



***MEMÓRIAS DE UMA CRIANÇA VIADA, REFLEXÕES DE UM
PROFESSOR GAY: UM DEBATE SOBRE MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS
NO ESPAÇO ESCOLAR***

***RECUERDOS DE UN NIÑO VIADA, REFLEXIONES DE UN MAESTRO
GAY: UN DEBATE SOBRE MASCULINIDADES HEGEMÓNICAS
EN LA ESCUELA***

***MEMORIES OF A VIADA CHILD, REFLECTIONS OF A GAY TEACHER:
A DEBATE ON HEGEMONIC MASCULINITIES IN THE SCHOOL***

*Felipe Aurélio Euzébio*¹

RESUMO

Neste artigo busco, entre tantas coisas, propor uma nova perspectiva sobre as múltiplas formas em que as masculinidades se apresentam no ambiente escolar. Dando corpo ao texto e a discussão a partir de uma autoetnografia, dialogo com estudos sobre o fazer/estar docente na educação brasileira ao passo que resgato memórias e relatos de experiência de minhas práticas e vivências pela/para a educação nas cidades de Porto Alegre/RS, Canoas/RS e Pelotas/RS. Assim, com um especial olhar para questões de diversidade e debates na perspectiva dos estudos de gênero, utilizo de uma metodologia autoetnográfica para rascunhar os caminhos que percorri até a disciplina de Estágio Docente II (UFPEL, 2019/01) do curso de Ciências Sociais – Licenciatura, onde dei meus primeiros passos como professor. Neste exercício, a vulnerabilidade é sobreposta à escrita para que às reflexões sobre masculinidade hegemônica na escola apareçam junto a outras performatividades por muitas vezes esquecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Educação. Autoetnografia.

¹ Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESUMEN

En este artículo, busco, entre tantas cosas, proponer una nueva perspectiva sobre las múltiples formas en que las masculinidades se presentan en el entorno escolar. Dando cuerpo al texto y la discusión basada en una autoetnografía, dialogo con estudios sobre hacer/ser en la educación brasileña al paso rescato recuerdos e informes de experiencias de mis prácticas y experiencias a través de/para la educación en las ciudades de Porto Alegre/RS, Canoas/RS y Pelotas/RS. Entonces, con una mirada especial a los temas de diversidad y debates en la perspectiva de los estudios de género, utilizo una metodología autoetnográfica para esbozar los caminos que tomé hasta la disciplina de Estágio Docente II (UFPEL, 2019/01) del curso de Ciencias Sociales - Licenciatura, donde di mis primeros pasos como profesor. En este ejercicio, la vulnerabilidad se superpone a la escritura, de modo que las reflexiones sobre la masculinidad hegemónica en la escuela aparecen junto con otras *performatividades* a menudo pasadas por alto.

PALABRAS-CLAVE: Masculinidades. Educación. Autoetnografía.

ABSTRACT

In this paper, I seek, among so many things, to propose a new perspective on the multiple ways in which masculinities present themselves in the school environment. Giving theoretical body to the text and the discussion based on an autoethnography, I dialogue with studies on teaching / being a teacher in Brazilian education while rescuing memories and experience reports of my practices and experiments through / for education in the cities of Porto Alegre / RS, Canoas / RS and Pelotas / RS. So, with a special look at issues of diversity and debates from the perspective of gender studies, I use an autoethnographic methodology to sketch the paths I took until the subject of Estágio Docente II (UFPEL, 2019/01) of the Social Sciences course - Degree, where I took my first steps as a teacher. In this exercise, vulnerability is superimposed on writing so that reflections on hegemonic masculinity at school appear alongside other performativities that are often overlooked.

KEYWORDS: Masculinities. Education. Autoethnography.

* * *

“A verdadeira violência, a violência que eu percebi que era indesculpável, é a violência que fazemos com nós mesmos, quando temos medo de ser quem realmente somos.”

Nomi (Sense8)

Diálogos possíveis: entre educação, antropologia e sociologia

A escola é uma entre diversas instituições que direcionam e normatizam os indivíduos de uma sociedade civil. Desde muito cedo crianças de diferentes realidades sociais, familiares, religiosas e econômicas ocupam, durante toda a infância e juventude, cinco dias por semana, um mesmo espaço, e ali são ensinadas como devem se

comportar, interagir com outros e quais conhecimentos devem valorizar. São “moldadas” de acordo com os aspectos culturais do local que habitam.

Guacira Lopes Louro, em *Pedagogias da Sexualidade* (2013), dirá que a escola, assim como a família, a mídia, a igreja e as leis participam dessa produção de determinados comportamentos, ou modos de ser, que são “gravados” nos corpos de homens e mulheres, produzindo identidades e práticas hegemônicas do que é entendido como “normal”, enquanto subordina, nega e/ou recusa outras identidades e práticas. São sobre essas configurações, normas e expectativas, construídas e aprendidas, que pretendo discorrer.

