



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Igor Neves de Souza

Cartas Pedagógicas:
Masculinidades e Escola

São José do Rio Preto
2021

Igor Neves de Souza

Cartas Pedagógicas:
Masculinidades e Escola

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
Coorientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves

São José do Rio Preto
2021

S729c Souza, Igor Neves de
Cartas pedagógicas: : masculinidades e escola / Igor Neves
de Souza. -- São José do Rio Preto, 2021
76 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São
José do Rio Preto
Orientador: Humberto Perinelli Neto
Coorientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves

1. Professores Formação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4.
Cartas. 5. Masculinidades. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Igor Neves de Souza

Cartas Pedagógicas:
Masculinidades e Escola

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
UNESP – Câmpus de Ilha Solteira
Coorientador

Prof.^a. Dr.^a. Ana Clédina Rodrigues Gomes
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Leivar Brancaleoni
UNESP – Câmpus de Jaboticabal

São José do Rio Preto
11 de junho de 2021

Essa dissertação foi desenvolvida durante uma pandemia sob um governo genocida. A todos os educadores e pesquisadores desse país que insistentemente não abdicaram de seus trabalhos, a todos que persistentemente sobreviveram, a todos aqueles que não puderam continuar nessa luta.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais... Aos meus pais Sueli e Izaqueu, que sempre estiveram presentes e dispostos a me apoiar durante minha trajetória e que possibilitaram, com muito carinho, generosidade, gentileza e amorosidade, que esse caminho e sonho de ser educador se tornasse real em mais um passo. Vocês são pais incríveis e fundamentais na construção de quem eu quero e me esforço em ser. Obrigado por me ensinarem a cada dia o valor das relações, do afeto e do carinho.

A minha companheira de vida, de profissão e de luta – que não é uma luta fácil – Raphaela, meus agradecimentos não cabem neste espaço. Sua força, persistência e paixão me são grandes inspirações e nesse caminho me incentivaram e me deram forças para chegar até aqui. Obrigado por todo o amor, carinho e gentileza que me dedicou, por todas as incontáveis horas de conversa, risadas, revoltas e revoluções planejadas. Estar ao seu lado me motiva a ser não somente um educador melhor como uma pessoa melhor. Tenho orgulho de ter escolhido construir uma vida feliz e solar ao seu lado, você é minha grande companheira e inspiração.

A meu estimado orientador Harryson Júnio Lessa Gonçalves, agradeço imensamente. Você me acolheu e acreditou que este projeto era possível, mais do que isso, você acreditou que eu era capaz. Nesse pequeno espaço de tempo suas ações e postura me ensinaram um pouco mais sobre os significados de ser educador, da importância de querer bem nossos educandos. Pelo incentivo, pelo cuidado e pelo carinho, você foi fundamental para a construção desse trajeto, muito obrigado professor.

Aos meus tios Luís e Cleusa, que me receberam com tanto carinho e afeto durante este período, as nossas conversas, risadas, bolos e cafés me renovaram as energias, vocês são de um brilho especial, vocês são meus segundos pais. Muito obrigado.

A meu querido irmão Andrey, que desde o início desta caminhada me incentivou e me motivou. Dentre os altos e baixos destes dois anos neste projeto você sempre teve palavras doces e carinhosas de incentivo e uma heroica disposição e generosidade em ajudar. Você é a pessoa que mais amo no mundo meu caro. Obrigado.

As minhas queridas amigas, Kamila e Victoria, agradeço imensamente. Mesmo estando afastado neste período conturbado vocês sempre se dispuseram gentilmente a me ajudar e ouvir. Obrigado pelo carinho especial que me dedicaram, nossa amizade é inestimável.

A minha amiga e parceira para todas as horas Maria Bauret, agradeço gentilmente. Você me acompanhou generosamente nos bons e nos maus momentos, me deu suporte, me deu coragem. Obrigado minha grande amiga, seu estímulo me fez ter a ousadia de transgredir, a sede de criar, a fome de consumir mais e mais informação. Serei sempre grato por nossas conversas.

Aos meus companheiros de quatro patas Han Solo, Jake e Pipoca, agradeço amorosamente. Neste momento de isolamento e de angústia que a pandemia nos trouxe, vocês deixaram os dias mais leves, me proporcionaram infinitos momentos de respiro e alegria. Obrigado pelo companheirismo e amor incondicionais.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Para tanto, agradeço à CAPES pelo financiamento.

“Pra falar do que sinto cantei
Cantei, me expus e até me emocionei”
Criolo (2016)

RESUMO

O gênero como categoria de análise neste trabalho é compreendido por um viés construcionista, isto é, uma estrutura social histórica e mutável que apresenta relações íntimas entre corpo, sexualidade e as diferentes relações de poder que atravessam estes corpos. Nesta perspectiva, os espaços sociais, sobretudo as estruturas institucionais estão inseridos em uma ordem de gênero, um sistema normativo e desigual que atua sobre todos os indivíduos em diferentes escalas e profundidades. A escola, como instituição normalizadora, está inscrita nesta dinâmica de forma que seu ambiente é responsável por vigiar, punir e reproduzir preconceitos, estereótipos e desigualdades de gênero. Sendo assim, se faz necessário a ampliação do debate e a compreensão da complexidade em torno destas temáticas, com especial olhar sobre a prática docente do professor homem e suas possíveis relações com as construções de subjetividade da masculinidade hegemônica. Dada a natureza política e social da temática, buscou-se gênero textual capaz de suscitar discussões por meio da promoção de diálogo com público amplo e que articulasse posicionamento político e intencionalidade pedagógica com potencial sensibilizador. Dessa forma optou-se por uma escrita epistolar, especificamente cartas pedagógicas, devido ao seu caráter popular, potência e legado político. Portanto, essa dissertação tem como objetivo específico identificar e problematizar questões de gênero e masculinidades na escola, ao retomar algumas lembranças de minha trajetória formativa no sistema educacional, bem como de transgredir a estrutura de escrita acadêmica hegemônica ao utilizar o gênero textual cartas pedagógicas, ao passo que articula escrita científica, epistolar e literária, constituindo assim uma dissertação-epistolar-literária. A contar daí, devido ao caráter narrativo, formativo e reflexivo das cartas pedagógicas, bem como as limitações decorrentes do cenário pandêmico no Brasil, foram utilizadas memórias do próprio autor como base e fio condutor para a escrita das missivas em articulação com a produção científica da área. A partir do apresentado foi possível corroborar a importância formativa das produção de cartas, sobretudo no potencial uso na formação e sensibilização de professores, possibilitando um entendimento crítico e consciente de temáticas como gênero na prática educativa. Neste caminho, foi possível reconhecer o gênero como categoria estruturante nas dinâmicas sociais, bem como desvelar práticas, preconceitos e construções generificadas nas práticas formativas, oferecendo importante reflexão

sob como se constroem as masculinidades hegemônicas na escola de forma a se perpetuar nos processos formativos.

Palavras-chave: Professores Formação. Gênero. Sexualidade. Cartas. Masculinidades.

ABSTRACT

Gender as a category of analysis in this work is understood by a constructionist bias, that is, a historical and changing social structure that presents intimate relations between body, sexuality and as different power relations that cross these bodies. In this perspective, social spaces, especially as institutional structures are inserted in a gender order, a normative and unequal system that acts on all different scales and depths. The school, as a normalizing institution, is inscribed in this dynamic so that its environment is responsible for monitoring, punishing and reproducing prejudices, stereotypes and gender inequalities. Thus, it is necessary to broaden the debate and understand the complexity around these themes, with a special look at the teaching practice of the male teacher and its possible relations with the subjectivity constructions of hegemonic masculinity. Given the political and social nature of the theme, a textual genre capable of raising discussions through the promotion of dialogue with a wide audience and that articulated political positioning and pedagogical intentionality with sensitizing potential was sought. In this way, we opted for an epistolary writing, specifically pedagogical letters, due to its popular character, power and political legacy. Therefore, this dissertation has the specific objective of identifying and problematizing issues of gender and masculinities in school, by resuming some memories of my formative trajectory in the educational system, as well as transgressing the hegemonic academic writing structure by using the textual pedagogical genre, while whereas it articulates scientific, epistolary and literary writing, thus constituting a dissertation-epistolary-literary. From there, due to the narrative, formative and reflective character of the pedagogical letters, as well as the limitations resulting from the pandemic scenario in Brazil, the author's own memories were used as the basis and guideline for the writing of the missives in articulation with the scientific production of area. From what was presented, it was possible to corroborate the formative importance of letter production, especially in the potential use in the training and awareness of teachers, enabling a critical and conscious understanding of themes such as gender in educational practice. In this way, it was possible to recognize gender as a structuring category in social dynamics, as well as unveiling practices, prejudices and gendered constructions in formative practices, offering an important reflection on how hegemonic masculinities are built in school in order to perpetuate themselves in formative processes.

Keywords: Teacher training. Gender. Sexuality. Letters. Masculinities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
C.A	Centro Acadêmico
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
Ibilce	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuais, Aliados/as e +
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prograd	Pró-reitoria de Graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUB	Projeto Universidade no Bosque
SESI	Serviço Social da Indústria
SMS	Short Message Service (Serviço de Mensagem Curta)
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Carta-convite ou “primeiras palavras”	13
1.2 Carta-identidade ou “quem sou até aqui”	16
1.3 Carta do inacabamento ou “breves palavras a quem educa”	21
2. DESENVOLVIMENTO	24
2.1 Carta sobre o gênero ou “perceber-se no gênero”	24
2.2 Carta ao masculino ou “sobre as masculinidades”	29
2.3 Carta-provocação ou “sobre a escrita”	36
2.4 Carta sobre cartas ou “professor-carteiro”	42
2.5 Carta sobre a escola ou “um resgate sobre a escola”	46
2.6 Carta-conflito ou “sobre meninos e meninas”	52
2.7 Carta sobre meninos ou “percebendo masculinidades”	59
3. CONCLUSÃO	70
3.1 Última carta ou “considerações finais”	70
REFERÊNCIAS	73

1. INTRODUÇÃO

1.1 Carta-convite ou “primeiras palavras”

A vocês que começam a leitura deste trabalho inicio com um convite a leitura e ao movimento dialógico que aqui proponho, um movimento entre você e minhas cartas e entre você e sua própria trajetória, sendo assim, devo esclarecer, primeiramente, que este texto nasce de uma perspectiva docente, local onde, inevitavelmente, me posiciono, pois assim me entendo como educador. Em segundo, quero destacar que esta dissertação surge de um conjunto de frustrações, violências e indagações que marcaram minha travessia pelos aparatos educacionais desde a educação infantil até a pós-graduação e, dessa forma, me coloco nessas linhas não em uma posição de conforto e prazer, mas em constante desconforto.

Como você pôde notar, me utilizo de *cartas pedagógicas*, isto é, cartas que nascem com e de uma intencionalidade pedagógica, com uma finalidade comum de produzir conhecimento. Neste sentido, o principal objetivo desta dissertação é produzir cartas pedagógicas capazes de sensibilizar os leitores para a temática de gênero no âmbito da educação, por uma perspectiva baseada em Paulo Freire. Essas cartas tem como objetivo específico identificar e problematizar questões de gênero e masculinidades na escola, ao retomar algumas lembranças de minha trajetória formativa no sistema educacional, bem como de transgredir a estrutura de escrita acadêmica hegemônica ao utilizar o gênero textual cartas pedagógicas, ao passo que articula escrita científica, epistolar e literária, constituindo assim uma dissertação-epistolar-literária.

Pautado em uma postura de recusa a neutralidade – marca constante das bases freireanas e das pesquisas de gênero – busquei a partir de um processo de estetização da minha escrita produzir cartas que, para além de uma estrutura teórico-argumentativa, fossem textos de maior atratividade ao chamamento a leitura e que guardassem em si uma potência de sensibilização capaz de mover nossas “certezas”, seja pela aproximação, pela recusa ou pelo desconforto do “que” e do “como” essas cartas serão lidas. Nesse sentido, realizei o esforço de me aproximar a algumas memórias de minha vivência escolar, utilizando-as como temática geradora que buscou compreender e apresentar aspectos dos *regimes de gênero* presentes no ambiente escolar (CONNELL, 2015), bem como algumas construções de

masculinidade (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013) e do *projeto de masculinização* (BALISCEI, 2019) que perpassam os meninos. Essas construções me atravessam, inevitavelmente, como homem e conseqüentemente como educador, influenciando minha relação com os educandos e a constituição de minha práxis. Da mesma forma, esses processos e construções de gênero atravessam outras pessoas e educadores, sendo fundamental trabalhos que atentem para um despertar da influência do gênero nos ambientes formativos, sobretudo na conscientização e sensibilização dos homens que atuam nestes espaços e que podem estar contribuindo na manutenção de relações assimétricas e na manutenção da heteronormatividade por meio de comportamentos perversos como a homofobia, a desvalorização e objetificação das meninas e mulheres, a imposição de expectativas escolares generificadas, a normalização de determinados corpos em detrimento de outros, o estabelecimento de uma cultura de *bullying* generificado, dentre outros desdobramentos que causam dano e oprimem os sujeitos e suas subjetividades em momentos cruciais de desenvolvimento.

Dessa forma, por me entender como engrenagem atuante nesse mecanismo, atravessado por processos generificados, irei me posicionar em local de análise, de autorreflexão, de reencontro, de crítica e, sobretudo, de *sujeito da experiência*.

O conceito de *sujeito da experiência*, a mim muito útil neste trabalho, foi desenvolvido por Larrosa Bondía (2002). Este sujeito, conforme o autor, se caracteriza como um território de passagem, uma superfície sensível que o que acontece afeta e inscreve marcas. Assim, o sujeito da experiência é marcado não pela sua atividade, mas pela sua disponibilidade, sua abertura ao acontecer das coisas:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA BONDÍA, p. 24-25, 2002).

Aqui devo destacar o significado específico de experiência ao qual o autor se refere e que, neste espaço, é utilizado: “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). No entanto, definir o sujeito da experiência unicamente como passional é um erro, este sujeito não deve ser entendido como incapaz de ação e conhecimento, uma vez que

A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa

produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 26)

Esta experiência, ao qual se submete e é submetido o sujeito, é constitutiva de um saber, o “*saber da experiência*”. Diferente do saber científico, o saber da experiência é único, particular e, necessariamente, se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Ora, se a experiência é o que nos acontece e o “saber da experiência” se trata do sentido que elaboramos com o que nos acontece, eu como sujeito da experiência de minha própria vida constitui, ao me expor aos acontecimentos que nela se desenrolaram, uma trajetória única, um saber da experiência próprio de quem sou, do lugar que ocupo, das construções que me atravessam.

Assim, reforço que esta dissertação envolve um posicionamento político e ideológico específico em relação a concepção de educação como prática formadora e que, além da reflexão crítica acerca da escola e suas particularidades sobre uma perspectiva de gênero, instigo as pessoas que me leem a explorar a possibilidade de pensar a educação a partir de outro referencial que não somente o teórico/prático, *pensar a educação também pelo prisma “experiência/sentido”*(LARROSA BONDÍA, 2002).

Quando me refiro ao pensar a educação, retomo novamente Larrosa Bondía (2002), no sentido que o *pensar*, conforme o autor, não envolve somente o “raciocinar” ou o “argumentar” mas, fundamentalmente, pensar envolve dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Convido, então, quem aqui me acompanha, não apenas a refletir criticamente sobre as temáticas tratadas, mas ao embarcar comigo neste percurso literário, que faça o exercício de *pensar* a sua própria trajetória e os desdobramentos dela em sua prática diária com o mundo.

