aula. Isso demonstra que a escola é um espaço intercultural e, por isso, precisa criar referências básicas para práticas pedagógicas voltadas para ações antissexistas, sendo o engajamento docente fator primordial para um real desenvolvimento de propostas multidisciplinares que reconheçam a diversidade de gênero.

Assim, entendemos que a escola é extremamente heterogênea é que cada professor(a) pode contribuir com ideias, ações que venham desenvolver um trabalho pedagógico antissexista. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica é o grande desafio; já que o currículo formal invisibiliza a temática, por que não "tirá-la dos armários" das pedagogias cisheteronormativas?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar gênero na perspectiva das Representações Sociais, aqui especificamente das masculinidades, dá visibilidade e contribui para questionar crenças e valores que estabelecem, com base nas diferenças biológicas, a descrição diferenciada de características que situam as masculinidades e feminilidades em diferentes posições.

Através das pesquisas e resultados das entrevistas visualizamos o quanto ainda é presente a imagem do homem como violento, viril e provedor. Essas representações muito

presentes nos discursos caracterizam-se pela ênfase na superioridade, força e no trabalho, as quais contribuem para legitimar a crença na posição hegemônica do homem sobre a mulher.

No que tange às questões raciais, das masculinidades negras, percebemos que as construções do negro conferem uma posição ideologicamente constituída de estereótipos/representações negativas: de que somos inferiores intelectualmente, emocionalmente e socialmente, por representarmos a falta de moralidade, pecado e maldição divina, imagens construídas em discursos científicos e bíblicos. Também são muito presentes as representações de que não somos civilizados, por sermos incapazes de progredir, de evoluir, não podendo, portanto, contribuir para o progresso de uma sociedade, porque somos propensos à criminalidade e nos resumimos ao sexo, ao prazer, destacados por imagens animalescas da hiperssexualização. Dito isto, contemplar as questões raciais torna-se importante pela necessidade de desconstrução e enfrentamento ao racismo estrutural que caracteriza a sociedade.

Em relação às vivências pedagógicas, observamos como as práticas discursivas vão construindo seus entendimentos sobre a diversidade sexual e instituindo modelos de comportamentos considerados normais e adequados aos(às) alunos(as). Outro ponto muito presente na pesquisa é que o desconhecimento gera dificuldade e preconceitos no trabalho com questões de gênero e étnico-raciais. Como olhar os negros, indígenas, brancos e as diferentes identidades de gênero se a escola não trabalha a valorização deles em seu próprio espaço? No processo educacional, o interpretar dessas particularidades deve ir muito além, porque necessita estar em constante diálogo entre o conhecer e o fazer, possibilitando a realização de uma educação antirracista e antissexista.

Além das identidades de gênero não-binárias, percebemos que grupos como quilombolas, indígenas, ciganos e outros não reconhecem o ambiente escolar como um lugar que lhes pertencem. Afinal, nas escolas, conforme sabemos, as culturas minoritárias não são discutidas e colocadas como algo que precisa ser valorizado e apreendido.

Nas observações das respostas, também percebemos que há falta de formação nos cursos de licenciaturas e continuada sobre gênero, sexualidade e questões raciais. Essa ausência contribui para tornar o espaço escolar um local gerador de conflitos e de silenciamento. Oportunizar o debate sobre a diversidade é valorizar as questões identitárias dos(as) alunos(as), professores e professoras e de toda comunidade escolar.

A verdade é que a motivação para a inserção da temática gênero nos currículos e práticas pedagógicas ainda tem um percurso a ser trilhado. Contudo, as reações às expressões de gênero que fogem à norma mostram o despertar de uma visão mais crítica das próprias concepções, levando-as a compreender os limites historicamente impostos à sociedade. Sendo assim, a Rede Municipal de Ensino de Gandu precisa desenvolver ações de formação e incentivo a práticas pedagógicas para sanar essas lacunas, uma vez que os documentos norteadores da educação do Estado e Município já apresentam essas temáticas como eixos intercurriculares.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **A organização interna da representação social:** sistema periférico e central. Em C. Guimelli (Org.), Estruturas e transformação das representações sociais (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1998.