Entendo que o que vem sendo produzido em termos de estudos de gênero e masculinidades pode e deve dar uma especial atenção às formas como a educação e a escola possuem mecanismos particulares de desenvolver e normatizar sexualidades e comportamentos. Isto, junto à ideia de masculinidade hegemônica que se atrela à figura dos professores/as, pais/mães/responsáveis, estudantes e integrantes da comunidade escolar, fazem da escola um espaço potencial para diversas formas de interação social e, inclusive, de violência. Raewyn Connell, dirá que

Padrões hegemônicos de masculinidades são tanto envolvidos como contestados, a medida que as crianças crescem. O gênero é produzido nas escolas e nas vizinhanças através de estrutura de grupos de pares, controle do espaço escolar, padrões de encontros afetivossexuais, discursos homofóbicos e assédio. (CONNELL, 2013: 250)

Assim, quando penso em masculinidades no contexto educacional é difícil desvinculá-las de minha própria experiência enquanto aluno, e posteriormente, enquanto professor. Sendo homem e homossexual, foi em sala de aula que me deparei pela primeira vez com a ideia de “falta de masculinidade” que é associada à homossexualidade.

Eu tinha seis anos quando fui chamado de gay pela primeira vez. Eu adorava brincar com bonecas, mas sempre me escondia para fazer isso. Não me lembro bem quando eu comecei a esconder essa parte de mim. Em algum momento alguém deve ter me dito que meninos só brincam de bola, ou algo do tipo, porque eu só sabia que era errado e ponto. Na escola a professora deixava que a turma brincasse com o que a gente quisesse quando a aula acabava e eu sempre escolhia uma boneca *Barbie*, mesmo sabendo que era “errado”. Eu brincava perto de uma estante no fundo da sala, assim,

quando meus pais chegavam, eu podia rapidamente jogar a boneca para baixo do móvel. Consegui manter meu “segredo” por algum tempo, mas logo os meninos da minha sala se juntaram contra mim, me xingavam, me excluíaam e diziam: “menino não brinca de boneca”, “isso é coisa de gay”. A professora então teve que chamar os meus pais para conversar, porque toda vez que diziam que eu era gay o choro era inevitável. Disseram para mim: “se você não quer ser gay, não brinque de boneca!”.

Se por um lado pode parecer estranho, ou no mínimo inusitado, memórias postas entre os parágrafos deste artigo, digo que, para o que pretendo problematizar aqui, estas tornam-se parte de minha metodologia autoetnográfica. Seria extremamente difícil pensar e refletir sobre masculinidade hegemônica (CONNELL, 2013) e educação sem utilizar uma metodologia que pudesse acompanhar as expectativas, frustrações, normas, consequências e desdobramentos que tal conceito desenha por entre as salas e corredores de uma escola. Desta forma utilizarei momentos distintos de minha trajetória escolar que podem auxiliar a entender como a ideia de masculinidade hegemônica aparecerá na figura do professor e do aluno: os relatos de minha experiência enquanto estudante nos colégios La Salle – São João (Porto Alegre/RS), La Salle - Canoas/RS e enquanto professor no estágio de prática docente em Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) de Pelotas/RS.

A autoetnografia, como explica Fabiene Gama, é “uma metodologia que exige múltiplas camadas de reflexividade, uma vez que a pessoa que pesquisa e aquela que é pesquisada são a mesma” (GAMA, 2020: 190). É neste processo repleto de vulnerabilidade, poesias, rascunhos, experimentação e confusão que proponho um texto sensível, mas também científico e combativo às invisibilidades e silenciamentos que acompanham as narrativas dissidentes.

Assim, pretendo, não somente refletir o que minhas experiências enquanto aluno e professor homossexual podem dizer sobre a construção das masculinidades dentro do espaço escolar, mas, também, a partir disso, dialogar com discussões sobre masculinidade hegemônica. Em uma perspectiva desafiadora, busco entender, ou esboçar um entendimento, sobre como a presença e a quebra das normativas de masculinidade podem influenciar na relação professor-aluno.

Masculinidades na escola: entre memórias e relatos de experiência

O simples mencionar do conceito de masculinidade hegemônica faz necessário a este texto uma retomada de sua trajetória dentro das ciências humanas e sociais. O conceito, segundo Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013), tem influenciado os estudos de gênero em vários campos acadêmicos desde uma de suas primeiras proposições em relatórios de um estudo sobre desigualdade social nas escolas australianas (KESSLER et al, 1982). Em seu texto, Connell e Messerschmidt retomaram a ideia de que estas primeiras pesquisas tratavam-se de uma “discussão conceitual relacionada à construção das masculinidades e a experiência dos corpos de homens” (CONNELL; MESSERSHIMIDT, 2013: 242), afirmando que estes trabalhos forneceram evidências empíricas de múltiplas hierarquias - de gênero e ao mesmo tempo de classe - entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero.