São José do Rio Preto, verão de 2020.

1.2 Carta-identidade ou “quem sou até aqui”

Nesse movimento dialógico que proponho acho de bom tom que você me conheça e compreenda os caminhos e descaminhos que persistentemente me levaram a desenvolver esta pesquisa, portanto irei me apresentar a partir da minha trajetória até aqui – momento em que escrevo – e espero que no caminho percorrido você possa compreender melhor algumas bases teóricas necessárias ao diálogo crítico sobre formação e posteriormente sobre gênero. Digo da persistência em produzir esta pesquisa, pois – nos caminhos da educação – não me faltaram experiências ruins, de sofrimento e de fracasso. Em minha trajetória como aluno que se constrói professor e é novamente transformado em aluno pela prática de professorar, vivi muitos momentos de gratificação e afetividade próprios da profissão docente que me impulsionaram e não me deixaram desistir. Sendo assim, hoje posso afirmar que me entendo educador, posição de consciência e responsabilidade que venho cultivando e persistentemente construindo.

Neste caminho de transformação, comecei a me entender como educador durante minha graduação em Ciências Biológicas, cursada no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Câmpus de São José do Rio Preto. Foi nesse espaço que tive o primeiro despertar de minha *curiosidade epistemológica*, isto é, foi durante a graduação que os diversos anseios, frustrações e questionamentos sobre a questão docente e sobre a educação, acumulados no decorrer da vida escolar, foram sendo sistematizados, aprofundados, trabalhados com maior rigor.

A quem me acompanha, esclareço o significado de *curiosidade epistemológica*, termo firmado pelo Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire [1996] (2019)¹. Freire estabelece que partimos inicialmente de uma *curiosidade ingênua*, “desarmada”, o que – em outras palavras – podemos chamar de senso comum. O senso comum parte de um local próprio, descrito pelo autor como um saber de pura experiência feito (não confundir com *saber da experiência*, conceito de Larrosa Bondía), isto é, o conhecimento comum que a própria experiência de viver nos constrói e que, por meio do tornar-se crítico, é possível de ser superado por uma *curiosidade epistemológica*:

¹ As datas entre colchetes indicam o ano de publicação original da obra; que só será indicado na primeira citação de cada autor neste texto. Nas seguintes citações será registrada apenas a data da edição consultada.

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2019, p.32)

Neste sentido, entendo que durante a graduação tive a primeira oportunidade e os instrumentos metodológicos para, a partir da perspectiva de educando, pensar a prática docente. O que quero dizer é o seguinte: somente me foi possível iniciar o movimento de superação da minha ingenuidade no pensar a educação por, primeiramente, me posicionar “desarmado” como educando, disponível, exposto aos ventos da experiência formativa. Foi aprendendo a ser professor, exercendo criticamente a prática educativa que construí a curiosidade epistemológica como aluno, como objeto cognoscível do meu próprio *pensar* educação.

Os primeiros movimentos internos no sentido de superação da ingenuidade apontada por Freire (2019) ocorreram ainda no primeiro ano de curso, em boa parte impulsionados por uma diversidade de vivências marcadas, infelizmente, pelo assédio, pelo não profissionalismo, pela antiética daqueles que, erroneamente, se consideram “professores” sem compreender a profundidade de suas práticas, dos simbolismos inscritos na atividade docente e da importância de suas ações.

Ainda “desarmado” – mas instigado pela injustiça de algumas condutas condenáveis – busquei, a partir da reflexão sobre as violências e dificuldades que a vida acadêmica impõe àqueles na posição de graduandos, formas de compreender as estruturas que possibilitam a ocorrência das práticas perversas nas instituições de ensino (HIRIGOYEN, 2015; NUNES; TOLFO, 2015). Nesta esteira, procurando me apropriar do “ser-fazer-pedagógico” é que ingressei no Programa Núcleos de Ensino² da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Unesp, onde desenvolvi – juntamente ao Professor Dr. Humberto Perinelli Neto – o projeto “Cine em sala: o emprego de curtas metragens em sala de aula na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto”, projeto que teve como objetivo oferecer formação continuada aos professores da rede

² Criado em 1987 pela Pró-reitoria de Graduação da Unesp, o programa Núcleos de Ensino tem como finalidade contribuir com o ensino público. Os projetos devem estar articulados às escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, visando a qualidade e constante inovação da educação pública, bem como o desenvolvimento de ações e práticas de caráter disciplinar e interdisciplinar, novas experiências pedagógicas e práticas inovadoras.

municipal de ensino da cidade, promovendo – por meio de encontros e oficinas – apropriação e reflexão sobre o uso da linguagem cinematográfica em sala de aula.

Para além da prática e das primeiras reflexões sobre meu fazer pedagógico, foi neste momento que meu interesse por outras linguagens potencialmente pedagógicas despertou. A linguagem cinematográfica, assim como outras Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e gêneros textuais como a música e a poesia, trabalham outros saberes para além do conhecimento formal e específico, mobilizando também saberes socioemocionais com profundo potencial de sensibilização.

Foi a partir deste projeto que iniciei um caminho que ainda me julgo trilhando, o qual Freire configura como o “*pensar certo*”:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. (FREIRE, 2019, p.30)

A vivência do projeto “Cine em sala” aconteceu em duas instituições de ensino, duas escolas, com particularidades, problemáticas e rotinas muito diversas entre si. Nesta experiência formadora exerci pela primeira vez minha prática docente, curiosamente voltada a professores, um grande desafio, uma vez que fui exposto a diferentes realidades materiais, históricas e culturais que exigiram uma – até então inédita – reflexão crítica sobre a estrutura de ensino, rigorosidade metódica, e os saberes prévios dos meus “professores-educandos”. Sendo assim, como reforçado por Paulo Freire (2019), não pude negar-me as possibilidades críticas de meus educandos, muito menos menosprezar os saberes que estes carregavam consigo, desafio prático das particularidades de educar e, conseqüentemente, ser educado por professores experientes. Este foi o momento de me colocar no mundo e a partir dele construir novos saberes, saberes necessários à minha futura *práxis*.

No ano de 2016, concomitantemente ao projeto “Cine em sala”, ingressei no projeto de extensão universitária intitulado “Projeto Universidade no Bosque” (PUB), coordenado pela Professora Dra. Daniela Sampaio, cujo objetivo envolveu esforço de aproximação entre comunidade externa e universidade, materializada na ocupação e no alcance das atividades educativas desenvolvidas no espaço do Zoológico Municipal de São José do Rio Preto. Para tal, foram criadas diversas atividades

educativo-informativas, voltadas para o público visitante, com abordagem pautada na educação ambiental, complementares aos recintos em que os animais eram abrigados.

As duas vivências mencionadas, bem como um primeiro contato com as obras de Paulo Freire, foram responsáveis por estabelecer, por meio da prática como educador e da necessária desenvoltura que quem educa é constantemente cobrado – tanto pelas adversidades como pelas surpresas da prática – que ensinar não é transferir conhecimento. Não bastava dominar conteúdos e despejá-los sobre meus educandos, ensinar como enfatiza Freire [1974] (2013a), envolve criar as possibilidades para que o conhecimento se construa, seja produzido, por professor e alunos conjuntamente, sejam eles crianças, adolescentes, outros professores, ou pais e mães no zoológico da cidade.

Ainda em 2016 eu viveria uma das mais fundamentais experiências formadoras no meu comprometimento com a identidade de educador e no entendimento das implicações deste local, isto é, da necessária postura de luta e defesa dos interesses da categoria docente e, essencialmente, dos direitos dos educandos. Foi naquele fatídico ano que se desenrolou o golpe de estado que afastou a presidenta Dilma Rousseff de seu cargo por meio de um *impeachment*, mesmo ano em que ocorreram as greves gerais nas universidades públicas. Na ocasião, em que atuei ativamente como grevista na luta pela representação e permanência estudantil, assim como pela defesa de um projeto político a esquerda que compreendi minha responsabilidade política, ideológica e ética com a educação. Esse foi o momento crucial para a reflexão sobre as relações de poder presentes na estrutura organizacional das instituições de ensino, sobretudo nas universidades.

No ano seguinte, em 2017, dei outro passo importante para meu amadurecimento, ao ingressar no “Processo de Capacitação - Trainee” promovido pelo Centro Acadêmico de Biologia “3 de Setembro”. O processo é pensado para o treinamento de futuros membros do centro acadêmico (C.A) e envolve participação em todas as atividades administrativas, gerenciais, culturais e acadêmicas de responsabilidade de um C.A, cuja principal função e responsabilidade é a representação dos interesses discentes, suas pautas, lutas e desafios.

Já em 2018 iniciei estágio remunerado em escola particular de São José do Rio Preto, atuando como professor monitor/plantonista nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e pré-vestibular; foi uma experiência ambígua e

altamente formadora, pois fui colocado em perspectiva e contato com as implicações na rotina e afazeres escolares dentro do sistema privado de ensino, inevitavelmente dobrado ao condicionamento e padronização da *dodiscência* em favor de uma performance individual e instrumental dos educandos, pautada pelo ensino como produto de mercado voltado ao vestibular. A *dodiscência* é um conceito criado por Paulo Freire em seus escritos e que se define como uma atividade inseparável entre docência e discência ao retomar a ideia da mutualidade inerente entre ensinar e aprender durante a prática educativa crítica, completamente oposta a lógica de mercado. Neste mesmo ano, em contraste, cumpri Estágio Supervisionado obrigatório aos cursos de Licenciatura, outra importante vivência na minha formação.

Durante o estágio supervisionado, a escola escolhida, pertencente ao sistema Estadual de ensino, oferecia turmas nos três períodos, manhã, tarde e noite, onde optei em estagiar no período noturno. Parte da minha motivação explica-se pela minha passagem pelo ensino médio, também na rede estadual de ensino de São Paulo, onde vivenciei meu último ano da educação básica no período noturno, sendo, portanto, uma escolha de pessoal interesse e percepção das especificidades do ensino público, suas muitas problemáticas, mas também o seu caráter transformador e diverso, ausente – por vezes – no sistema privado que enfoca na individualidade e competitividade. Retornar para a escola pública noturna, agora como professor, me deu a oportunidade de novamente reconhecer a agência do ambiente escolar como local que, mesmo contraditoriamente, existem e resistem diversidades.

Às pessoas que me leem, me esforcei nessa caminhada em demonstrar parte da trajetória responsável pela minha identidade e assunção como educador, bem como um pouco de minhas influências e experiências formativas. Agora nos resta compreender melhor as bases para a escrita de cartas pedagógicas bem como as questões de gênero e masculinidades, questões que abordarei nas próximas cartas.

São José do Rio Preto, verão de 2020.

1.3 Carta do inacabamento ou “breves palavras a quem educa”

Nesta carta pretendo abordar algumas questões que ao meu ver são indispensáveis para o entendimento deste trabalho, sendo elas em boa medida pautadas por Paulo Freire e seus escritos e ensinamentos. Creio que até aqui tenha ficado evidente meu posicionamento político e pedagógico, mas para melhor localizá-los em minhas bases teórico-metodológicas cabe visitarmos alguns conceitos em relação à identidade de educador que tanto venho falando. Para início julgo necessário ressaltar a importância da assunção do inacabamento, isto é, reconhecer e assumir-se como um ser em construção e que certas implicações derivam deste posicionamento. Sendo assim

Inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 2019, p.52-53)

Saber-me inacabado faz parte essencial do meu *ser-fazer-pedagógico*. Não é possível ao educador crítico partir da ideia de que constitui um profissional completo, bastando apenas ter o domínio sobre os conhecimentos rotulados como formais, saberes instrumentais. Uma *práxis* crítica envolve questões além do conteúdo específico da área de conhecimento escolhida ao cursar uma licenciatura no ensino superior.

Sendo assim, não posso me ver preso na ideia de que já conheço o que tenho de conhecer por me encontrar na posição de professor, que compreendo o mundo por completo e, conseqüentemente, que possuo uma verdade maior que os meus educandos, seria – no mínimo – uma grande inocência. Devo estar em constante vigilância sobre mim mesmo, para evitar generalizações grosseiras, simplificações ingênuas e incoerências despercebidas. Neste sentido, compreender meu inacabamento me coloca na posição de humildade necessária para entender que a mais no mundo do que eu possa ver e ouvir, que minha compreensão da realidade é particular e limitada, mas que – coletivamente – é possível construir uma melhor compreensão daquilo que nos atravessa, da realidade que nos circunda.

Essa ideia é indissociável da compreensão de ser condicionado, de vir ao mundo com ele já pronto, de que existo e, se existo, existo em um local, em um tempo,

em um corpo e que todos estes aspectos me condicionam. A assunção do inacabamento ocorre concomitante com o entendimento de ser condicionado pela realidade em que existo, de ser atravessado por ela (FREIRE, 2019).

Assim, devo me reconhecer como condicionado, mas não cair na armadilha da passividade acrítica, de me achar predeterminado. Como *sujeito da experiência* (LARROSSA BONDÍA, 2002), não posso viver sem me expor, sem assumir os riscos das minhas escolhas, do direito e do dever de optar, de decidir e dessa forma da possibilidade de ir mais além do condicionamento. Entender-me condicionado me difere do ser determinado:

[...] percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta de influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. (FREIRE, 2019, p.53)

Dessa forma, compreender que sou condicionado me dá a possibilidade de ir além deste condicionamento, o que implica necessariamente em estar aberto ao novo, de procurar ser mais, de romper com o que nos condiciona.

Na perspectiva de educador, é necessário problematizar a realidade constantemente, uma vez que sei que minha materialidade no mundo está submetida a estruturas maiores do que eu, que me condicionam, é natural que eu busque me educar, busque preencher esse vazio impreenchível do inacabamento.

Para isso, é imprescindível o reconhecimento da existência de vozes diversas, de outras existências particulares no mundo, de outros pontos de vista. Ir além do condicionamento envolve não só se compreender condicionado como entender o que condiciona. Não posso me entender sem me racializar, sem perceber que também sou atravessado etnicamente; sem compreender que nos processos sociais ajo de forma generificada; sem perceber que do local que parto materialmente não partem todas as pessoas e que estou inserido em uma sociedade de classes. É, por isso, que se faz necessário a nós professores um compromisso social e político com a reflexão sobre os atravessamentos sociais de nossas práticas – e aqui cabe ressaltar que o tom prescritivo da minha fala se relaciona mais com a rigorosidade crítica defendida por Freire (no caminho de pensar certo do que um suposto proselitismo intencional, uma vez que acredito que os conceitos aqui abordados são válidos a todos os tipos

de educadores. Dessa forma, me esforcei nessas breves palavras em demonstrar o que baseia minha postura e reforçar o que Freire há muito tem nos dito de que ensinar é ideológico e não pode ser dissociado da realidade que nos condiciona.

São José do Rio Preto, outono de 2020.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Carta sobre o gênero ou “perceber-se no gênero”

Ao me reconhecer inacabado, reconheço também que sou atravessado por uma variedade de estruturas e construções, particulares ou não à minha própria vivência. Neste sentido, ao me assumir como educador, implicitamente me reconheci como masculino, como homem educad(o)r, não como mulher educador(a), a língua importa. Essa marca de gênero presente na linguagem é um sinal e um lembrete de que estamos inseridos numa *ordem de gênero*.

O conceito de *ordem de gênero* é utilizado por Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015) para demonstrar que os padrões nos arranjos de gênero, isto é, a forma como nos organizamos socialmente em torno de supostas diferenças entre homens e mulheres – por exemplo elas ocuparem majoritariamente cargos e funções relacionadas com o cuidado e eles assumirem papéis que envolvem geralmente maior risco – obedecem padrões sociais maiores, que se repetem e permanecem ao longo do tempo, para além das instituições de trabalho.