ALMEIDA, Alex Ney Diógenes. **O sofrimento psíquico entre homossexuais numa perspectiva histórica e literária.** s/d Disponível em: http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1studospesquisa2&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=360 acessado em 01 de julho de 2021.

ALMEIDA, Miguel Vale. **Gênero, masculinidade e poder:** revendo um caso do sul de Portugal. Anuário Antropológico 95, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

AUAD, Daniela. **Escola, masculinidade e feminilidade:** assimilação e resistência de meninos e meninas aos papéis sexuais. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em educação da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2004.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2020.

BARBERO, Graciela Haydée. **A despatologização da orientação sexual:** O papel da Resolução 01/99 e o enfrentamento da homofobia. IN: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. Psicologia e diversidade sexual. São Paulo: CRPSP, Caderno Temático 11, p. 60-68, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, Simone O. **Segundo Sexo:** A Experiência Vivida. Trad. Sérgio Milliet. Vol. 2, Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira, 1980.

BOLA, J.J. **Seja homem**: a masculinidade desmascarada. trad: Rafael Spuldar. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

BOTTON, Fernando Bagiotto. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construções teórica. **Revista Vernáculo**, v. 10, n. 19 e 20, p. 109-120, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: Ortiz R, organizador. São Paulo: Ática; 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação 2022**. Orientações para as conferências municipais, intermunicipais, estadual e distrital. Brasília – DF, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Brasília, MEC/SEF/COEJA, 2000.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Ofício Circular Nº 2/2021**. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. CONEP/SECNS/MS, 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE),** 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 de maio 2020.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BONFIN, Zulmira Áurea Cruz; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de . Representação social. Conceituação, dimensão e funções. Fortaleza. **Revista de Psicologia.** V. 9 (1/2). V. 10 (1/2) 1991.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAETANO, Márcio de. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CESAR, Caio. Hiperssexualização, autoestima e relacionamento inter-racial. IN: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades.** São Paulo: Editora Ciclo Continuo, 2019.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. In: _____. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COLLINS, Patricia H. **Learnig from the Outsider Within:** the Sociological Significance of Black Feminist Thought. Social Problems, v. 33, n. 6, (Oct.-Dec.), p. 14-32, 1993.

CONNELL, Robert. W. **Políticas da Masculinidade**. Educação & Realidade, 20(2), pp. 185-206, 1995.

CONNELL, Robert. **Masculinidades.** Ciudad de México: UNAM/PUEG, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **Novos olhares na pesquisa em educação**. In: Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Marisa Voarraber Costa (org.). Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé . Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero (L. Schneid, Trad.). **Revista Estudos Feministas**, 10(1), 171-188, 2002.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto .2a ed., (L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2013.

DINIS, Nilson Fernandes. 2011. "Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência". **Educar em Revista**, Curitiba. N. 39, p. 39-50, jan./abr.

DOISE, Willem. **L'ancrage dans les études sur les représentations sociales.** Bulletin de psychologie, Paris, v. 45, n. 405, p. 189-195, 1992.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EdUfba, 2008.

FAUSTINO, (NKOSI) Deivison. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). ***Feminismos e masculinidades****: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 75-104.

FIALHO, Fabrício. **Uma critica ao conceito de masculinidade hegemônica**, 2006. Disponível em: http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/ wp2006/wp2006_9.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução Salma Tannus Muchail. 8° ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – Nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GANDU, **Referencial Curricular Ganduense**/ RCG, Diretoria da Educação Básica, Secretaria Municipal da Educação. Gandu-BA, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais: alguns comentários oportunos. **Revista Coletâneas da ANPEPP n.10**, vol.1, set., 1996, p. 9-39.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC -Rio: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro, e a Nova Resposta dos Direitos Civis** / Tanya Katerí Hernández; tradução Arivaldo Santos de Souza, Luciana Carvalho Fonseca. Salvador: EDUFBA , 2017.

hooks, bell. **Olhares negros:** raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Regiões de influência das cidades**. 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101728.pdf . Acesso em: 23 de março de 2021.