Falando em gênero, também se faz necessário situar o conceito enquanto algo múltiplo. Digo algo, pois o gênero já se constituiu e continua a ser pensado com diferentes roupagens, e, múltiplo, pois não possui uma definição fixa - ela varia a depender de quem e de onde ele está sendo empregado - trata-se de um conceito polissêmico. Joan Scott (1995), por exemplo, dirá que sua definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT: 1995: 86). Sendo assim, tratando-se desse texto, faz sentido que o espaço escolar e pensar sobre a construção de gêneros e masculinidades, tanto nas memórias quanto nos relatos de estágio docente, sejam centrais para as discussões e reflexões que proponho. Na autoetnografia, segundo Fabiene Gama,

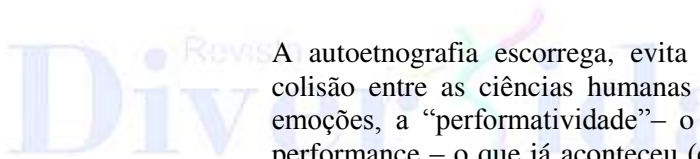
Além de refletirmos sobre dados observados externamente e relatados oralmente, também atentamos para conhecimentos apreendidos através do nosso próprio corpo, que se move e encontra diferentes ambientes, pessoas, objetos e experimenta diversas emoções (...) Não tratamos de “dados”, mas de “experiências”. São pesquisas altamente corporificadas, reflexivas e emotivas – qualidades muitas vezes criticadas ou ignoradas nas pesquisas qualitativas, mesmo antropológicas – e por isso transgressoras, indisciplinadas, políticas. (GAMA, 2020: 191).

Para a autora, quando escrevemos neste espectro subjetivo e experimental, que é a autoetnografia, que nega uma separação entre racionalidades e emoções, dados e análises, Eu e o Outro, a vulnerabilidade vem à pele e de repente a escrita pesa, se torna

difícil e escorrega (GAMA, 2020). Ao definir como método o retomar de minhas experiências e vivências por e pela Educação, me coloco no incômodo lugar de pesquisador e interlocutor de minha própria pesquisa. O que almejo aqui, aos tropeços de um acadêmico em formação, é o que Tania Dauster (2007) chamará de “um saber híbrido ou de fronteira”, onde na dinâmica de trocas entre antropologia/sociologia e educação se desenvolverá a possibilidade da construção de um novo olhar, mais complexo, sobre os fenômenos educacionais.

Para a autora, o potencial para apreender maneiras de sentir, pensar e se fazer distintas daquelas que nos são próprias desenvolve-se partir desse exercício, de estar sensível para outras formas de representar, definir, classificar e organizar a realidade e o cotidiano (DAUSTER, 2007) e, conseqüentemente, o espaço escolar e as relações que o permeiam. Assim, é preciso tencionar o olhar e o encontro entre disciplinas. As palavras aqui objetivam rascunhar o corpo e a experiência no decorrer do texto, transformando vivências em narrativas - relatos e memórias em ciência e provocação - afinal, para

Brilhante e Moreira

 A autoetnografia escorrega, evita definições simplistas. É a colisão entre as ciências humanas e as artes, as teorias e as emoções, a “performatividade” – o que acontece agora – e a performance – o que já aconteceu (estudo feito) – é a presença do corpo do(a) pesquisador(a) na linha de frente da pesquisa, no momento da criação (texto ou a performance/apresentação) (Brilhante; Moreira, 2016: 1100).

Cabe então pensar que, a depender do contexto, a escola pode se tornar tanto um espaço de acolhimento aos sujeitos “fora da norma”, quanto um espaço de violência e exclusão vivenciados por pessoas não-heteronormativas. Seja falando de masculinidades, heteronormatividade, gênero, homossexualidades, corpos, currículo identidades ou relações - sociais, culturais, afetivos e/ou amorosas - que transpassam a figura do professor-homem-gay (BRITZMAN, 1996; CAETANO, GOULART, SILVA, 2016; CARDOSO, 2007; FERRARI, FRANCO, 2010; JUNQUEIRA, 2014), os estudos no Brasil no campo da educação já estão bem desenvolvidos e a escola, enquanto espaço de vivências e aprendizagens, vem tornando-se cada vez ação-meio (LATOUR, 2012) para análises e discussões. O que pretendo provocar com este trabalho, porém, não são reflexões acerca da homossexualidade masculina no espaço escolar, mas sim, utilizar da mesma como utilizamos de um raio-x: enxergando a partir do e no contraste entre as mais diversas performances de gênero (BUTLER, 2003) que as estruturas que

constroem os discursos e as práticas de masculinidade hegemônica nas salas, corredores e pátios das escolas brasileiras vão emergindo à superfície. Nesta dinâmica, violências de cunho heteronormativo tornam-se palpáveis!

Em 2004, um estudo da UNESCO apontava para um alto índice de imagens homofóbicas e de intolerância quanto à homossexualidades entre estudantes e professores/as. A discriminação contra homossexuais - diferentemente de outras formas, como aquelas relacionadas a racismo e a sexismo misógino - não é somente mais abertamente assumida, mas também valorizada, entre jovens alunos/as (CASTRO, 2004 apud BORTOLINI, 2011). Neste estudo, 25% dos alunos/as entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais.