Nesse sentido, na estrutura organizacional das instituições, ou seja, na forma em que se organizam os indivíduos e as atribuições de poder e responsabilidade dentro das instituições – nisso inclui-se a escola – costuma-se ter hierarquias e distribuições assimétricas de poder entre os sujeitos que constituem seu corpo de trabalho e ação, de forma que se reproduza direta e indiretamente ideias sobre as diferenças entre os gêneros que validam e justificam essa estrutura desigual. Esses regimes internos as instituições possuem particularidades específicas de seus contextos e configurações, por mais que se enquadrem em um modelo maior da *ordem de gênero* de uma sociedade. Estes modos de perceber, ser, viver e organizar o gênero nas instituições são regulados por relações normativas que podem ser entendidas como *regimes de gênero*.

Os regimes de gênero dessas organizações particulares são parte de padrões maiores, que também permanecem ao longo do tempo. Tais padrões podem ser chamados de *ordem de gênero* de uma sociedade. Os *regimes de gênero* das instituições normalmente correspondem à *ordem de gênero* mais geral, mas podem ter variações a partir dela. [...] Quando olhamos para um conjunto de arranjos de gênero, seja o *regime de gênero* de uma instituição, seja a *ordem de gênero* de toda uma sociedade, estamos basicamente olhando para um conjunto de relações sociais – as maneiras como as pessoas, grupos e organizações estão conectados e divididos. (CONNELL; PEARSE, 2015, p.155)

Nesta identidade que assumo, de postura política, ideológica e de comprometimento com o *pensar certo*, fui atravessado, antes, pela minha identidade de gênero. Compreendendo que minha *práxis* educativa está inserida em uma *ordem de gênero*, como educador crítico, que sistematiza o pensar, não só sobre a prática educativa em si, mas – fundamentalmente – sobre o pensar a si mesmo, convido você pessoa que educa a criticizar-se a si próprio sob a perspectiva de gênero.

Mas afinal, o que define o gênero?

As concepções de gênero no senso comum costumam partir de uma visão pautada na diferença, em uma dicotomia, especificamente uma divisão biológica entre homens e mulheres, ou seja, popularmente define-se gênero como o conjunto de diferenças, sociais ou psicológicas construídas sobre ou causadas pelas diferenças corporais (CONNELL, 2013).

Assume-se como natural, sobretudo na mídia e no consumo, que há uma diferença inata entre homens e mulheres, suas maneiras de pensar, agir, aprender e comunicar-se. O consenso científico, no entanto, refuta por evidências massivas a hipótese de diferenças inatas entre os sexos (CONNELL; PEARSE, 2015). O gênero deve ser entendido como uma *estrutura* social relacionada especificamente com o corpo, isto é, um sistema semiordenado de posições onde há a manutenção de padrões comportamentais amplamente difundidos (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Esta concepção corrobora um ideia *construcionista* sobre gênero, isto é, o gênero, pautado sobre um corpo material sexuado, se constrói socialmente, possuindo historicidade, o que significa que se localiza material e historicamente, portanto, não é fixo e sim passível de mudança; é relacional, se constrói a partir da relação com outras identidades, sobretudo na diferença; é atravessado por relações de poder. O gênero, portanto, se aproxima mais de uma dinâmica construção plural de identidades relacionais, ou melhor, de projetos individuais e coletivos, do que de uma propriedade fixa e estática inerente aos corpos ou indissociável de arquétipos essencialistas.

Nós – assim como muitas outras espécies – nos reproduzimos de forma sexuada, ou seja, para produzirmos novos indivíduos é necessário um processo de combinação de dois indivíduos progenitores. No caso humano ocorre dimorfismo sexual, isto é, há tipos de corpos diferentes em relação a reprodução, geralmente classificados como machos e fêmeas. Não há dúvidas em relação as diferenças

reprodutivas entre machos e fêmeas, no entanto, os corpos humanos, quando analisados pela perspectiva biológica, ainda assim não são dimórficos. Existem diversas identidades *Intersexo* com padrões hormonais, cromossômicos e anatômicos que não se enquadram neste panorama binário, comprovando a diversidade de existências corporais e as limitações das categorias classificatórias e patologizantes que utilizamos.

Que existem diferenças reprodutivas em nossos corpos é um consenso científico, no entanto, o significado atribuído a essas diferenças diverge. A partir da ideia de diferenças binárias inatas se estabeleceu uma cultura ocidental de massa que condiciona os corpos, por meio da descrição das pessoas em modelos de gênero, sem importar-se com as construções singulares dos próprios indivíduos (SILVA, 2006).

Os arranjos de gênero, ou seja, a forma como o gênero contribui e constitui a organização social atravessam e precedem o corpo em sua existência. Na organização social heteronormativa em que estamos inseridos – pautada numa dicotomia biológica – há uma amarração entre identidade e corpo, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido a partir dessa relação, sendo assim, os indivíduos só são lidos como pessoas, como seres humanos, como normais, caso obedeçam a binariedade pênis-homem ou vagina-mulher, isto é, ou você é mulher ou é homem, ou você é masculino ou feminino. O problema parte da raiz dicotômica na leitura dos corpos, ignorando uma enorme variedade de experiências e existências; os corpos e outras identidades de gênero que escapam, recusam e contestam essa amarração são colocadas às margens como anormais, aberrações da natureza (BENTO, 2011).

A constituição do *Patriarcado*, o sistema sociopolítico em que vivemos, ou seja, o conjunto de relações que favorecem uma dominância dos homens sobre as mulheres e outras identidades de gênero marginalizadas na sociedade por meio da manutenção e distribuição assimétrica de poder, se utiliza dessa ideia de uma diferença binária natural dos corpos como base para justificar padrões desiguais de gênero. Estes argumentos, entretanto, são totalmente baseados em especulação.

Nesse sentido, a ordem de gênero e a amarração entre genital-identidade de gênero imposta pela heteronormatividade, isto é, a amarração vagina-mulher-feminilidade e pênis-homem-masculinidade impõe expectativas sobre os corpos antes mesmo de sua existência material. Esses gêneros reconhecidos como “normais” se

manifestam antes mesmo do nascer. Toda a representação simbólica voltada para a vida da criança como uma menina ou um menino gera expectativas que se materializam em arquétipos essencialistas que se manifestam em cores, brinquedos, roupas, materiais escolares e projetos de vida, antes mesmo do nascimento. O famoso chá de revelação do sexo do bebê é uma celebração do sistema de controle heteronormativo dos corpos. Sob essa lógica, se os corpos são binários apenas a heterossexualidade daria coerência a essa dicotomia complementar entre os gêneros (BENTO, 2011; CONNELL; PEARSE, 2015).

[...] como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. (BENTO, 2011, p. 550)

A cultura heteronormativa é artificial, sem comprometimento com as realidades sociais, materiais e subjetivas dos diferentes corpos. Sendo assim, podemos afirmar que existem infinitas posições de gênero possíveis.

Nesta esteira, ao me dizer educador eu, pela escolha do título no masculino, demarquei meu gênero – por onde se passam uma infinidade de construções, posturas, comportamentos, ideias, visíveis e invisíveis, explícitos e implícitos, que necessariamente possuem significados atribuídos por mim e pela sociedade ao me descrever como tal: minha concepção de educação, as vivências particulares a minha trajetória que possibilitaram este ou aquele alinhamento ideológico, a coerência ou a incoerência com que lido com minha prática e minha conduta particular, os materiais e autores que consumi e consumo, a natureza da minha relação com modelos de conduta masculinos e femininos, tudo isso teve influência na minha identidade como educador, eu fui atravessado antes, de politicamente e ideologicamente me criticizar, pelo gênero, fui antes masculinizado e, dessa forma, me construí em um conjunto de práticas estruturadas e atravessadas pelo gênero. Dessa forma, todos os significados de ser educador são também perpassados pelas expectativas de conduta dessa posição generificada, ou seja, no que “homens” devem, ou não, ser. Como “professores homens” devem, ou não, agir. Como “educadores homens” pensam, ou não, educação.

Cabe ressaltar que eu, como quem lhe escreve, me esforcei em deixar evidente que a prática educativo crítica se “relaciona intimamente com ser e estar com o mundo, o que necessariamente envolve o modo como olhamos e compreendemos as pessoas e o mundo, mais do que isso, como fomos ensinados a olhar e compreender esse mundo” (PAULO, 2020, p. 28). Nessa linha de raciocínio, realizando o mesmo esforço de observação, ao entendermos que o gênero nos atravessa e nos constitui, como será que olhamos e compreendemos o gênero? Como fomos ensinados a olhar e compreender o gênero?

Meu pensar deve compreender que a diversidade existe e que diferentes identidades são articuladas por gênero, raça, etnia e classe. Uma práxis educativa crítica deve constantemente manter o esforço na compreensão da realidade e como elemento constante em todas as dinâmicas sociais, compreender que – assim como classe, raça e etnia – é necessário *pensar sobre a ordem de gênero*.

Neste sentido é que proponho, com base no meu *saber da experiência* como educador, como sujeito construído como homem e que agora procura compreender e (des)construir muitos dos significados da própria masculinidade, a retomada de lembranças da minha trajetória escolar, no intuito de compreender como o *gênero* opera um regime de controle e reprodução no espaço educativo, ou seja, um verdadeiro *regime de gênero*.

São José do Rio Preto, outono de 2020.

2.2 Carta ao masculino ou “sobre as masculinidades”

“Homem não chora!”;
“Vai dar uma de mulherzinha?”;
“Homem que é Homem não leva desaforo pra casa!”;
“Isso é coisa de viado!”;
“Você é um Homem ou um saco de batatas?”.

Você já deve ter ouvido ou dito em algum momento durante sua vida alguma dessas expressões, certo? Todas essas frases além de comuns – e, infelizmente, rotineiras – também nos revelam algumas das expectativas sociais impostas sobre as práticas e corpos masculinizados. Os significados de “ser homem” são regulados cotidianamente por atitudes simples que – à primeira vista, sob um olhar desarmado – podem não revelar seu caráter violento e normatizador, mas é através desses sutis discursos que uma forma específica de ser homem, ou o “jeito certo” de ser homem é assimilada coletivamente, ou melhor dizendo, nos é imposta, mantida e vigiada socialmente.

Essas frases que escolhi na abertura dessa carta, por exemplo, estabelecem uma ideia coletiva sobre quais comportamentos são permitidos ou não aos homens, como, no caso, chorar. Para além dos comportamentos individuais regulados, são também estabelecidos formas ideais de se relacionar com outras pessoas e grupos de pessoas.

Veja bem, ao associar o feminino “mulherzinha” a algo negativo, isto é, uma posição que não se quer ter, se institui também que o feminino não é desejável numa representação pura masculina, ser ou ter traços de mulher ou feminilidade é lido como um demérito, um sinal de diminuição, o que é reforçado pelo uso do diminutivo pejorativo associado à mulher. Esse discurso além de regular as práticas e leituras entre homens e corpos masculinizados também influencia diretamente a relação destes corpos com mulheres e identidades feminilizadas, colocadas nesta perspectiva como uma existência inferior.

Ao associarmos que homens não levam desaforo pra casa, estamos demarcando que homens ideais devem ser reativos e decisórios em suas ações, sobretudo em resposta a contestação e de forma mais comum por meio da agressividade e violência, sejam elas materiais ou simbólicas. Esse discurso

normaliza a ideia de intransigência dos homens em suas relações, isto é, que a masculinidade suas práticas e condutas são e devem ser fixas, rígidas, inflexíveis e não negociáveis. Quando contestadas devem ser prontamente respondidas de modo a impor-se como superior inato. Além das problemáticas imediatas deste tipo de postura, esse discurso reforça outras toxidades da masculinidade pautadas num homem essencial como entidade superior.

Ao se estabelecer uma hierarquia de comportamentos aceitos e recusados, com base na rejeição ao feminino e recrudescimento do que se entende como masculino, surge um discurso marginalizante das identidades e vivências masculinas que recusam e fogem do modelo ideal socialmente construído. A homofobia é parte fundamental na manutenção e reprodução das masculinidades e como instrumento subordinador entre os próprios homens. O ser viado – termo que posteriormente foi ressignificado positivamente pelo movimento *gay* – na frase do início da carta é entendido como uma identidade anormal, fora da categoria de humanidade, inferior.

Numa perspectiva heteronormativa, entende-se que todos os indivíduos sejam naturalmente heterossexuais, isto é, que cada ser nascido tenha, espontaneamente, desejos sexuais manifestados apenas pelo gênero oposto. Deste modo, supõem-se que sujeitos masculinos bissexuais, homossexuais ou assexuais são menos (ou nada) homens já que ao longo da história, essas sexualidades têm sido associadas ao desvio, à patologia e/ou à imoralidade. (BALISCEI, 2020, p. 86)

Por fim, a última frase demarca a ideia patriarcal de homem como centro da família e bastião moral e profissional da sociedade. Não é permitido aos homens o insucesso, o sofrimento, a frustração. Ser ou estar na posição de um “saco de batatas” pode assumir diferentes significados e paralelos, todos em comum compartilham uma ideia de inação e fracasso de forma que se normatize uma posição inalcançável de prosperidade, prestígio social e sucesso profissional concretos apenas à uma pequena parcela da população masculina. O homem ideal não pode fracassar, demonstrar fraqueza ou instabilidade.

Estes foram apenas alguns exemplos de práticas e discursos que constroem, cotidianamente, saberes específicos sobre os homens, muito embora sejam muito mais diversas as formas e maneiras de viver a masculinidade, assim como a feminilidade. O problema reside no fato de que há evidentemente uma hierarquia de representação dessas múltiplas identidades, onde algumas formas de ser masculino

são menos valorizadas, em contrapartida há uma hiper valorização de um projeto de homem ideal, uma masculinidade acima das outras, a ser exaltada, hegemônica.

A base dessa concepção de masculino pauta-se, inicialmente, em modelos biológicos arcaicos que se aprimoraram no decorrer do tempo. O *one-sex-model*, teoria de descrição da anatomia humana vigente até a virada do século XVIII, baseava-se na concepção do corpo masculino como símbolo máximo da perfeição e pode ser um bom ponto de partida para compreendermos a ideia de uma masculinidade superior definida por um padrão euro-ocidental. A estrutura anatômica feminina, neste modelo de descrição, era entendida como uma inversão literal e inferior do corpo masculino. Dessa forma a vagina era interpretada como uma estrutura reflexa do pênis, os grandes e pequenos lábios como opostos ao prepúcio, o útero e os ovários como invertidos do escroto e testículos masculinos (LAQUEUR, 2001).

Somente no século XIX, sobretudo no período vitoriano, o discurso da diferença anatômico-biológica se aprimora com o surgimento do *two-sex-model*, uma nova teoria de descrição da anatomia humana que reconhece as diferenças entre os corpos como um fato natural da superioridade masculina e não apenas um espelhamento invertido (LAQUEUR, 2001). Esse discurso foi utilizado como justificativa norteadora da desigualdade de gênero e como principal argumento na consolidação dos modos de ser do homem conquistador, colonizador, viril europeu.

sob a ameaça de serem associados à figura da mulher, dado os “invertidos sexuais”, os homens vitorianos recrudescerão mais do que nunca a sua masculinidade, tanto no aspecto físico como psicológico, construindo para si uma série de papéis e traços representativos da condição masculina. Ser homem, no século XIX, significava, então, não ser mulher, e sob hipótese alguma ser homossexual. Desse modo, passou-se a valorizar desde o vigor físico, a destreza, a coragem, a capacidade de raciocínio, até os modos de se vestir, andar, falar, a capacidade de conquistar mulheres. (SILVA, 2006, p. 125)

Este cenário político de gênero só veria mudanças significativas na sua dinâmica no século XX, a partir dos anos 1960 e 70, como reflexo das lutas da segunda onda dos movimentos feministas norte-americanos contra a desigualdade de gênero.