JODELET, Denise. **A representação social:** fenômenos, conceito e teoria. Em S. Moscovici (Org.), Psicologia Social (Vol. 2, pp. 469-494). Barcelona: Polity Press. 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário in: SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Org**.). Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011.

KIMMEL, Michael S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9. 1998.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3aedição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, p. 85-96, 1998.

LOURO, Guacira Lopes.Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Pro-Posições -** Dossiê: Educação, gênero e sexualidade. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.19, n.2(56), p. 17-23, mai/ago 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 41-52, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, v.4, n.4, jan/jul p. 62-70, 2011.

LUCKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. "Pesquisa em educação" *in:* **_____ Evolução da pesquisa em educação.** São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, Jorge Luiz da Fonseca. **Homens, feminismo e direitos reprodutivos no Brasil:** uma análise de gênero no campo das políticas públicas (2003-2006). Recife: J. L. C. L. da Fonseca, 2008, 262 p. Disponível em: https://www.cpqam.fiocruz.br/bibpdf/2008fonseca-jlcl.pdf. Acesso em 20 de maio de 2020.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos e resenhas. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade**.** Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio B., CANDAU, Vera M. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Introdução:** o campo da psicologia social. Em Serge MOSCOVICI (2 ed.). Psicologia social. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184/105723, acessado dia 02. Set. de 2021.

MUSZKAT, Malvina. **O homem subjugado:** o dilema das masculinidades no mundo contemporâneo. São Paulo: Summus, 2018.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis.** 3.ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Ecírio Barreto Santos de; TRINDADE, Gilmar Alves. **Formação e dinâmica socioespacial do município de Gandu – BA.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Brasil. ISSN: 2447-9195. Geofronter, Campo Grande, v. 7, 2021, p. 01-18. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF, acessado dia 02. Set. de 2021.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares:** para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. **Nuances,** São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

PINHO, Osmundo. A pessoa do escravo: morte social e imaginários políticos da diáspora africana no Brasil. Instituto Tepoztlán para la Historia Transnacional de las Américas, **Conferência 2018** – "Vidas negras y muertes negras: Despojo, Desaparición, y Cercamiento".

PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Márcia. (Orgs.) **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2013.

RESTIER, Henrique. O duelo viril: confrontos entre masculinidades no Brasil mestiço. IN: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades.** São Paulo: Editora Ciclo Continuo, 2019.

RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades.** São Paulo: Editora Ciclo Continuo, 2019.

RIBEIRO, Moneda Oliveira. A sexualidade segundo Michel Foucault: uma contribuição para a enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 33, n. 4, p. 358-63, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência de Gênero – lugar da práxis na construção da subjetividade. In: **Revista Lutas Sociais**, nº 2, PUC/SP, 1997, pp.59-79.

SALIH, Sara. **Judith Butler. Teoria queer.** Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANDERS, Gary L. O Amor que Ousa Declarar seu Nome; do segredo à revelação nas afiliações de gays e lésbicas. In: IMBERBLACK, Evan. **Os Segredos na Família e na Terapia Familiar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Elcio Nogueira dos. **Conto ou não conto? Os sentidos e os significados de tornar pública a orientação sexual homossexual para adolescentes masculinos da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado), Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. 231f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SANTOS, Daniel dos. Problemas de gênero dos homens negros masculinidades negras através das perspectivas do pensamento feminista negro e decolonial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 30, nov. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <**https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/773**>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". In: **Revista Educação e Realidade**, v. 15. n. 2. Porto Alegre: 1990.

SEFFNER, Fernando. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.): **Corpo, gênero e sexualidade. Problematizando práticas educativas e culturais.** Rio Grande/RS: Edit. da FURG, 2006, p.85-94.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. Falomaquia: Homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. **Revista Antropolítica**, nº 34, p. 35-52, 2013.

SOUSA FILHO, Alípio. Por uma teoria construcionista crítica. **Revista Bagoas**, v. 1, n. 1, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta. IN: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades.** São Paulo: Editora Ciclo Continuo, 2019.