Ainda na pré-escola, no colégio La Salle - São João/RS, guardo em minhas lembranças a primeira vez que senti que eu não pertencia aquele espaço. Quando se é criança tudo parece passar muito rápido e o que pode ter durado uma tarde inteira passa como um flash em minha cabeça. Não me lembro quem ou o que despertou aquele sentimento, mas lembro bem da vontade de fugir, sair correndo para casa da minha dinda, e assim o fiz. Ela era a única pessoa que naquele momento iria me entender e não me castigaria por ser diferente. A professora tinha-nos levado para uma pracinha de areia naquela tarde. Eu me sentia estranho, sozinho, não parecia fazer parte da turma. Então, quando ela não estava olhando, sai pelo portão em disparada, corri e só parei quando cheguei à guarita que dava para a rua. Ali me encolhi e passei rente ao chão para não ser visto. A casa da minha dinda não era longe. Quase todos os dias, após o colégio, eu ia para lá. Era o único lugar onde eu podia brincar do que quisesse sem precisar me esconder. Mal sabia o que significa estar dentro do armário, mas a angústia de viver esse sentimento, na escola e na casa dos meus pais, eu já sentia pelo corpo todo.

Assumindo aqui, as lembranças da minha infância enquanto o que alguns/algumas autores/as chamaram de criança (des)viada e (des)avisada, crianças que não cabem em si e/ou crianças bichas (RODRIGUES et al, 2017; RODRIGUES et al, 2018, RODRIGUES et al, 2019), penso que caminho junto a idéia de que “As crianças que fomos, somos e as que nunca seremos, estas que não queremos e não podemos esquecer, nos importam com suas sobrevivências e com os mundos que se criam em suas existências. (RODRIGUES et al, 2019: 3). Desta forma, o desejo de que as infâncias e as sexualidades possam ser pensadas e vividas de outras maneiras, que outras políticas de existência possam se firmar pela afirmação da vida como

multiplicidade (RODRIGUES et al, 2017) costura-se pelo corpo e pela escrita a medida que o que antes era memória agora passa a ser uma narrativa não linear entre o eu pesquisador-professor-estudante-criança viada.

Apesar dos notáveis avanços no que diz respeito ao combate a homofobia dentro e fora do espaço escolar - vale citar que enquanto realizava meu estágio docente o Supremo Tribunal Federal do Brasil no dia 13 de junho de 2019 votou pela criminalização da homofobia pela Lei de Racismo (7716/89) que prevê crimes de discriminação ou preconceito por "raça, cor, etnia, religião e procedência nacional" - um rápido "google" pela temática mostra ainda uma grande quantidade de casos e reportagens sobre este tipo de violência no país. O Grupo Gay da Bahia (GGB), no dia internacional de combate à homofobia - 17 de maio - divulgou novo relatório parcial (MOTT, 2019) onde registra 141 mortes, entre homicídios e suicídios, causados por homofobia de janeiro a 15 de maio de 2019. Não pretendo, porém, dissertar especificamente sobre violência, mas lembrar que essas práticas estão intimamente ligadas às formas como são construídos e se relacionam os sujeitos masculinos no espaço escolar.

Em "Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade", Fernando Seffner (2011) presenteará este debate com uma série de "cenas" escolares que narram momentos frutos de sua etnografia em salas de aula do ensino fundamental e do ensino médio na cidade de Porto Alegre. Nestas cenas, questões de gênero e sexualidade estão implicadas e podem ser percebidas enquanto uma "amostra" do que vem sendo discutido neste texto a partir de outros espaços e perspectivas.

Em seu texto, Seffner dirá que "Numa sala de aula, quase tudo acontece de modo muito rápido. Mesmo com planejamento bem estruturado, estratégias pedagógicas de qualidade, recursos tecnológicos de ponta, professores bem formados, as situações de ensino acontecem num contexto de incerteza" (SEFFNER, 2011: 561). São exatamente nestes contextos de incerteza que aspectos como sexualidade, diversidade, raça, diferença, gênero, classe e violência acabam por tomar formas mais nítidas ao olhar de quem busca pensar tais assuntos no ambiente escolar. Assim, a sala de aula acaba por se fundamentar em um potencializador de relações, identidades e formas de lidar e sociabilizar diversas. A pergunta que cabe aqui é: teria a figura do professor/a, da gestão

e/ou da comunidade escolar a responsabilidade de direcionar essas potencialidades para algum lugar?