O modelo de homem ideal era compreendido, nesse período histórico, como um *papel do sexo masculino*, pautado numa teoria dos papéis sexuais, popular naquele momento. Segundo essa teoria as performances de gênero eram definidas como um conjunto de práticas ideais a uma figura masculina essencial. Graças aos

avanços dos movimentos políticos feminista e posteriormente dos homens *gays* que se fez possível uma reflexão sobre a opressão masculina do patriarcado sobre seus corpos e subjetividades sob uma imposição dos papéis sexuais (SILVA, 2006).

As críticas a masculinidade contribuíram para uma desestabilização da identidade modelo do homem, que viu a “universalidade” naturalizada de suas práticas sociais serem colocadas em posição de recusa e aversão, os sujeitos masculinos e suas formas de agir e pensar passaram a ser abertamente problematizados (BALISCEI, 2020).

A crise da identidade masculina foi, portanto, um reflexo dos ganhos dos movimentos feministas dos homens *gays* que alteraram a dinâmica social em direção a um aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho, uma crescente consciência das multiplicidades de vivências dos homens, do compartilhamento da responsabilidade e poder entre os gêneros e da reconsideração dos modelos tradicionais (SILVA, 2006).

O obsoleto conceito de papéis sexuais foi abandonado, uma vez que secundarizava as relações de poder na compreensão do gênero e suas implicações materiais e subjetivas nas constituições dos sujeitos. Este avanço teórico se deu graças aos estudos feministas de caráter sociológico e antropológico que compreenderam que a categoria feminina não compartilhava uma identidade unificada e essencialista, uma vez que não há uma experiência única do ser *mulher* que compreenda todos os corpos e vivências da feminilidade.

Essa perspectiva teórica *construcionista* não se ateve ao movimento feminista e influenciou e contribuiu para a criação dos chamados *Men's Studies*, ou estudos sobre a masculinidade, uma área de pesquisa que busca produzir reflexões sobre a diversidade interna aos homens, assim como na reconhecida internamente as mulheres pelo feminismo. Bem como a ideia de serem atravessados por outras dimensões sociais como raça e classe (SAAVEDRA, 2004). Sendo assim, em resposta as teorias de papel dos sexos surgem modelos que descrevem a masculinidade baseados em múltiplas relações de poder, as teorias de discurso crítico (OLIVEIRA, 1998).

Neste cenário, a socióloga australiana Raewyn Connell – adotada neste trabalho como autora base – foi pioneira ao aprofundar e complexificar as discussões e teorizações sobre as múltiplas masculinidades e seus atravessamentos por relações de poder. A autora foi vanguarda ao defender a necessária participação dos homens

nas pesquisas sobre gênero de forma que possam desenvolver uma compreensão mais completa de si mesmos, suas assimétricas relações sociais e suas construções subjetivas para a construção de um modelo que se diferencie do patriarcado.

Connell estabelece o importante conceito de *masculinidade hegemônica* (1995), um fundamental avanço no entendimento das relações de gênero e masculinidade, já que considera as relações de poder envolvidas na construção do masculino. Dessa forma, a masculinidade hegemônica é definida como uma configuração de práticas que – diferente dos papéis sexuais – é de fato realizada na ação social, levando em consideração a agência dos indivíduos e o significado histórico de tal ação, não se limitando apenas as expectativas de papéis a serem cumpridos.

Apropriando-se da noção de hegemonia de Antonio Gramsci, base da teorização da masculinidade hegemônica, Connell (1995) afirma que grupos de homens lutam por uma posição dominante através da definição social da masculinidade, buscando assim obter vantagens materiais e psicológicas na ordem de gênero. Cabe enaltecer que a socióloga afirma considerar a relação historicamente móvel entre as classes sociais na noção de hegemonia, para fazer esse paralelo em sua abordagem sobre masculinidades. Para a autora, a masculinidade hegemônica se encontra em posição dominante na estrutura hierárquica das relações de gênero, compostas também, de modo subalterno, pelas mulheres e por masculinidades tidas como inferiores. (PEREIRA; BRITO, 2018, p.215)

A *masculinidade hegemônica*, neste sentido, é construída de forma que não corresponde à vida de nenhum homem real, ou quando raramente se aproxima da materialidade do espaço social, se corresponde a posições de poder e hegemonia como modelos a serem seguidos e idolatrados, geralmente com destaque a posições de grande prestígio popular como homens famosos, atores, jogadores de futebol, músicos e celebridades.

Essa masculinidade é concretizada por meio de uma complexa trama de situações e condições que a favorecem mais ou menos, dependendo das circunstâncias (NOGUEIRA; MIRANDA, 2017). Esses modelos expressam um imaginário simbólico comum de fantasias e desejos amplamente enraizados no ideário social, sendo ativamente narrados e construídos pelas instituições normativas como a religião, a escola, as forças militares e o Estado. Assim,

[...] apesar de ser própria a apenas um pequeno grupo concreto, a masculinidade hegemônica é sustentada e mantida por um amplo segmento da população masculina em função da gratificação fantasiosa de fazer parte

do poder que ela proporciona, além, é claro, dos motivos concretos, tal como poder retirar daí benefícios (melhores salários e postos, por exemplo) através da dominação institucionalizada masculina em relação às mulheres. (OLIVEIRA, 1998, p. 105)

Entretanto, a sustentação dessa masculinidade não é um projeto consciente de um grupo objetivando alcançar um resultado determinado. É como uma referência a ser seguida, podendo ser, inclusive, relativizada por outras identidades masculinas na tentativa de reposicionar-se como hegemônica.

Nesta esteira, a produção de identidades masculinas atende a um *projeto de masculinização* (BALISCEI, 2020), onde os meninos são convocados, desde muito cedo, a se constituírem como “verdadeiros” homens. Este projeto está intimamente ligado a heteronormatividade, que impõe a criação, reprodução, manutenção e, em alguns casos, a adaptação de práticas sociais associadas ao referencial de masculino. As pessoas que escapam, recusam e desestabilizam a construção tradicional do “ser homem” são instantaneamente identificadas, oprimidas, marginalizadas e em muitos casos executadas.

Cabe ressaltar que as identidades masculinas são dotadas de historicidade, isto é, são alteradas e renegociadas no decorrer do tempo, portanto, em diferentes lugares e momentos, diferentes modelos de masculino foram valorizados. Isso nos leva a crer que as identidades masculinas são relacionais e transitórias, não existindo apenas um modelo hegemônico, mas sim um conjunto de relações entre homens que se pautam nas relações de poder.

Dessa forma, uma masculinidade hegemônica está engendrada numa dinâmica relação com outras identidades não-hegemônicas que se agrupam em seu em torno. Conforme teorizado por Connell (1995), nenhuma dessas identidades é estática, outras manifestações como a *masculinidade cúmplice*, a *masculinidade subordinada* e a *masculinidade marginalizada* estão constantemente em disputa e negociação com a posição hegemônica.

As características que definem o homem ideal estão em movimento contínuo, da mesma maneira as configurações das outras masculinidades estão atravessadas pela organização social, política e econômica de seu contexto, sendo possível ao mesmo indivíduo o comprometimento com mais de uma dessas identidades ao longo de sua vida.

Neste sentido, concordo com a autora ao defender uma necessária participação dos homens nas pesquisas sobre gênero de forma que possam desenvolver uma compreensão mais completa de si mesmos, suas assimétricas relações sociais e suas construções subjetivas. Os homens integrantes dos grupos de estudos de masculinidades atuam a favor de novos modelos masculinos e pela falta de complexidade nas representações de homens, geralmente retratados com grupo pouco diverso.

Sendo assim, o interesse masculino em localizar-se em prol da equidade de gênero e por novos modelos de masculinidade pode ser explicado em dois pontos, o primeiro em termos de interesses relacionais, isto é, os homens se preocupam com a segurança e qualidade de vida de mulheres e pessoas feminilizadas com quem mantêm relações de interesse e proximidade afetiva, ou seja, suas esposas, filhas, mães, netas, amigas, etc. O segundo ponto se baseia no desejo e necessidade de se desvencilhar dos efeitos danosos e opressores condicionados a identidade masculina.

Em um grupo masculino os indivíduos operam como agentes de manutenção e vigia de práticas desviantes do modelo hegemônico, denunciando qualquer aproximação do que é entendido como feminino em determinados contextos, dessa forma se explicita quais comportamentos, práticas, posturas, ideias e desejos devem ser adotados e quais corrigidos.

São José do Rio Preto, primavera de 2020.

2.3 Carta-provocação ou “sobre a escrita”

Essa carta, em especial, vai para você que, me lendo até aqui, sentiu um pequeno incômodo nesse percurso. Um desconforto leve, imagino que em alguns casos possivelmente moderado, sobre essa estrutura “descolada”, aberta, coloquial – talvez até demais – dessa sequência de cartas em um texto que oficialmente é uma dissertação. Ora, dissertações são textos científicos, racionalmente organizados, que obedecem uma estrutura rígida amarrada à um pensar metodológico, havendo modelos e padrões que devem ser seguidos, você pode pensar.

Neste sentido, me aproximo da interpretação de Pereira (2013) sobre a escrita científica e os saberes que se produzem a partir dela. Assim como o autor reconheço a escrita científica como fundamental para a constituição da ciência, no que diferimos em perspectiva é que reconheço uma assimetria global entre os diferentes locais de produção de conhecimento e outros saberes, isto é, que a escrita científica constitui sim a ciência, entretanto não em sua totalidade, mas especificamente a *ciência hegemônica*, padronizada a partir de um referencial europeu e ocidental.

Dessa forma, convergimos ao ressaltar que a ciência mais do que uma forma de se relacionar no mundo, acabou se constituindo como uma aproximação a supostas verdades, por mais que se utilize de uma abordagem falseável na ciência moderna. O que quero dizer é que a escrita científica corporifica uma análise objetiva da realidade, no intuito de superar o senso comum, se estruturando em uma performance discursiva que constitui campos de validade e para isso consolida narrativas de universalização e generalidade (PEREIRA, 2013).

Sendo assim, o que distingue a *ciência hegemônica* dos demais saberes seria justamente sua forma de escrita e metodologias únicas a lógica da racionalidade e da objetividade, de forma que garantam a possibilidade de romper com generalizações simplórias na leitura do real, propondo novas abordagens e perspectivas conceituais, nem sempre realmente novas, mas – via de regra – em novas formas de articulação dos conceitos que darão consistência a novas proposições (SANTOS, 1989).

No entanto, o que acrescento é que os conceitos já existentes e a definição do que é ou não um “conceito válido”, nesta perspectiva hegemônica, não é neutra. As “novas” proposições não são exatamente novas, uma vez que suas bases epistemológicas são fundadas em um grupo seleto de autores, provenientes de estados que integram o monopólio científico mundial, isto é, a *ciência hegemônica*.

Veja bem, esses autores continuam como base e referência essencial para as ciências modernas em todo o mundo, em uma narrativa de neutralidade forjada, em sua base, num conjunto de epistemicídios que pavimentam a estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2016). Existe uma tensão e disputa epistemológica sobre a produção do conhecimento fora do eixo hegemônico que questiona justamente esta narrativa isenta, seus métodos, sua capacidade de generalização, sua "universalidade", e – consequentemente – sua escrita.

Historicamente, as ciências procuraram produzir regras de enunciação que contribuíssem para que essa linguagem aparecesse de maneira neutra e impessoal. E essa impessoalidade opera como um artifício que tenta afastar o sujeito da linguagem, como se o texto científico pudesse se elevar para além do mundo e da história. A neutralidade pretendida pelo discurso científico, ao longo dos séculos, contribuiu para disseminar a ideia acerca da possibilidade de uma verdade universal que, na mesma esteira da linguagem que a enuncia, existe fora do mundo e da história (PEREIRA, 2009, p. 216-217)

Como desdobramento desta narrativa da neutralidade o subjetivo e o histórico passaram ao posto de indutores de engano, cristalizando uma ideia de que somos capazes de controlar a verdade por meio do discurso, ao higienizá-lo. Esse discurso se materializa no que se convencionou chamar de escrita “acadêmica”, eleita como a principal e mais reconhecida expressão da pesquisa e da ciência:

A forma hegemônica da escrita acadêmica, então, aderiu a esses preceitos, e a utilização do modo indicativo (especialmente nos seus tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente) e da terceira pessoa (na forma impessoal do “pensa-se”, “afirma-se”, “sabe-se” etc.) tornou-se expediente exemplar para as proposições discursivas da ciência. O subjuntivo (ou condicional – por exemplo – “se isso...” ou “quando aquilo...”) passa a fazer parte apenas da enunciação do corolário e da argumentação, reabilitando a forma clássica do silogismo. A primeira pessoa (o “eu” que fala) e as formas nominais (notadamente o particípio e o gerúndio – por exemplo – “tem sido...” ou “vem sendo...”) são sumariamente excluídos, uma vez que representam uma abertura para o particular e para o relativo. Teses, dissertações e artigos, se quisessem assegurar a pertinência e a validade, precisaram, por muito tempo, ser escritos em conformidade com essa norma. O efeito dessa condição é fazer com que se tenha produzido um círculo de submissão entre a língua e a realidade, de modo que a imagem que se fabrica do real tenha o *mais possível* a aparência do real a que se refere. (PEREIRA, 2009, p. 217).

Assim eu pergunto, partindo de bases que intencionalmente reforçam um discurso de neutralidade ilusório, qual o efeito de uma condição como o *mais possível* na aproximação ao real? qual distorção ela gera sobre o real?

Não é possível a nós produzir uma imagem real, uma vez que existem infinitas perspectivas e vivências deste. Para cada um de nós o mundo é lido e elaborado por sentidos e significados diferentes, de forma que não exista uma construção universal e absoluta de mundo que não ignore, apague e violente uma diversidade de outras experiências, portanto, não existe uma objetividade essencial; “rigorosamente, a realidade é um estado de experiência” (PEREIRA, 2013, p. 220).

Veja bem, não é de meu interesse invalidar os pressupostos científicos, mas sim, ao criticizar e, conseqüentemente, problematizar as bases epistemológicas da *ciência hegemônica*, atentar para outras construções de conhecimento fora do eixo euro-ocidental que recusem, como princípio ético e epistemológico, a neutralidade. Na experiência diversa que se constituem os saberes e a produção de conhecimento mundial, sobretudo no sul global, surgem novos discursos científicos que se localizam política e ideologicamente a partir da assunção de uma assimetria material e simbólica entre norte e sul, mantida e justificada pelo monopólio científico que se corporifica por sua escrita.

Aqui defendo uma escrita acadêmica que fuja dessa formatação hermética e que contemple outras estruturações do conhecimento, valorizando o subjetivo e a localidade de minha fala, sem que isso diminua o meu rigor metodológico, ou o aprofundamento das minhas investigações, bem como contribua para uma elaboração ética, política e estética.