WARNER, Michael. **Fear of a Queer Planet:** Queer Politics and Social Theory. Minneapolis/London, University of Minnesota Press, 1993. Disponível em: <https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/michael-warner-ed-fear-of-a-queer-planet-queer-politics-and-social-theory.pdf>. Acessado em: 26 ago. 2020.

ZAMBONI, Jésio. **Educação bicha**: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Objetivo geral:

Analisar como as experiências e representações sociais de masculinidades permeiam as trajetórias dos professores do sexo masculino, que atuam na rede municipal de Gandu/Ba, ensino fundamental, anos iniciais e finais, e de que maneira as vivências pedagógicas podem contribuir para a sensibilização de novas posturas antissexistas e antimachistas.

Objetivos específicos:

- ✓ Analisar como as representações de masculinidades permeiam as trajetórias dos professores da rede municipal de ensino de Gandu-Ba.
- ✓ Compreender como determinados sentidos e experiências sobre as masculinidades são construídas e reelaboradas nas trajetórias pessoais;
- ✓ Verificar fraturas e (des) continuidades nos significados de masculinidades socialmente disponíveis, manipulados e/ou construídos para forjar experiências e valores.
- ✓ Entender como professores significam as relações de gênero, e como atuam diante dessas situações na prática pedagógica.

IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome do entrevistado:

2. Idade
( ) De 20 a 25 anos
( ) De 25 a 30 anos
( ) De 30 a 35 anos
( ) De 35 a 40 anos
( ) De 40 a 45 anos
( ) De 45 a 50 anos
( ) mais de 50 anos

3. Em relação a cor, como você se considera?
( ) Branca
( ) Preta
( ) Parda
( ) Amarela
( ) Indígena
( ) sem declaração

4. Orientação sexual:

( ) heterossexual
( ) bissexual
( ) homossexual
( ) outra expressão sexual
( ) prefiro não me classificar

5. Tem filhos (as)
( ) Sim
( ) Não

6. Qual o seu estado civil?
( ) Solteiro
( ) Casado
( ) Separado/desquitado/divorciado
( ) Viúvo
( ) Outro

7. Religião:
( ) católico
( ) evangélico
( ) espírita
( ) religiões de matriz africana
( ) outras
( ) Não tenho religião

8. Escolaridade
( ) Ensino Médio
( ) Licenciatura
( ) Bacharelado
( ) Especialização (pós graduação)
( ) Especialização (mestrado)
( ) Doutorado

9. Exerce outra profissão?
( ) sim
( ) não

10. Tempo que atua na docência:
( ) De 05 a 10 anos
( ) De 10 a 15 anos
( ) De 15 a 20 anos
( ) De 20 a 25 anos
( ) mais de 25 anos

QUESTÕES ABERTAS:

01. Para você o que é ser homem? Defina em palavras ou situações que exemplifique.

02. No seu ponto de vista quais os principais desafios, anseios e sofrimentos dos homens atualmente?

03. No seu ponto de vista existem diferenças entre ser homem negro, homem pardo e homem branco? De que forma você percebe isso?

04. Na infância foi incentivado por pais/responsáveis a revidar agressões físicas, pois como homem não poderia "apanhar"? Você reproduz esses ensinamentos para filhos ou alunos?

05. Nunca foi incentivado a fazer atividades de casa (cozinhar, lavar, passar roupa, etc.) por ser menino? Você reproduz esses ensinamentos para filhos ou alunos?

06. Na história de vida, recorda de um familiar falar "seja homem" quando chorava? Você reproduz esses ensinamentos para filhos ou alunos? Justifique sua resposta.

07. Sofreu alguma discriminação na escolha profissional, por ser uma função socialmente considerada como feminina?

08. Já presenciou alguma situação, em sala de aula ou na escola, em que um aluno foi alvo de gozação por parte de colegas, por não apresentar comportamentos "vistos" como de macho (força, virilidade, agressão etc). Qual foi sua reação?

09. Qual a sua opinião sobre a inclusão nas atividades escolares de discussões sobre a questão dos papéis de gênero (ser homem e mulher nas diversas dimensões)?

10. Na prática pedagógica usa ações que promovam a igualdade de gênero? Como isso acontece? Exemplifique.