Pensando a partir das diferenças poderíamos dizer que sim, a escola, como um todo, teria a responsabilidade de se fazer enquanto um espaço acolhedor. De fazer de seu currículo e práticas pedagógicas um esforço no sentido de inibir violências, discriminações e pedagogias de cunho excludente. Mas como fazer isto sem cair nas “armadilhas” de uma sociedade normativa? Como estimular outras formas de masculinidade ao passo que o espaço escolar se dá junto a um conjunto de expectativas? Em uma das cenas narradas no texto de Fernando Seffner, intitulada **“Nosso filho está aqui para que a escola faça dele o que nós queremos e não conseguimos”**, uma escola se depara com a seguinte situação ao entrevistar os pais de um aluno recém transferido:

A mãe iniciou uma longa explicação, dizendo que achavam que o menino não estava sendo bem “conduzido” na outra escola e que aqui ele poderia ser mais bem “conduzido”, mas as coisas não ficavam claras [...] O pai, que até aquele momento estava mudo, subitamente entrou na conversa: “o problema é que na outra escola tudo o que ele fazia as professoras e os colegas achavam uma maravilha, e incentivavam”. A supervisora fez cara de espanto, e a mãe explicou que o guri gostava de pintar, fazer desenhos, cartazes, e tinha até organizado uma mostra de pintura e de panos bordados nos corredores da escola, e que as professoras estavam estimulando isso demais. O pai saiu novamente do seu mutismo e disse com toda clareza: “na outra escola tudo o que ele fazia elas incentivavam, o que a gente quer desta escola é que daqui até o final do ano esse guri esteja desenhando menos borboletas e jogando mais futebol”. (SEFFNER, 2011: 566)

Dito isso, a análise de Seffner é certa: “Na medida em que o aluno não se encaixava nesse ideal de masculinidade hegemônica, a família desejava uma escola aliada ao projeto de levá-lo de volta ao caminho tido como normal” (SEFFNER, 2011: 566). Assim, é possível perceber como as expectativas sobre a escola acabam tomando formas normativas à medida que interage com seus atores/as. E é sobre dois atores específicos, o que permeia a suas relações, e as formas como são construídas suas “identidades” que pretendo discorrer a partir daqui: o professor e o aluno.

É preciso, antes disso, fazer um destaque ao uso exclusivo da conjugação das palavras no masculino, pois, a partir daqui, irei centrar o debate nos atores masculinos que compõem o ambiente escolar. Penso que, apesar de certa limitação, tal abordagem

vai ao encontro com o ambiente onde realizei o estágio de prática docente - no curso de Manutenção Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) de Pelotas/RS - e, mesmo tratando-se de um debate vinculado a outros e outras atores/as, é necessário, num primeiro momento, o esforço de focalizar a análise crítica, atentando ao que Claudia Fonseca (1998) dirá em “Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação”,

É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem esta “contextualização” (um tipo de representatividade post ipso facto), o “qualitativo” não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica. (FONSECA, 1998: 61)

Isto, pois, segundo a autora, “É o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” (FONSECA, 1998: 60). Desta forma, não proponho ou almejo uma hipótese generalista sobre as relações de masculinidade no espaço escolar, mas deixar aqui um registro sobre esse “particular” de vivências, observações e reflexões de um estágio que nunca foi só um estágio.

Assim, chegamos aos “dados”: Com a lista de chamada em mãos, os primeiros momentos de ansiedade e apreensão vividos por este aspirante a professor começaram. A turma era composta por vinte e um estudantes - sendo vinte meninos e apenas uma menina, com idades entre 16 e 18 anos. O que poderia ser algo irrelevante para a maioria dos estagiários, para mim, no entanto, era motivo de receio. Vamos juntos imaginar o cenário que se criava em minha mente naquele momento: Eu, um homem gay, que utiliza brincos, unhas pintadas, casacos e acessórios “femininos”, e que sofreu bullying durante toda a educação básica, retornando ao espaço da sala de aula, pela primeira vez enquanto professor, numa turma composta quase que 100% por homens.

Este cenário, para diversas pessoas que não se encontram dentro do espectro da heteronormatividade e da masculinidade hegemônica, por si só, já é autoexplicativo quanto às problemáticas possíveis. Minha ansiedade, naquele momento, percorria todas as possíveis linhas de acontecimentos imagináveis onde aquela tão conhecida por mim masculinidade tóxica poderia sobrepor-se aos meus esforços enquanto professor. Mas dizer que tal cenário é autoexplicativo não faz jus ao que me propus no início deste texto. É preciso aqui uma análise mais complexa do que aquela que fiz durante o relatório final de estágio docente. Então, como definir masculinidade tóxica?

Se, a partir de vivências e experiências próprias de um homem, gay, a ideia de masculinidade tóxica já me é familiar, para o leitor, talvez ela ainda seja um tanto quanto nebulosa. Ainda mais em meio a um contexto de negação das práticas e políticas de opressão das classes dominantes - o relativizar das denúncias e narrativas dos oprimidos (o famoso “mimimi”²). E, sendo um conceito que adquiriu certa popularidade nos últimos anos, nas mídias, redes sociais e diversos outros meios de comunicação, a masculinidade tóxica caminha junto a discussões sobre racismo, homofobia, feminicídio, machismo, etc. Isto, pois o conceito está atrelado à forma como são ensinadas e incentivadas práticas, discursos e jeitos de ser *HOMEM* que se reafirmam a partir dessas violências.