Operar por uma marca ética na escrita significa escutar e experimentar a diferença em nós, como elaboramos nossos textos. Imprimir uma marca estética reside na possibilidade de acionar processos inventivos tanto em termos do pensar quanto do expressar, no ato mesmo em que a produção dessa escrita se realiza, aprofundando as possibilidades de nos relacionarmos ética e politicamente com aquilo que estamos produzindo. Por fim, a marca política se coloca como a possibilidade que temos em nossas atividades de produção acadêmica de imprimir forças que rivalizem com aquelas que tentam manter a ilusória experiência de nós mesmos como uma verdade, negando, portanto, nossas possibilidades de diferenciação e alteridade (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009, p.154)

Sendo assim, pretendi no decorrer da escrita deste trabalho, me pôr no texto como alguém possuidor de identidades localizadas material e historicamente, não neutro, atravessado por saberes outros que não apenas os formais universalizantes, ao ponto de que proponho, portanto, uma transgressão na regra, na estrutura, na escrita. Conforme Macedo e Dimenstein (2009) com a busca por uma outra linguagem científica pretende-se “transgredir as prerrogativas quanto ao lugar que a objetividade

e a neutralidade ocupam no formato da escrita acadêmica, mas também de produzir interferências (ou fissuras) seja naquele que escreve, seja naquele que lê” (p.154).

Nessa transgressão busquei por uma experiência estética que se apropriasse dos movimentos subjetivos do pensar científico fora do quadro hegemônico. Ora, no fluxo de nossos pensamentos, no momento de escrita e produção, transitamos entre universos subjetivos diferentes, para além de um exercício de escrita. Este esforço em transgredir também se constitui em um exercício de si. Sendo assim, é por essa via que busco construir conhecimento. Conforme Machado (2004) a escrita pode assumir outras dimensões e ter uma função estética e política de construção de si:

Não de criação de “eus” ou de demarcação de autorias e sim de alteridade, o desmanchar de modelos que reproduzimos quase como se fossem naturais. Modelos que perpetuamos como se gostássemos quando sequer percebemos quanto podem ser intoleráveis (p.147)

Ao trabalhar temáticas como gênero e masculinidades, dentro de uma perspectiva formativa, é inegável o potencial de transformação interna e de (des)construção de modelos hegemônicos cristalizados em nossa subjetividade. Estes movimentos e relações íntimos a produção acadêmica nem sempre encontram espaço em sua estrutura tradicional, pelo contrário, as investigações e desconfortos internos ao pesquisador, são higienizados da marca escrita em nome da suposta neutralidade. Não que a produção científica não tenha investido em produções que valorizem vivências específicas, mas a marca estética na produção acadêmica, não é devidamente reconhecida e valorizada. Estamos acostumados a leitura de textos que percorremos por obrigação, frios, esquecíveis, na falsa ideia de que a escrita hegemônica por provocar sentidos de verdade seriam suficientes – com base numa racionalidade lógica e estruturas teóricas-argumentativas – para subverter conceituações e universalizações enraizadas pelo próprio discurso científico. São textos que segundo Machado (2004, p.147) “não nos tiram do lugar, que não nos provocam, ou agradam ou desagradam, ou nos trazem alguma ideia ou nos deixam alguma indagação.”

Neste sentido, retomo a ideia de uma estetização da escrita acadêmica, de forma que possibilite uma configuração mais atrativa e alternativa na elaboração de propostas científicas que lidem com temáticas que influenciem diretamente nossas construções subjetivas, como o gênero. Não me entenda mal, não estou dizendo que

as construções tradicionais de escrita não possuem valor, é mais do que necessário pesquisas e escritos que de forma tradicional, pautados numa ciência paradigmática, estabeleçam categorias de análise e aproximação dentro de temáticas que até pouquíssimo tempo eram de controle e representação restritos a pesquisadores homens do norte global, inclusive sobre as nossas configurações subjetivas e materiais aqui no sul. No entanto, concomitantemente é necessário, por uma outra via, buscar o rompimento com este modelo que sustenta a desigualdade.

No Brasil, temos a exemplo de Paulo Freire [1993] (2013b) escritos encharcados de representação política em configurações estéticas diferenciadas do modelo tradicional e que, por sua construção particular, abrangem uma gama de saberes e construções populares sem perder o rigor metodológico com que se aproximam de seus objetos de reflexão e pesquisa. Não somente são escritos esteticamente atrativos como são capazes de movimentar emoções e revirar nossos interiores a partir de uma sensibilização para temáticas que não possuem o mesmo alcance e *performance* discursiva quando estruturados numa matriz científica hegemônica.

Moraes e Castro (2018) ao defenderem um processo de estetização da escrita acadêmica, levantam uma série de questões pertinentes a respeito desse processo e como a academia se relaciona com o estético:

Que formas de composição textual podem ser mais interessantes do ponto de vista de um chamamento à leitura por parte de leitores acadêmicos? Que possibilidades estéticas os textos acadêmicos podem ter, ao se levar em conta os critérios de um texto de caráter científico e as delimitações da academia em relação à sua elaboração? Que espaços de diálogos podem ser estabelecidos entre os diferentes gêneros textuais na academia? (p.3)

Nesta esteira, concordo com os autores ao reconhecer que existem brechas na escrita científica que podem ser exploradas, sobretudo nas ciências humanas, com o propósito de enriquecer o debate teórico e aumentar o alcance destes diálogos de forma mais democrática, uma vez que se incorporam outras formas de comunicação e estruturação do *pensar*, abrindo espaço para a valorização das singularidades de cosmovisões e produções que vão além das bases comuns ocidentais. Neste sentido, construções de escritos que pretendam uma composição estética diferenciada, não são fáceis de se produzir e, por vezes, não são bem recebidos pela academia, lidos como inferiores ou incompletos. Estes escritos guardam uma *ação-potência*, para

além da articulação teórica, que possibilita uma *sensibilização* do leitor para as temáticas abordadas, de modo que se abre espaço para uma desnaturalização e reflexão dos contextos abordados. Podemos entender a *sensibilização* como

A vivência de conhecimento produzido entre o empírico e o estético e, por isso, capaz de conectar o sujeito à realidade (empírico), ao passo que também favorece a desnaturalização dessa realidade (estética), à medida que implica conhecê-la sob nova perspectiva (sensorial, emocional) (PERINELLI NETO; BALDACIN JUNIOR, 2018, p. 81)

Além de uma transgressão, romper com as normativas de escrita acadêmica propicia a aproximação da reflexão sobre a estetização da universidade, o que requer, necessariamente, processos de experimentação e de produção científica artístico-literária como esta dissertação – sim, este texto configura uma dissertação – dessa forma:

A dimensão do produto estético precisa estar presente nas elaborações textuais acadêmicas e também nos modos de se apropriar dos objetos de pesquisa. Muito já se fez teoricamente sobre estética e arte, mas onde está a produção estética e artística na academia? Se as ciências humanas têm tanto interesse assim em pensar/teorizar a arte e os saberes estéticos — como se observa nos últimos anos, em uma produção teórica crescente —, onde está a razão prática desses campos de saber, que é, a priori, o fator primordial de existência de tais sendas do conhecimento? (MORAES; CASTRO, 2018)

Finalizo essa carta na esperança de que você que chegou até aqui tenha, pelo menos em parte, despertado uma curiosidade ingênua a respeito dessas concepções e bases epistemológicas que se desviam de uma forma tradicional do fazer ciência. Espero que – conforme dito anteriormente – sua curiosidade se transforme em uma *curiosidade epistemológica* como assim chamou Paulo Freire em seus diversos escritos. Esforcei-me em elucidar os motivos que me levaram a optar por uma construção não hegemônica da escrita acadêmica e espero que tenha sido o suficiente para te motivar a buscar outras formas para além da que esta posta.

São José do Rio Preto, inverno de 2020.

2.4 Carta sobre cartas ou “professor-carteiro”

Aqui, talvez, seja um dos pontos mais importantes e difíceis para mim. Não me entenda mal, o processo de escrita de uma dissertação como um todo é difícil e importante; mas, neste ponto, eu preciso informar a você que me lê o quanto as cartas, não só as pedagógicas, mas as cartas como um todo, são belos instrumentos de comunicação e – mais do que isso – *conexão* (DICKMANN, 2020). Difícil porque terei que demonstrar a vocês a *sensibilidade* envolvida no ato de trocar cartas.

Veja bem, as cartas, ao contrário da comunicação instantânea, demandam tempo, não se fazem comunicação em tempo real, elas exigem o cuidado de pôr naquele espaço delimitado as palavras cuja escolha seja compreensível para quem as lê, exigem o tempo de serem entregues e, novamente, o tempo de serem lidas. Só então é que as cartas cumprem o seu papel primordial, obter uma resposta. Esse cuidado na escrita e reescrita, na possível interpretação do interlocutor, na paciência da resposta, carrega – de certa forma – a afetividade e carinho envolvidos no *gesto* de trocar cartas.

Esse gesto, como assim gosto de denominar, já que envolve uma entrega de si para o *outro*, é uma tradição secular. No entanto, a troca de cartas não se limita apenas a noção afetiva da comunicação, embora esta seja a mais bela, mas também cumprindo outros propósitos como: informar descobertas, noticiar acontecimentos, articular guerras, descrever lugares, contar histórias, entre muitos outros (CAMINI, 2012).

Conforme nos conta Isabela Camini (2012) em seu sensível trabalho, as cartas – como tradição – são o instrumento de quem deseja se *comunicar*. No período onde esse gesto era mais comum – antes da agilidade conectada da vida globalizada – muitas vezes, as pessoas se reuniam em torno da leitura de cartas como um evento, no intuito de apreender suas mensagens, não apenas aquela expressa nas palavras, mas a mensagem mais profunda que vai além delas. Nas palavras da própria autora:

Estas cartas, geralmente escritas a punho e a tinta, com letra compreensível, continham os traços da emoção e dos sentimentos que o escritor carregava, no momento de sua redação. Para escrevê-las, dedicava-se um tempo, um cuidado com a escolha das palavras e com o tipo do papel e caneta. Somente após este processo, relida algumas vezes, a carta era selada, postada no correio e enviada ao destinatário (CAMINI, 2012, p.7).

Na atualidade, escrever cartas tornou-se uma prática pouco usual, temos a disposição inúmeras ferramentas capazes de comunicar instantaneamente o que, cada vez mais, distancia o “trocar de cartas” da realidade e da possibilidade das pessoas.

Eu, aqui, pretendo me *comunicar*; neste percurso me coloco como um *sujeito da experiência* – inevitavelmente imerso na cultura e nos movimentos rápidos da globalização de meu tempo – no entanto, proponho que você ao me acompanhar na leitura, também me acompanhe num processo de gradual desacelerar, de crescente vagareza, sem pressa. Conforme reitera Larrosa Bondía (2012), a rapidez e as facilidades da vida moderna nos impedem de realmente experienciar o mundo, algo que guarda íntima relação com a prática afetiva do gesto de trocar cartas. É necessário, antes de tudo, ir mais devagar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2012, p.24)

As cartas serão utilizadas aqui como instrumento metodológico de escrita e reflexão, uma vez que guardam essa necessidade e anseio por respostas, bem como uma vagareza inerente ao gesto de se corresponder com quem se quer bem, com toda a carga de humanização e afetividade que este hábito pode possuir. Para além do conhecimento científico aqui utilizado, não me atenho apenas aos saberes formais, mas gostaria de enfatizar que escrever cartas, sobretudo as pedagógicas, move saberes outros, intimamente amarrados com o que Paulo Freire nomeia como querer bem, com a amorosidade e a afetividade. Além disso, as missivas que aqui trocarei com você serão pautadas em um discurso que envolve, reflete e nos “bagunça” internamente, que pode mexer em bases até então sólidas de nossas subjetividades, o gênero. Sendo assim, não me furto a responsabilidade de trabalhar estes temas, uma vez que “a condição prévia para escrever uma carta pedagógica é ter-se uma posição política e pedagógica claramente definida. Isto é, consciência crítica sobre o fato, ou fatos que se pretenda comunicar.” (CAMINI, 2012, p. 50)

As *cartas pedagógicas* que aqui apresento não são apenas um modo de escrita ou gênero literário puro e simplesmente, elas constituem “uma arte e também uma metodologia de trabalho educativo com importante tradição” (ZITKOSKI, 2012, p.12). Tradição que perpassa a história humana nas cartas de diferentes mestres da escrita como Rosa Luxemburgo, Antônio Gramsci, Saramago e Paulo Freire. Autores que se utilizaram das cartas com intuito pedagógico, reflexivo e provocador para *comunicar-se* com o *outro*. Tarefa que tenho o orgulho e o compromisso de assumir com vocês.

Em uma compreensão mais profunda, as cartas pedagógicas, a partir do legado freireano – que tenho me esforçado em assumir – revelam um pensamento que compreende a educação como processo humanizante e libertador, marcadamente presente na educação crítica e especificamente na educação popular. “Ou seja, as Cartas Pedagógicas, mais que ferramentas de comunicação, são um convite a uma Pedagogia engajada ética e politicamente” (PAULO; DICKMANN, 2020, p.25).

Aqui, nestas páginas, adotarei o papel de um carteiro, já que me dediquei a distribuir, no decorrer desta dissertação, algumas *cartas pedagógicas*. Sendo assim, por serem cartas que se distinguem das cartas comuns, eu também não poderia ser simplesmente “carteiro”, mas sim um tipo diferente, um “Professor-carteiro”.

Digo “Professor” porque as *cartas pedagógicas* exigem posicionamento político e intencionalidade pedagógica na sua escrita, que deverá ser acompanhada de um rigor metodológico, assim como a quem educa; e “Carteiro” porque distribuo a você estas cartas, exponho a você estes escritos, possibilito essa via de trocas da nossa comunicação e além disso, te convido no caminho metodológico deste processo.

Dessa forma, ao me aventurar em escrever cartas, me foi obrigatório, primeiramente, a reflexão crítica sobre alguns aspectos fundamentais ao desenvolvimento desse nosso diálogo, por exemplo: Quais temáticas são essenciais de serem compreendidas neste espaço? Qual abordagem e estilo de escrita se faz mais didático neste formato? Como versar conteúdo teórico-metodológico em uma carta? Qual estrutura utilizar para apresentar as bases epistêmico-metodológicas do trabalho para quem o lê? Qual grupo constituirá meus leitores alvo? entre outros.

Neste sentido, não há de fato uma receita ou fórmula pronta para escrita de *cartas pedagógicas*, mas me esforcei em demonstrar em poucos passos os caminhos que aqui tomei:

Primeiro passo: escolher a temática a ser retratada. Necessariamente retratar um fato ligado diretamente à realidade do grupo para quem se escreve a carta: educadores.

Segundo passo: descrever o acontecimento e mostrá-lo como indissociável de uma realidade maior, com incidência na vida de quem lê e de quem escreve. Toda escrita é um discurso, nessas cartas haverá posicionamento e intencionalidade claros, mais do que isso, as cartas visam construir conhecimento.

Terceiro passo: Rer, reescrever, adequar, cuidadosamente, aprimorando as ideias e a linguagem. A *carta pedagógica* deve ser inclusiva, pois a escrita formal é excludente, assim, houve o esforço em desenvolver linguagem acessível sem perder a rigorosidade metódica, de forma que se rompa com os modelos tradicionais euro-ocidentais engessados de produção do conhecimento, um legado da escrita de Paulo Freire.

Quarto passo: Compartilhar, construir, engrandecer, *coletivamente*. As *cartas pedagógicas* nascem de uma proposta de educação que valoriza a realidade dos educandos e os saberes coletivos, sendo assim, é aqui que entra minha figura e tarefa como “Professor-carteiro”, minha responsabilidade de estabelecer com vocês esse diálogo e de com vocês compartilhar essa trajetória investigativa.

São José do Rio Preto, inverno de 2020.

2.5 Carta sobre a escola ou “um resgate sobre a escola”

Escrevo essa carta pensando principalmente em você que ousa ensinar. Assim, o que tenho para lhe dizer é que nós, como pessoas que educam, durante a nossa trajetória, na construção de nossa prática educativa, nos valores e posicionamentos políticos por nós adotados, bem como nas condutas particulares de nossa vida privada, somos inevitavelmente atravessados pelas coisas que nos acontecem e acontecem com o mundo, em outras palavras, a experiência única de sermos quem somos está amarrada as condições históricas, materiais e culturais do contexto em que nos inserimos

Dessa forma, quero salientar que todas essas construções e experiências implicam, também, nas pequenas atitudes, nos comportamentos rotineiros, na escolha de algumas palavras. É nessa miudeza do dia-dia que estão enraizadas situações e configurações sociais lidas como naturais, estabelecidas, em alguns casos aparentemente imutáveis, situações e práticas que a maioria de nós já vivenciou – seja como ator, seja como espectador – e que guardam uma violência silenciosa, normatizadora e perversa: um pronome errado propositalmente; um tom de desdém e superioridade em relação ao outro; uma piada ou ditado tradicional; uma risada maliciosa. São muitas as sutilezas que operam por baixo de um discurso extremamente nocivo, mas que se apresenta como inofensivo, naturalizado.

A ordem de gênero e mais especificamente os regimes de gênero operam, na maior parte das vezes, de forma sofisticada nas miudezas do cotidiano, por meio de representações e significados que nem sempre são evidentes ou anunciados. São relações e ambientes onde o poder e a influência são permeados de assimetrias favorecidas pela própria organização local, naturalizadas, oficiais ou, em alguns casos, silenciadas, invisíveis, mas presentes.

A escola é um desses ambientes, onde aprendemos, pela experiência cotidiana, pelas práticas de todos os dias, como e com quem devemos nos relacionar, não só o como, mas de que forma nos relacionar e assim, aos pouquinhos, vamos nos construindo dentro de um padrão maior, cultivando assimetrias. As pessoas que recusam e escapam do regime são prontamente identificadas, no mais sutil “deslize”, ao menor desvio, no primeiro movimento de insubordinação a regra, são marginalizadas, violentadas, perseguidas.

O ambiente escolar atua ativamente como produtor, reproduzidor e fiscalizador da ordem de gênero e nós educadores somos atores ativos deste espaço, somos agentes que negociam e renegociam as dinâmicas generificadas diariamente em nossas práticas, nos pequenos atos e posturas, nas expectativas depositadas sobre os corpos de nossos educandos, na natureza das relações interpessoais que cultivamos. Estas implicações influenciam direta e indiretamente nas construções subjetivas dos sujeitos da escola, na disciplina e na dinâmica social de uma rede de relações extensa e intrincada envolvendo não só o ambiente formativo como também a comunidade local e de forma mais ampla a sociedade.

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidianos e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as. (JUNQUEIRA, 2012, p.66)

Entendermos que as dinâmicas do regime de gênero da escola são nocivas e naturalizadas, agindo sobre todos os atores deste ambiente, não implica afirmar que todas as pessoas, ou melhor, que todos os corpos são atingidos da mesma maneira, igualmente. A estrutura assimétrica das normas de gênero afeta os sujeitos de forma desigual. Neste sentido, os indivíduos experienciam e produzem o gênero ativamente, mas a forma como essa produção se dá, e quais impactos nas relações com outras identidades, são específicas a depender de como se localizam na hierarquia de poder também generificada. Ou seja, certas posições de gênero garantem inserções e vantagens em detrimento de outras vivências marginalizadas, exploradas e violentadas.

Os homens, em especial, ocupam lugar de destaque nesta hierarquia de poder a nível global, ocupando os maiores cargos políticos, de controle e prestígio social (CONNELL, 2015). Sendo assim, as construções de masculinidades presentes nas subjetividades dos homens, pautadas no heterossexismo patriarcal, com destaque para os modelos hegemônicos, são corporificados, também, na escola, isto é, tornam-se materiais, literalmente, por meio dos corpos e ações de professores, coordenadores, diretores, secretários, inspetores, merendeiros, funcionários da limpeza, pais e alunos. Essa dinâmica, mesma a interna ao masculino, também não é

horizontal e é atravessada de forma igualmente significativa por outras relações como classe social, raça, religião, pertencimento étnico, situação geracional, entre outras (SAAVEDRA, 2004).

A escola, portanto, é um espaço obstinado na reprodução e produção de diferenças e nela os homens e meninos atuam como peças importantes na manutenção destas assimetrias. O que quero destacar é que nós que vivemos e fomos convocados por um projeto de masculinização ainda crianças, que tivemos nossos corpos masculinizados, temos marcas impressas, mesmo que de forma inconsciente, em todas as ações que desempenhamos. Aqui cabe a preocupação e a motivação deste trabalho como um todo, tendo ciência dos significantes e significados presentes nos ambientes formativos, quantas assimetrias são fomentadas e construídas por nós sem que percebamos? Se somos ensinados constantemente a objetificar os corpos femininos e recusar os traços de feminilidade em quaisquer outras identidades, se somos naturalizados como detentores de poder legitimados ao uso da força e da violência pelas mais diversas pedagogias culturais, se cultivamos relações de assimetria como símbolo máximo da superioridade masculina, o quanto destas condutas estarão presentes em nossas aulas, em nossa vida escolar? Não é incomum situações como professores que beneficiam alunas com base em um interesse não revelado; professores que rebaixam, desmotivam e disciplinam os corpos que fogem da heteronormatividade por meio de discursos machistas e homofóbicos; professores que mantêm paralelamente a sua imagem intocável, relações sexuais e afetivas com alunos e alunas; professores que se utilizam da sua posição de prestígio para assediar e violentar colegas rotineiramente; são apenas alguns exemplos que provavelmente você que está lendo, assim como eu, já presenciou, mas que continuam cobertos por um manto de naturalidade em escolas e universidades, desde o ensino básico à pós-graduação.

Se relacionarmos o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, veremos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo. O *sexo bem educado* se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização. O ambiente escolar tornou-se um espaço em que circulam preconceitos que reafirmam estruturas discriminatórias como o racismo, sexismo, heterossexismo e a homofobia no seu cotidiano, de forma que estes elementos não são – ao que parece – elementos intrusos, mas sim estruturantes da vivência educacional como um todo.

De maneira geral, somente a partir dos anos 1960, com a segunda onda do movimento feminista – como conversamos em cartas anteriores –, e nas importantes reivindicações étnico-raciais dos movimentos negros é que amadurece e ganha certa profundidade a preocupação com as relações de gênero e sexualidade na escola. Por aqui, neste período, havia um clima de renovação pedagógica em torno do tema da “educação sexual”, ao ponto da temática adentrar de forma mais sistemática o discurso pedagógico no Brasil, tendo registros de novos contornos nas temáticas abordadas nas escolas. Estas experiências, no entanto, foram prontamente suprimidas pela ditadura militar após o golpe de 1964 (CÉSAR, 2009).

Durante o período ditatorial a educação sexual e a problematização sobre as estruturas tradicionais de gênero apareceram como importante reivindicação do movimento feminista brasileiro e como base ideológica de um projeto de redemocratização do país. Com a forte repressão do governo militar a influência feminista foi aos poucos minada no aspecto educacional, abrindo espaço para um novo projeto de ensino que se alinhasse aos interesses ditatoriais e de alas como o setor privado de ensino e organizações religiosas. Neste espaço vago, a discussão sobre educação, escola e sexualidade se fortaleceu – não coincidentemente – como campo específico da saúde, justamente por uma perspectiva pautada em dicotomias biológicas, empobrecendo, intencionalmente, as problemáticas sociais envolvidas nestas relações. Sendo assim, se instituiu um discurso alienante das causas e lutas sociais postas em práticas durante todo o período, como os movimentos negros, feministas, gays e lésbicos, contribuindo para uma crescente patologização das identidades desviantes, e uma retomada ideia eugenista. Assim, no início dos anos 1980, a educação sexual ganhou traços médicos, o que perdura até os anos 1990 – após a Constituição de 1988 –, com destaque para políticas de saúde e o enfoque também biológico no “sexo seguro” nas salas de aula. A partir dos anos 1990, à escola foi atribuído simbolicamente o lugar de conscientização e normatização sobre as práticas sexuais seguras e outras campanhas de caráter disciplinador, tendo, a partir de redemocratização, vieses um pouco menos patologizantes, mas que ainda assim não trabalhavam outras categorias sociais de análise, focando, essencialmente, nas campanhas e comportamentos de risco em relação ao contágio do HIV/AIDS³ e outras

³ A Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (AIDS) é uma doença causada pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV).

Infecções Sexualmente Transmissíveis⁴ (ISTs), bem como na gravidez na adolescência (CÉSAR, 2009).

Como resposta as reivindicações dos movimentos sociais e as demandas da nova Constituição, o Brasil cria – no final dos anos 1990 – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este documento apresenta e orienta a educação sexual como um tema transversal, nomeado de “orientação sexual”, a ser trabalhado nas escolas. No entanto, os PCNs se apresentaram como uma proposta curricular sem investimento na formação inicial e continuada dos professores, fundamental na composição de um quadro profissional preparado para lidar com as temáticas em consenso com a produção científica da área, com as demandas escolares, e com as reivindicações dos movimentos militantes social, motivo pelo qual foram criticados por estas instâncias (ALTMANN, 2013, p. 74).

Já nos anos 2000, no projeto de governo a esquerda estabelecido pelo partido dos trabalhadores (PT), a escola foi promovida a local propício para o desenvolvimento de políticas afirmativas do governo federal que visavam a difusão da “cultura do reconhecimento das diferenças”, pautado numa leitura social e relacional, um grande avanço na área.

No ano de 2009, inicia-se a implementação pelo Ministério da Educação (MEC) da ação intitulada “Escola Sem Homofobia”. O projeto foi elaborado e executado por um grupo de Organizações Não Governamentais (ONGs) representativas do movimento LGBT (OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2017, p. 125). Entretanto, o andamento do projeto e sua efetivação enfrentou grandes obstáculos políticos como a – intencionalmente fabricada – polêmica sobre o “Kit de Combate a Homofobia”, um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos com a proposta de desconstruir estereótipos sobre a população de educandos/as LGBTQIA+⁵ estabelecendo um convívio democrático com a(s) diferença(s) (OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2017), material posteriormente rotulado, por setores de oposição como “Kit Gay”, um movimento prévio de uma disputa narrativa sobre os rumos das políticas educacionais e de gênero, atendendo os interesses de instituições privadas de ensino e suas aproximações com organizações religiosas, o que guarda semelhanças com o

⁴ Atualmente se utiliza a nomenclatura “IST” (infecções sexualmente transmissíveis) no lugar de “DST”, uma vez que “doença” implica em sintomas visíveis. As infecções incluem, também, períodos assintomáticos.

⁵ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuais, Aliados/as e + (inclui-se outras possíveis identidades e posições de gênero). Opta-se por esta sigla por melhor sintetizar as múltiplas manifestações das identidades de gênero e sexuais.

movimento ditatorial das décadas de 1970 e 80, sobretudo quando olhamos em retrospecto para a recente ascensão fascista que culminou, alguns anos mais tarde, na eleição de um governo militar, genocida, comandado por Jair Messias Bolsonaro.

Finalizo esta carta com um apelo a vocês que chegaram até aqui, ao que parece a escola é palco para a reprodução e reforço de graves discursos normativos durante os anos, com uma evidente relação entre o currículo formal e as intencionalidades políticas e sociais dos governos frente as assimetrias geradas pela desigualdade de gênero; este espaço, no entanto, pode ser, também, transformador e subversivo quando alinhado aos movimentos sociais e norteados por um posicionamento educativo-crítico, cabe a nós, enquanto produtores de conhecimentos, reconhecedores de saberes diversos, atores da escola, atentarmos para a centralidade das problemáticas de gênero no cenário local, cotidiano e no cenário político-educacional a nível nacional. O gênero deve ser considerado como elemento estruturante das diversas dinâmicas escolares e suas assimetrias e, como tal, não pode mais ser lido como inato, fato dado, cristalizado.

São José do Rio Preto, Verão de 2021.

2.6 Carta-conflito ou “sobre meninos e meninas”

Imagine-se entrando numa sala de aula, você está em uma escola de ensino fundamental, a sala pertence a uma turma do 5º ano dos anos iniciais. Os alunos estão em horário de recreio restando apenas mesas e cadeiras “ornamentadas” com mochilas e estojos; espalhados de forma desorganizada estão vários cadernos, folhas desenhadas e riscadas, diversos lápis coloridos, canetinhas e marcadores das mais variadas cores; no chão bolinhas de papel amassado em harmonia com alguns pingos de cola aqui e ali junto a sobras de lápis de cor recentemente apontados.

Esse ambiente escolar que descrevi é, provavelmente, familiar a maioria das pessoas que frequentaram instituições de ensino durante a infância ou que agora, como adultas, atuam profissionalmente nesse local, sejam como educadores, sejam como outros atores da escola. Nessa mesma sala de aula descrita, onde se aprende e constrói, com base em um currículo formal, um conjunto de saberes e práticas, aprende-se, também, outras práticas, outros significados e saberes escusos, um currículo oculto, um currículo de gênero.

As bases normativas pautadas numa binariedade de gênero estão presentes no contexto escolar de forma tão naturalizada que sequer nos perguntamos sobre a natureza dessa dicotomia na construção e percepção de nossos educandos. Bastando um segundo olhar, agora um pouco mais atento, ao mesmo cenário que descrevi anteriormente e será possível vermos, nos mesmos materiais, nas cores e nas marcas, uma separação objetiva entre meninos e meninas. Mais do que isso, perceberemos como as imagens e artefatos visuais contribuem e reforçam identidades masculinas e femininas específicas, sempre dentro de uma dicotomia: menino-homem-masculinidade x menina-mulher-feminilidade. Estas diferenças são produzidas, reproduzidas e reforçadas, sem ao menos serem questionadas, pelos próprios pais ou professores.

As imagens, assim como outras linguagens presentes na prática educativa, atuam como pedagogias culturais ao construírem modos de pensar e agir generificados.

Pelo caráter discursivo que detêm, considero que as imagens exercem ações prescritivas, descritivas e proscritivas, isto é, sugerem o que as pessoas devem fazer, como devem fazer, e o que não devem fazer para serem aceitas. Portanto, para além das dimensões da diversão, do entretenimento

e do prazer, as imagens atuam em arenas políticas, culturais e educativas.
(BALISCEI, 2020, p.18)

As representações de gênero presentes nestas imagens são provavelmente conhecidas por você que me lê, elas estampam roupas, mochilas, lancheiras, estojos e cadernos de forma a valorizar uma identidade ideal, genérica e estereotipada. Conforme Baliscei (2020, p. 19), toda a complexidade de existências corporais e culturais são simplificadas em imagens hegemônicas, onde se retratam personagens masculinos sempre brancos, de olhos claros, roupas azuis e objetos que remontem a masculinidade como carrinhos ou bolas, em contrapartida as representações de personagens femininas, também brancas e de olhos claros, vestem vestidos rosa, possuem cabelos longos, soltos ou amarrados por laços, rosto avermelhado com cílios destacados sempre acompanhadas de objetos como bonecas ou utensílios domésticos.

Essa divisão generificada não se limita as representações visuais presentes nas salas, corredores e livros didáticos, mas também na própria organização hierárquica da escola, obedecendo um regime de gênero específico, que influencia não somente as crianças como os adultos.