Na série da Netflix, *One Day at a Time*, a personagem Elena Alvarez, jovem, mulher, lésbica e latina, em um episódio da terceira temporada, narra como foi assediada e discute com sua família sobre como homens são ensinados a assediar mulheres e não se sentirem culpados por isso. Em uma das cenas, Elena diz que “a sociedade incentiva homens a basearem sua masculinidade com agressão, obsessão sexual e rudez”³. E, ainda no universo das séries de streaming, Terry Crews, ator de *Brooklyn 99* [seriado], dirá em entrevista que

[...] Quando eu vejo o que masculinidade tóxica realmente é. É abuso de poder. A pessoa, o policial, o pai, o homem no poder pensa que está tão certo que tem que fazer aquilo. Eu tenho que te bater. Eu tenho que atirar em você. Eu tenho que te machucar, para você aprender. Meu pai sentia que amava a minha mãe enquanto batia nela [...] (CANAL GNV - Masculinidade tóxica, violência doméstica e machismo | Quebrando o Tabu, 2019)⁴.

Aqui, faço então uma tentativa de extrapolar as barreiras do academicismo e me aproximar das mídias, conteúdos, séries e figuras que são de tão fácil acesso enquanto referências para pensar masculinidades.

No cotidiano daqueles e daquelas que permeiam o “universo” escolar, por muitas vezes, não percebemos a presença do que vem sendo pensado nas universidades,

² Termo comumente utilizado para deslegitimar e minimizar contextos de opressão.

³ LÁ FORA (Temporada 3, ep.2). *One Day At a Time* [Seriado]. Direção: Gloria Calderon Kellett, Mike Royce. Produção: Gloria CalderonKellett, Mike Royce, Norman Lear, Michael Garcia, Brent Miller. Los Angeles: Sony Studios. Netflix, 24min.

⁴ CANAL GNT. Masculinidade tóxica, violência doméstica e machismo | Quebrando o Tabu. 2019. (4:32). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uiFjHFeqsM0&t=126s>. Acesso em: 01 Dez. 2019.

pois essa se faz distante e de difícil acesso. Então, como um texto que surgiu a partir desse cotidiano pode ser construído sem essas referências próprias daqueles e daquelas fazem da escola uma escola? O que Terry Crews fala sobre masculinidade tóxica, com toda certeza, dialoga muito mais com a realidade dos e das estudantes do que uma citação acadêmica. A forma como a personagem de *One Day At a Time* explica como a ideia de masculinidade é ensinada e incentivada pela sociedade aos homens também acaba sendo mais didática porque se construiu a partir de uma cena - explica ao passo que conta uma história - que pode se relacionar com as experiências vividas pelos alunos/as.

Retornando à escola, já no ensino médio, no colégio La Salle - Canoas/RS, eu vivia um sentimento misto de conformismo e desconforto em relação a minha masculinidade e sexualidade. Conformismo porque já andava com um grupo de amigos que falavam sobre temas como sexo abertamente e sem muitos tabus. Desconforto porque ainda me via fingindo e almejando uma masculinidade heterossexual que eu não possuía. Nesta escola, uma das aulas que meus colegas homens mais gostavam era a do professor de física. Ele era um cara alto, magro e não muito bonito, mas vivia contando sobre suas histórias de “amor” e como gostaria que ao morrer fosse levado ao “céu muçulmano” onde passaria a eternidade “presenteado” com mil mulheres virgens. Lembro que essa fala era motivo de risada e aclamação por parte dos meninos, ao passo que as meninas, desconfortáveis com o machismo do professor, apenas se calavam. E eu estava ali, não me juntava aos meninos, mas, ao mesmo tempo, me perguntava por que aquilo não era algo que eu desejava? Eu não poderia ser “normal” se mesmo achando ridículas as falas do professor eu continuava a desejar fazer parte daquele momento entre homens. Não entendia o porquê de aquele professor me afetar tanto, mas sabia que tinha algo a ver com a forma que dizia o que dizia, exaltando algo que a mim só era motivo de angústia. Aqui o tóxico toma forma, afeta e adocece.

Assim, a forma como este professor conduzia suas relações com os meninos e meninas da minha sala de aula não permitiram sequer que eu me interessasse pelas suas aulas ou conversas paralelas. Eu precisava fazer diferente! Então, enquanto preparava os planos de aula para o estágio, considerando um plano de ensino voltado exclusivamente para o debate sobre cultura, busquei explorar diversas metodologias: jogos, músicas, filmes, textos, fotografias e vídeos curtos. Mas, para além do debate sobre metodologias possíveis, deparei-me com a difícil tarefa de elencar quais seriam as temáticas que

abordaríamos a partir dos conceitos e conteúdos sobre cultura. Sabia que não fugiria dos debates polêmicos. Já havia até mesmo conversado com a professora titular, e ela me assegurou de que a turma e a instituição eram abertas para as mais diversas discussões, sendo apenas exigido que fosse encaminhado para ela com antecedência o plano de aula da semana.

Então, se as aulas seriam sobre cultura, como poderia não falar da forma como são “construídas” as identidades culturais? Sobre os elementos que influenciam essas identidades a cada novo contexto cultural e social em que são inseridas? A ideia de falar e pensar com os alunos sobre identidades, gênero e diversidade já estavam fixas em minha mente.

Uma das primeiras aulas que propus foi a realização de uma exposição de fotografias com a temática “o que constrói nossas identidades culturais?”, para, a partir daí, desenvolver reflexões com a turma acerca dos diversos aspectos culturais que montam e desmontam o que conhecemos como identidade. A ideia era aproximar os alunos de debates sobre corpo e cultura, como os propostos por Silvana Vilodre Goellner, que diz

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. (GOELLNER, 2012: 28)

Para a minha feliz surpresa, desde a primeira aula, a turma se mostrou incrivelmente participativa e engajada com os debates que fomos desenvolvendo. É neste contexto, de menos ansiedade e mais empolgação, que minha prática pedagógica acaba transformando-se, e me sinto cada vez mais ousado quanto à forma como me apresento à turma. Ao longo do período de estágio, à medida que ia ganhando a confiança da turma, decidi tencioná-los a cada novo encontro inserindo a minha figura de professor elementos ditos “femininos”, tentando desnaturalizar as expectativas sobre o corpo *macho*.

Mas, mesmo quando já se é professor, a ansiedade e as incertezas que a sala de aula evoca não desaparecem. Elas mudam de forma. Agora você é o responsável por aquele espaço. Cabe a você manter a aula e a atenção dos alunos, independente do que

surja a cada novo momento que ali é vivenciado por você, enquanto professor, e pelos seus alunos, enquanto espectadores participativos.

Com isso em mente, que me dirigia para o que seria um de meus últimos momentos em sala de aula no período de estágio docente. Consequentemente, também se tratava do dia em que minha professora orientadora estaria junto a mim para realizar a avaliação da disciplina.

Naquele dia havia marcado com os alunos a apresentação dos trabalhos finais, estes deveriam construir cartazes sobre qualquer temática que conversasse com o conceito de *cultura de massa*, *cultura erudita* ou *cultura popular*. Mas até aquele momento eu pouco sabia a quantas andava a realização dos trabalhos. As aulas que eu havia reservado para que os alunos se preparassem não haviam sido muito bem aproveitadas por eles. Já imaginava um cenário de improvisações, apresentações rápidas e diretas, mas, novamente, eu fui surpreendido.

Além de cartazes muito bem elaborados e apresentações bem articuladas sobre as discussões de cultura que tivemos durante toda aquela etapa, os alunos conseguiram relacionar os conceitos com debates de cunho político e social.

FIGURA 1: Carnaval (2019).



Fonte: Acervo do Autor.

O grupo que apresentou sobre o Carnaval, enquanto cultura popular, junto às explicações sobre como funcionava a festa e a ideia do que seria uma cultura popular

trouxe uma discussão sobre assédio. Segundo os alunos, uma das características mais marcantes e problemáticas da festa é a questão do assédio dos homens para com as mulheres. Para eles, a chamada cultura do estupro, presente no país todos os dias por ano, se intensifica ainda mais no período do Carnaval, onde homens acreditam que possuem “poder” sobre o corpo das mulheres. Assim, investidas, flertes e olhares seriam suficientes sinais de consentimento irrevogável, e até mesmo o “não” perde sua força de recusa, sendo visto, muitas vezes, como parte do “jogo amoroso”.

Acredito que não seja preciso dizer que esta não é apenas uma opinião esboçada pelos alunos, mas que fez parte de uma pesquisa realizada por eles com referências e pesquisas que apontam para este tipo de comportamento masculino. O que cabe aqui, talvez, é questionar quais elementos podem ter propiciado esse tipo de reflexão que instigou os alunos a fazer afirmações do tipo: “E esse tipo de assédio não acontece das meninas para os meninos, porque elas não são ensinadas assim, que nem nós!”.

Considerações: entre o dito, o feito e o pensado

Acredito que, para além da discussão teórica, quando escrevemos dentro do espectro da educação, seja o assunto que for, é preciso oferecer meios para que o que esteja sendo dito não fique apenas no papel ou na tela de computador. Aqui, o meu pensar sobre masculinidades na escola não se deu de forma linear. Tentei percorrer diferentes caminhos - indo das memórias às discussões teóricas, passando inclusive pelas séries de *streaming* - para que este não fosse apenas mais um texto falando mais do mesmo sobre gênero e masculinidades. Para que a subjetividade que o [texto] amarra pudesse servir enquanto potencializador de discussões, e não um elemento fragilizador da pesquisa crítica.

As memórias trago como contraponto/contraste. Ao colocá-las “soltas” busquei explorar suas potências, para que elas pudessem interromper os meus devaneios acadêmicos e puxar a narrativa de volta para o que motivou este artigo: os desdobramentos de diferentes masculinidades. Aqui masculinidades foram e continuaram sendo plurais, pois acredito que é possível perceber que a forma como me coloquei enquanto professor e aquele professor de física que tive ainda no ensino médio são diferentes.