Pesquisas como a de Francis (1998) apontam que as crianças já crescem sob uma perspectiva de oposição de gênero, onde se constroem com sujeitos na base da diferença em relação ao outro, como reforço da própria identidade masculina ou feminina. Essa distinção de gêneros não atinge somente as subjetividades dos indivíduos que na escola se constroem, como também impacta em suas expectativas e desempenhos escolares. Em uma série de estudos Carvalho (2001; 2003; 2004) apresenta como o gênero e suas inter-relações com outras assimetrias de classe e raça, produzem índices de fracasso escolar também assimétricos, de forma que as expectativas criadas em torno do “bom aluno” estariam associadas a meninas brancas, explicitando o caráter também racial na produção do fracasso escolar. Essa posição e expectativa envolve uma imagem de responsabilidade, organização e dedicação estereotipada, associada ao desempenho escolar feminino esperado, enquanto os meninos, vistos como insubordinados, enérgicos e irresponsáveis, tem seu insucesso lido como uma oportunidade perdida, já que guardariam uma predisposição inata a serem mais inteligentes.

Essas diferentes expectativas pautadas em estereótipos de desempenho escolar generificados são em parte o motivo que “têm conduzido um maior número de meninos do que meninas a obter notas baixas ou conceitos negativos, e a ser indicados para atividades de recuperação” (CARVALHO, 2003, p.555). Esse cenário desigual se estende também as meninas ao não serem avaliadas de forma igualitária em seu sucesso ou fracasso nos estudos, tendo uma imposição mais rígida e ambígua baseada na submissão e sexualização de seu corpo: se for muito dedicada e responsável, alinhada a um perfil mais submisso, peca pela falta de criatividade e ousadia em transgredir as regras (característica dos meninos); se adota uma performatividade mais acentuada de sua feminilidade e sexualidade, peca por não atender a dedicação e responsabilidade típicas da posição submissa esperada das meninas. Ao que parece a escola está mais preocupada com a regulação das condutas e dos corpos do que, de fato, com o sucesso escolar de seus educandos.

As masculinidades e suas características pareciam mais opacas e ainda menos questionadas na escola que as feminilidades. As falas das professoras não relacionavam a agressividade e indisciplina, que nossa cultura associa à masculinidade, com as dificuldades escolares dos meninos, ao contrário do que faziam ao comentar as meninas com problemas de aprendizagem, realçando nelas características marcadas por traços de feminilidade (submissão ou erotização) (CARVALHO, 2003, p.568).

Essas desigualdades provocadas por diferentes expectativas em relação ao gênero impactam também nas relações de violência e agressão no ambiente escolar como abordado por De Sousa e Stelko-Pereira (2016). Segundo as autoras, a forma como meninos e meninas são atingidos pelo *bullying* e a violência escolar difere, tendo as meninas maiores sintomas de ansiedade e estresse em relação aos meninos, por mais que se encontrem envolvidas em situações de agressão física e conflito em menor frequência, o que corrobora a pesquisa de Silva (2013) que aponta o maior envolvimento masculino nestes cenários e como principais vítimas de *bullying*.

Essa desigualdade de gênero está presente não somente nas relações dos educandos como estruturante dos componentes curriculares e práticas educativas, a exemplo das aulas de educação física, como descrevem as autoras Souza e Altmann (1999). As autoras evidenciam como operam sistemas de exclusão da feminilidade em práticas físicas e competitivas constantes da educação física, como esportes e gincanas, e que criam espaços de domínio e prevalência para os meninos em detrimento das meninas. Aos meninos esportes de contato e competitividade, as

meninas distância entre os corpos e exercício do movimento a feminilidade; aos meninos futebol e basquete, as meninas ginástica e voleibol. Esses espaços de domínio ocupados pelos meninos refletem uma cultura heteronormativa patriarcal que recusa o feminino, de forma que

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas. (SOUSA; ALTMANN, 1999, p.56)

Foi em meio a um ambiente escolar tradicionalmente generificado e assimétrico muito similar ao aqui descrito que vivenciei um momento marcante na minha trajetória formativa e que guarda relação com o que venho trabalhando nesta carta. Neste episódio, eu cursava o oitavo ano do ensino fundamental, momento que presenciei um conflito de gênero que acredito nos oportunizar algumas reflexões relevantes no entendimento das diferenças produzidas pela escola.

A história em questão foi presenciada por mim, mas não envolveu minhas ações diretamente, na ocasião eu estava no oitavo ano, momento em que havia construído uma grande amizade com uma das meninas da turma. A garota se destacava dentre as meninas, em força e habilidade, na prática de esportes durante as aulas de educação física, tendo notadamente maior desenvoltura, sobretudo no futebol, que a maioria dos meninos, muito embora raramente via a possibilidade de jogar junto aos garotos, já que em nossas aulas a turma era dividida em meninos e meninas.

Uma forma de escape e rebeldia das amarras generificadas impostas pela escola era, nos momentos de recreio, participar dos jogos improvisados pelos meninos no pátio externo, o que não implica em dizer que essa participação não sofria resistência e recusa. No espaço informal do pátio, os meninos engajavam em brincadeiras e jogos violentos e mais acirrados do que os permitidos oficialmente pelas práticas da educação física.

A prática de exercícios físicos, no contexto do universo masculino, recorrentemente é vista como uma importante fonte de experiência da afirmação da masculinidade e percebida como uma barreira contra a feminilização (PEREIRA; BRITO, 2018, p. 213).

Um de nossos jogos favoritos era o chamado “rolinho porrada”, que tratava-se de um jogo de futebol adaptado, onde a bola era substituída – uma vez que não era permitido acesso aos espaços das quadras e não eram fornecidas bolas durante os recreios – por latinhas ou garrafas amassadas. As regras básicas do jogo se diferenciavam, em suma, pela possibilidade legítima de agressão e violência durante a partida como punição por uma má performance “esportiva” ou pouca habilidade, sendo comumente jogado em duas modalidades distintas: em times ou mata-mata.

O jogo em times tinha como objetivo comum ao futebol marcar mais gols que a equipe adversária. No entanto, se acrescenta um fator extra a esta dinâmica, a pontuação por drible e a consequente punição para o driblado. Àqueles que recebessem um drible, especificamente o “rolinho” – que nomeia o jogo –, ou seja, quando a bola improvisada era passada por entre as pernas do adversário, drible também conhecido como “caneta”, além de se contabilizar dois gols ao outro time a pessoa driblada seria punida com socos por todos os integrantes da equipe adversária. A modalidade seguinte guardava a mesma estrutura e regras gerais, no entanto, no “mata-mata” não há times, o jogo é individual, consistindo em todos contra todos, onde além de serem agredidas a socos, as pessoas dribladas são também eliminadas da competição.

Foi neste jogo paralelo que ocorreu o incidente. Minha amiga não participava com frequência de nossos jogos, mas, nesse dia – não sem contestação e extensas reclamações – insistiu em participar. Sem muitas surpresas, a garota se destacou sobre os meninos, de forma a prevalecer em um jogo “mata-mata” em que disputava contra todos os garotos. Veja bem, nesse cenário extremamente assimétrico a simples inclusão de uma garota na dinâmica, até então, de domínio e monopólio dos meninos configura não só uma atitude de bravura, como de grande ousadia e resistência. Relatos que descrevem um movimento feminino de intrusão nos meios masculinos em resposta a exclusão não são incomuns, como o estudo etnográfico desenvolvido em uma escola por Pereira e Brito (2019). Durante a pesquisa foi observado situações cotidianas generificadas pelos pesquisadores, em que se destacou durante uma aula de educação física infantil, a invasão do espaço monopolizado dos meninos por uma única “ousada” menina. Estas quebras de barreiras demonstram a agência dos indivíduos na dinâmica de gênero, sendo importante retrato das possibilidades de

resistência, superando uma ideia de passividade naturalizada imposta pelo regime de gênero.

Connell e Pearse (2015) nos dão uma outra dimensão em relação a “invasão” dos espaços demarcados por gênero, ao apontarem que os meninos tendem a invadir os espaços e brincadeiras femininas mais vezes e, de uma forma geral, com o intuito de atrapalhar as meninas, o contrário dificilmente acontece.

Conforme em clássica investigação, Thorne (1993) constata que para além de uma separação simbólica no espaço escolar ocorre, também, uma separação espacial e material de modo que, durante suas observações no momento do recreio, os meninos ocupavam e controlavam um espaço dez vezes maior que as meninas, geralmente espaços voltados a práticas corporais e coletivas.

Minha amiga, logo depois de driblar e eliminar uma sequência de meninos – o que simbolicamente foi interpretado como um duro golpe as masculinidades daquela arena de disputa – é prontamente violentada por um deles que a derruba no chão. Após uma intensa troca de insultos, com ele sobre ela, ambos trocam agressões, ao ponto de alguns segundos depois serem separados por outros alunos, e poucos minutos adiante levados a gestão da escola por um adulto. Este episódio, por mais triste que seja, não é um fato isolado.

jogar com as meninas não era um desafio para os meninos, pois um bom desempenho contra meninas não lhes creditava qualquer mérito especial, e jogar pior do que elas era um vexame, pois ia contra a expectativa de superioridade masculina nesse universo. Desse modo, jogar com meninas representava para eles não um desafio, mas uma ameaça. Para as meninas, por sua vez, superar as expectativas e ser melhor que os meninos no esporte era uma honra, motivo de consagração que, em algumas ocasiões e entre alguns meninos, garantia-lhes legitimidade. (SOUSA; ALTMANN, 1999, p.60)

Essa estratificação com base no gênero provoca uma série de opressões e violências específicas como a narrada agora, sendo um bom exemplo de como os modelos hegemônicos de masculinidade se manifestam ainda na infância e são reforçados durante a adolescência. Aqui cabe mencionar que somente no ensino médio vivenciei pela primeira vez aulas de educação física onde praticávamos esportes mistos – ainda que não frequentemente – havendo, até então, uma clara distinção das práticas com base em supostas diferenças biológicas e anatômicas entre os gêneros, base comum do esporte como “instituição generificadora” (MESSNER, 1990).

Neste sentido, espero ter evidenciado algumas relações e assimetrias presentes e construídas nos regimes de gênero, sobretudo nas arenas de competição e demonstração físicas de poder. Essas assimetrias, para além dos danos materiais, provocam grandes impactos na construção de subjetividades dos diferentes corpos, como também na produção de sucessos e fracassos escolares. A escola, como instituição normatizadora, se coloca como ambiente neutro, mas na verdade opera constantemente em favor e reprodução da ordem de gênero. Sendo assim, espero que neste pequeno episódio, particular a minha trajetória, vocês tenham conseguido traçar paralelos e comparações com suas próprias passagens pelos aparatos educacionais.

São José do Rio Preto, Verão de 2021.

2.7 Carta sobre meninos ou “percebendo masculinidades”

Ao caminharmos pelos aparatos educacionais formais, isto é, o percurso formativo estabelecido pelo sistema de ensino desde a educação infantil até a pós-graduação, veremos uma infinidade de configurações de gênero cristalizadas no tempo, aparentemente inscritas como norma, uma ordem “natural” das coisas.

Neste sentido, a maior parte das pesquisas de gênero no ambiente escolar acabam por evidenciar uma perspectiva de análise ainda baseada na diferença, ou seja, quais comportamentos ou relações entre os diferentes gêneros podem ser compreendidas e analisadas com base na comparação com outro grupo. Nesta carta busco o caminho contrário da comparação, de forma que desejo abordar com você, as relações e condutas *internas* aos grupos, isto é, como se dá a dinâmica entre os indivíduos que se reconhecem e corporificam, pelo menos em teoria, o mesmo gênero.

Sendo assim, escolhi como ponto de partida as construções referentes ao “ser homem”, ou seja, como se constroem e interagem os diferentes projetos de masculinidade (CONNELL, 1995). Para isto decidi rememorar um momento marcante de minha vida, um episódio que acredito oportunizar importantes reflexões e análises.

Me preocupei durante este percurso literário em refletir criticamente a posição que ocupo e ocupava nos momentos aqui descritos, dessa forma entendo como de fundamental interesse à pesquisa em gênero e em educação compreender como parte das construções *hegemônicas* de masculinidade são corporificadas pelos atores sociais que desempenharão a manutenção e vigilância da heteronormatividade e o monopólio de poder social (CONNELL, 2005).

Essa história se passa no ano de 2007, quando eu ainda cursava o ensino fundamental. Naquela ocasião, minha escola, uma das unidades do Serviço Social da Indústria (SESI) de São Paulo, havia programado uma viagem, até então novidade, em comemoração ao final de ciclo das turmas do último ano. O passeio, batizado pelos professores de “Day Camp”, tinha como intuito oferecer uma experiência próxima aos acampamentos de verão e viagens de formatura, comuns em escolas privadas da elite, no entanto, adequado as limitações orçamentárias da escola e do perfil econômico das famílias dos alunos.

O dia do acampamento seria, em termos práticos, uma tarde livre em um hotel fazenda, não muito distante da cidade, uma viagem de “bate e volta”, ou seja, chegaríamos pela manhã e iríamos embora no mesmo dia ao final da tarde. Com

espaços contendo campos de futebol, quadras de tênis, piscinas e algumas áreas verdes, os formandos poderiam circular livremente pelo espaço do hotel realizando as atividades que assim julgassem divertidas e interessantes. A viagem como um todo foi uma situação atípica para a escola, pois era a primeira vez que uma turma realizava uma viagem de formatura.

No comunicado de autorização enviado aos pais encontrava-se o aviso: “será necessário roupas de banho”, isto é, haveriam atividades em piscina, o que para um jovem adolescente como eu foi um momento de plena excitação e ansiedade afinal chegara a oportunidade de, concretamente, espiar, sentir – e quem sabe até tocar – outros corpos.

Boa parte deste imaginário e discurso vem acompanhado com jeitos de ser e fazer o gênero, ser e fazer o masculino e neste sentido, formas de falar, andar, posturas corporais, interesses culturais, entre outras coisas. No Brasil, os discursos imperantes neste momento histórico encontravam-se numa constelação midiática da exploração do feminino e um forte empenho na reprodução e fiscalização da heterossexualidade posto em prática por diversas narrativas de masculinidade e de dominação masculina diariamente veiculados na mídia *mainstream*. Estes modelos de conduta permeavam o ideário dos jovens, tendo grande influência no comportamento e reconhecimento da juventude. Um bom exemplo é o programa “Pânico na Tv!”⁶, extremamente popular entre o público jovem, seu público alvo. Com uma programação baseada na exposição vexatória e desumana de mulheres jovens, seminuas, em situações embaraçosas e não raras as vezes perigosas; as famosas e desejadas “Panicats”⁷ eram exibidas como “pratos prontos” para o deleite e consumo da audiência masculina. Entre uma gama de *takes* exaltando seios e bundas estrategicamente enquadrados em poses eróticas e reveladores do corpo feminino, o programa ainda possuía outros quadros que contribuíam com a construção de um senso coletivo masculinizante, entre piadas e imitações, o programa ocupava boa parte do seu espaço com quadros envolvendo violência corporal gratuita e trechos inteiramente dedicados a invasão de privacidade, constrangimento e exploração da

⁶ Programa humorístico televisivo, produzido semanalmente pela Rede TV como extensão ao programa “Pânico” na rádio da rede de rádio comercial Jovem Pan. Foi transmitido de 2003 a 2012 indo ao ar nas noites de domingo. Posteriormente o programa migrou de emissora adotando o título de “Pânico na Band”, sendo exibido até 2017 pela emissora Band.

⁷ “Assistentes” de palco vestidas com pequenos biquínis com função única de exibirem seus corpos durante o programa.

imagem de grupos minoritários e personalidades da televisão brasileira (VITTO; SPERB; PAZ, 2009).