São formas distintas de apresentar-se enquanto homem, cujos efeitos serão perceptíveis no cotidiano do dito e do não dito em sala de aula. Se por um lado trago

relatos e memórias de uma masculinidade que não corresponde às expectativas da masculinidade hegemônica exigida pela escola, uma masculinidade que “falta”, por outro, penso que nem mesmo aqueles homens, que fazem questão de (re)afirmar a todo instante sua masculinidade, serão modelos de uma masculinidade hegemônica. Isto, pois a masculinidade hegemônica não é algo possível de ser expressa por um indivíduo. Ela é algo a ser alcançada, almejada, conquistada e exaltada para e na construção da figura do *macho*. É, neste exercício infundável, na busca pela sua própria masculinidade, que múltiplas masculinidades e expressões de gênero serão criadas e exploradas de diversas formas por homens e meninos.

Na escola, também, vemos essas relações acarretando em situações de violências direcionadas não só a estudantes LGBTI+, mas também dirigidas a outras formas de diversidade, seja de gênero, raça, religião, idade, etc. Pois, se a masculinidade hegemônica não é algo passível de ser apreendida por um corpo, logo, a todo o momento esse mesmo corpo será alvo de seu próprio esforço.

Neste sentido, pensar as possibilidades e cenários que criam e reforçam os mecanismos de uma masculinidade hegemônica, associada ao autoritarismo da figura do professor homem, pode aguçar o olhar a novas formas e relações entre professor-aluno que não reproduzam dinâmicas de poder calcadas em questões de gênero.

Talvez, seja justamente no não assumir essa autoridade que os alunos trarão falas que não trariam para outros. No exercício de se colocar enquanto igual, que não traz no corpo e nas práticas de sala de aula as expectativas de uma masculinidade que constrangi, percebi nas memórias e relatos de experiência a possibilidade de relações horizontais que fortalecem uma diversidade que foge às hierarquias. Aqui, *viadagem* não só teve espaço, como foi sinônimo de emancipação às práticas hegemônicas de masculinidade na educação!

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 11, p. 27-37, ago. 2011. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>.
Acesso em: 25 dez. 2019.

BRILHANTE, Aline Veras Moraes ; MOREIRA, Cláudio. Formas, fômas e fragmentos: uma exploração performática e autoetnográfica das lacunas, quebras e rachaduras na produção de conhecimento acadêmico. **Interface (Botucatu)**, v. 20, n. 59, p. 1099-1113, Dec. 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000401099&lng=en&nrm=iso)

[32832016000401099&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000401099&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jun. 2020.

BRITZMAN, Deborah P.. O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96 , 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 288 p.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; GOULART, Treyce Ellen Silva; SILVA, Marlon Silveira. ENSAIOS SOBRE A HETERONORMATIVIDADE: MODOS CURRICULARES DE APRENDIZAGEM DAS SEXUALIDADES E DO GÊNERO. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n.2, p. 634-655, ago./nov. 2016.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. *In*: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / ANPED, 2007.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis , v. 21, n. 1, p. 241-282, Jan./Abr. 2013 . Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso)

[026X2013000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 dez. 2019.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira entre Antropologia e a Educação. *In*: Tania Dauster. (Org.). **Antropologia e Educação**. 1ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007, p. 13-35.

FERRARI, Anderson; CRUZ, Elizabete Franco. "Lidando com as Homossexualidades"- a formação de professores em debate. **Instrumento** (Juiz de Fora) , v. 12, n. 2, p. 9-20, 2010.

FONSECA, Claudia. "Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação". **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 10, p. 58-78, jan/abr. 1999.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico** [Online], v. II, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/5872>. Acesso em: 30 mai. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L. ; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 29-42.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz . Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Annual Review of Critical Psychology (Online)*, v. 11, p. 189-203, 2014.

LATOUR, Bruno. **Regregando o social: uma introdução à Teoria Ator-Rede**. Bauru, SP; Salvador, BA, Edusc; EDUFBA, 2012. p. 400.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MOTT, Luiz. **Relatório parcial por ocasião do Dia Internacional contra a Homofobia**. GGB – Grupo Gay da Bahia. Salvador, 2019.

KESSLER, Sandra et al.. **Ockers and Disco-maniacs: A Discussion of Sex, Gender and Secondary Schooling**. Sydney, Australia: Inner City Education Center, 1982.

RODRIGUES, Alexsandro ; ALVIM, Davis Moreira. ; ZAMBONI, Jésio; BRASILEIRO, Castiel Vitorino; ROCON, Pablo Cardozo. ; ROSEIRO, Steferson Zanoni. No entre-lugar da criança (des)viada e (des)avisada: a língua afiada corta e nos faz criança. **REVISTA PERIÓDICUS** , v. 1, n. 9, p. 192-2018, 2018.

RODRIGUES, Alexsandro; ROSEIRO, Steferson Zanoni; ZAMBONI, Jésio; BRASILEIRO, Castiel Vitorino; SANTANA, Mariamma Fonseca. Crianças Bichas demasiadamente fabulosas. **REVISTA INTERINSTITUCIONAL ARTES DE EDUCAR**, v. 3, n.1, p. 10-25, mar./jun. 2017.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Roseiro. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1-21, 2019.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, mai. /ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017>. Acesso em: 25 dez. 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99, jul./dez. 1995.

Recebido em Dezembro de 2019.

Aprovado em jun/jul de 2020.