Sendo assim, com uma sensação de pertencimento ao local hegemônico de poder, ou seja de ter a possibilidade de reconhecer-me como igual em relação aos modelos masculinos veiculados na mídia não demorei a atender as expectativas masculinas.

Nesta esteira, o ano de 2007 foi marcado, entre outras coisas, pelo fenômeno cultural produzido após o vazamento do filme “Tropa de Elite”, dirigido por José Padilha. O vazamento ajudou a popularizar a obra entre os mais diversos públicos, não tendo prejudicado a arrecadação em bilheteria na sua estreia oficial nos cinemas, pelo contrário, a obra ganhou no mesmo ano o título de filme mais visto na história do cinema nacional (OLIVEIRA, 2016). Seu protagonista, o Capitão Nascimento, interpretado pelo talentoso Wagner Moura, foi alçado ao patamar de herói nacional, sendo um símbolo na cultura pop a partir de então.

Tão logo surge em cena, somos apresentados à sua icônica indumentária que rapidamente se tornou alvo de desejo por uma parte considerável do público. Seu ornamento não servia apenas para identificá-lo em meio às operações militares ou para exhibir o seu labor por meio do corpo que se compõe como um elemento intrincado de uma máquina de guerra. Somando a boina com a insígnia do batalhão, o pesado coturno, a calça preta de brim liso, a gandola militar, o distintivo e o pesado armamento, temos como resultado alguns dos vários símbolos de sua masculinidade patriótica (CARVALHO FILHO; MAKNAMARA, 2019, p.1504).

Nos corredores da escola, ouvia-se constantemente meninos reencenando abordagens policiais violentas, revezando entre si os papéis, por vezes de “figura da lei”, por vezes de “criminoso” – pautadas em uma visão classista e preconceituosa – em ambas vociferando palavrões em meio a risadas que flertavam com a violência e o autoritarismo. Era possível ouvir dentre as diversas vozes ecoantes no intervalo entre as aulas algumas frases repetidas, aparentemente fora de contexto: “tá achando que é o pica das galáxias?”; “você é moleque!”; “pede pra sair!”; “cadê o Baiano?!”. Capitão Nascimento, o protagonista do filme, se tornou um modelo de virilidade e masculinidade, reproduzindo o esperado em relação a masculinidade hegemônica. Tanto em termos individuais, como também modelo de conduta nas relações com outros grupos: mulheres, afro-brasileiros, pobres e outros homens.

Todos estes discursos agem como verdadeiras pedagogias que por meio de um currículo específico atuam na construção de comportamentos, atitudes pessoais,

valores e hábitos, constituindo uma forma de regulação social. Os significantes são repetidos constantemente como forma de nos ensinar as representações hegemônicas. Todos estes dispositivos podem ser entendidos como *pedagogias culturais* sendo colocadas em prática (SABAT, 2001).

Esse era o cenário em que, no auge dos meus 13 anos, vivenciara o último ano do ensino fundamental, mesmo período em que me envolvi – talvez não coincidentemente – em uma briga na escola, algo que escalonaria em proporção. A briga em si, se iniciou por motivo simples e banal, como contarei a vocês, mas a questão central nesse episódio como um todo envolveu algumas construções de masculinidade. Masculinidades essas veiculadas e servidas ao consumo por discursos bem claros, como o próprio filme *Tropa de Elite* e o heroísmo de Capitão Nascimento, discursos que ganham espaço e corpo na escola, aparentemente sem muita atenção ou preocupação por parte do corpo docente e gestão.

A confusão se iniciou no dia da esperada viagem ao *Day Camp*. A viagem demandou um período de algumas horas em ônibus fretado até chegar ao destino, saímos pela manhã no intuito de tomarmos café da manhã já no hotel fazenda. Ainda na viagem de ida teve início o conflito: “Ei! Levanta a cadeira aí! A sua ta quebrada, ta descendo além do normal!” disse eu a um colega de sala que sentara a minha frente e poucos segundos depois reclinara o banco até o meu peito – aqui cabe explicar que o ônibus não encontrava-se nas melhores condições de conservação, os bancos estavam em más condições o que permitia algumas poltronas que reclinassem muito além do ângulo normal, invadindo completamente o espaço e o limite do assento logo atrás, no caso o meu. Não dando ouvidos as minhas reclamações e insistência após alguns minutos de desconforto resolvo me impor dando um tapa leve em sua cabeça, ao mesmo tempo em que exclamei: “levanta aí!”

A agressão foi prontamente respondida com “ta me tirando?”, e uma recusa mais firme em não mudar a posição do banco, quando eu, vendo a intransigência do meu “adversário” clamo pela presença da professora em intervenção, onde alguns segundos depois meu pedido foi atendido. O garoto com quem me desentendi logo recuou sua poltrona na presença da autoridade, a professora, e o problema – teoricamente – havia sido resolvido. Alguns minutos após o conflito, ainda no ônibus, sou abordado por outro rapaz, agora de outra sala, que me diz: “cuidado, você ta mexendo com um de nós, ta mexendo com a pessoa errada”, eu prontamente respondo: “beleza!” em tom de desprezo, quando o rapaz se dirige aos seus colegas

em tom de deboche: “ele ta achando que é brincadeira!” e em seguida em tom hostil: “Fica esperto, se a gente te achar, a gente te pega!”. O que coincidentemente lembra muito o refrão da música tema do filme Tropa de Elite: “Pega um, pega geral, e também vai pegar você!”, repetido a exaustão pelos alunos.

O que teria me motivado a romper a barreira do físico e iniciar uma agressão? Isso pode ser explicado por algumas construções de masculino e expectativas heterossexuais. Veja bem, conforme pesquisa de Leal (2010) em uma escola com meninos em situação de rua, parte dos comportamentos e das dinâmicas entre os garotos se dá pela constante provocação e situações de desafio, necessariamente conectadas a noção de honra, uma construção hegemônica de masculinidade.

Articulada como uma ação individual, mas estritamente relacionada ao grupo, a honra modula de maneira dinâmica o comportamento social. O caráter do desafio será evidenciado pela natureza da resposta, isto é, de acordo com a resposta, será possível saber se trata-se meramente de um desafio ou de uma ofensa. (LEAL, 2010, p.236)

A questão que fica em relação ao descrito é que leitura sobre este conflito teve a professora? Em que escala a imagem generificada de que meninos costumam brigar com frequência e que faz parte dos “ânimos dessa fase”, “coisa da idade mesmo”, “coisa de moleque”, tenham influenciado em sua postura? Não digo que tenha sido uma medida desbalanceada, reconheço que foi apenas um desentendimento passageiro e que não haviam evidências de uma problemática maior instaurada, mas o que gostaria de chamar atenção é, se o mesmo desenrolar tivesse o envolvimento de meninas, qual seria a postura dos professores presentes, mais firmes e enfáticos na repreensão? Mais leves e compreensivos? O que posso afirmar é que provavelmente seriam posturas diferentes, e este é o ponto. As expectativas de gênero, sobretudo no ambiente escolar, estão fundamentalmente voltadas para uma dicotomia.

Durante a estada no Hotel fazenda, e no decorrer do dia, na tentativa de recrudescer minha imagem masculina, ferida pela ameaça sofrida, algumas de minhas condutas foram exacerbadas em relação ao meu comportamento natural, de forma que na presença de outros garotos reencenei parte do treinamento vivenciado pelos aspirantes a soldados do BOPE no filme, correndo em grupo com amigos entoando o canto dos “caveiras”, simulando carregar nos braços armamento pesado.

Neste contexto, fica evidente como modelos masculinos hegemônicos influenciam e estabelecem um imaginário de condutas entre os homens, Capitão Nascimento corporifica características como a violência, o autoritarismo, a prática da tortura, o militarismo, de forma exaltada durante a narrativa fílmica, reforçando a posição lida como ideal ao homem.

Quando filmes como “Tropa de Elite” evocam uma heterossexualidade agressiva que incide sob o corpo de seu protagonista, eles não estão apenas falando sobre, mas também criando essa heterossexualidade; criando uma representação dessa heterossexualidade. [...] falar da heterossexualidade como norma e representá-la como força, potência e como útil ao Estado é, ao mesmo tempo, relegar aqueles e aquelas que não se enquadram nessa norma. (CARVALHO FILHO; MAKNAMARA, 2019, p.1515)

Assim, mais do que apenas engajar no consumo de tais conteúdos, este discurso dava coesão a identidade de pertencimento baseada, prioritariamente, na violência e na exploração feminina; bastando uma janela de incentivo para me identificar como Nascimento e performar violência e autoritarismos, atitudes “legítimas” de ser homem.

De modo mais amplo, ao analisar as atividades desempenhadas pelos grupos masculino e feminino durante a estadia, os comportamentos obedeceram – mesmo que fora do espaço formal – o regime de gênero da escola, especificamente o das aulas de educação física (SOUSA; ALTMANN, 1999). Os meninos ocuparam-se com as atividades de contato e maior competitividade, enquanto as meninas reuniram-se em grupos de conversa nas piscinas e em atividades como dança e voleibol (MARIANO; ALTMANN, 2016).

Os ânimos deste evento claramente não eram os habituais, a arena social onde os corpos adolescentes se colocaram expostos e interessados no contato reforçaram posições de gênero hegemônicas, na tentativa de dar coerência a única opção e vivência da sexualidade possível – conforme a ordem de gênero – a heteronormativa. Os meninos esforçaram-se em demonstrar-se homens, com características lidas por eles como ideais e exemplares do masculino, e as meninas reforçaram parte desta conduta, uma vez que também estão engendradas na dinâmica heteronormativa das relações sociais generificadas (CONNELL 2016).

Um exemplo claro, além da corrida entoando cantos e frases do filme, foi o ritual de passagem estabelecido pelo uso de drogas. Aqui encontra-se um bom exemplo de como as masculinidades se relacionam dialeticamente em sua estrutura interna. Os

meninos pertencentes ao meu círculo social, como veremos mais a frente, não se relacionavam ou performavam masculinidades explicitamente voltadas a práticas corporais e violentas, comuns ao modelo hegemônico, dessa forma a maneira de reforçar e exteriorizar as capacidades e qualidades masculinas, naquela ocasião, se deu também por meio do comportamento de risco, ao nos reunirmos em segredo – não tão segredo assim, uma vez que não coincidentemente parte das garotas precisavam tomar conhecimento deste feito de “bravura” – para o consumo de substâncias de uso adulto, no caso o cigarro. Meninos se arriscarem mais cedo e mais frequentemente em comportamentos de risco pode ser lido como um reflexo de uma estrutura maior generificada, os garotos buscam aproximação das práticas legitimadas pela mídia e pelo discurso das políticas de masculinidade, dos homens adultos (CONNELL, 1995; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; CONNELL; PEARSE, 2015).

O passeio terminou sem muitas reviravoltas, tendo – na minha percepção daquele momento – havido apenas um desentendimento costumeiro entre dois jovens de grupos diferentes. O que eu não esperava era a proporção que esse evento tomaria nos dias seguintes, agora dentro da escola.

Durante a semana seguinte circulou entre os alunos o boato de uma grande briga envolvendo dois meninos. Um dos garotos estava já se organizando para o confronto, definindo local, data e como se posicionariam os aliados na hora do embate. Diversos SMSs foram trocados entre os alunos comentando e organizando a briga – em 2007 ainda não haviam mensageiros instantâneos em celulares, na verdade foi naquele ano que nasceu o primeiro smartphone – que se daria durante o intervalo entre aulas. Ausente da discussão e alienado aos boatos estava eu, o alvo de toda aquela organização e aparente ódio, o que tinha sido um leve tapa na cabeça durante a viagem havia se transformado em um tapa na cara, uma afronta a masculinidade e a honra do meu adversário, agora o conflito não era apenas uma questão de desentendimento, tratava-se da necessidade “natural” de defender sua posição de Homem, de Macho Honrado, e para isso só há uma saída válida e legítima: o confronto físico.

O suposto ferimento na honra foi imediatamente reconhecido e prontamente apontado por seus pares, meu algoz nitidamente encontrava-se sobre pressão dos colegas e, como descobri posteriormente, do pai e do irmão, todos homens com valores “legítimos”. O clima de alta expectativa sobre a performance física do meu

adversário era claro pelas cobranças feitas durante as aulas: “vai deixar o cara de boa assim?”; “To achando que você tá com medo do cara”; “não quer brigar?”. Foi neste movimento que fui abordado durante os intervalos, seguidas vezes. O protocolo era sempre o mesmo: o garoto, muito maior em estatura e peso do que eu, se aproximava cautelosamente em um pretexto de conversar, quando enfim me convidava para a área externa do pátio, onde encontravam-se prontamente preparados os seus colegas, na expectativa de um violento espetáculo.

No intuito de me reafirmar e me impor, mesmo que internamente estivesse com medo, procurei transparecer superioridade e calma – aos homens não é permitida a fraqueza e a vivência plena de suas construções emocionais –, bem como apoio estratégico do meu círculo de amigos, escalonando um desentendimento para um confronto entre grupos. Interessante notar como a noção de honra é deslocada quando em uma perspectiva de grupo, agora o conflito excedia a figura individual e focava-se no conflito interno das masculinidades que ali se encontravam.

O grupo adversário ao meu se enquadrava em um modelo de masculinidade mais próximo ao hegemônico tradicional, com frequentes demonstrações físicas e violentas, onde detinham o poder social nas dinâmicas escolares, o que significava possuir maior prestígio entre as meninas, reificando a base da masculinidade como exploração feminina. Não surpreendentemente formavam o grupo dos esportistas, o que nesse cenário denominarei de “Os *boleiros*”, uma vez que dominavam as aulas de educação física, sobretudo como prática de *status*, já que possuíam mais afinidade e habilidades com futebol, característica valorizada na dinâmica adolescente.

Já meu grupo era constituído por diferentes meninos reunidos mais pela não correspondência com as expectativas corporais e performáticas impostas aos *boleiros*, do que por características em comum. Com o tempo houve uma homogeneização do grupo, permanecendo os meninos que possuíam como interesse comum práticas culturais intrinsecamente relacionadas com a cultura instituída na época pela MTV Brasil, grupo que chamarei de “Os *cults*”. Gostávamos e consumíamos música, videocliques, séries, e game-shows produzidos pelo canal musical.

Neste aspecto, vale ressaltar como os diferentes grupos de garotos relacionam-se com diferentes modelos de masculinidade corroborando a ideia da existência de *masculinidades*, no plural. Neste sentido, o mesmo contexto social, poderá produzir diferentes projetos de masculinidade, uma vez que “uma determinada forma

hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela” (CONNELL, 1995, p.189).

Sendo assim, existiam diversos pontos de contato entre as construções de masculinidade entre os *boleiros* e os *cults*, a diminuição e objetificação feminina é um deles, visíveis nas “brincadeiras” cotidianas de provocação e desafio que se utilizavam do insulto as figuras femininas próximas afetivamente das vítimas, como irmãs, mães e primas (LEAL, 2010; GUERRA, 2015). Nas relações internas as masculinidades havia um jogo pela posição hegemônica, necessariamente heterossexual, e o caminho de imposição e manutenção que encontramos frente ao grupo adversário foi adotar a posição de superioridade intelectual, no sentido de conhecimento cultural e artístico, diferindo das *masculinidades da razão* demonstradas por Connell (2005), que valorizam uma ascensão acadêmica, voltada para os conteúdos formais como forma de *status* – grupo também presente no cenário escolar, mas não envolvido no conflito aqui descrito.

Em decorrência da confusão generalizada e os rumores de briga – mesmo que não houvesse ocorrido conflito físico de fato – a polícia foi chamada algumas vezes para supervisionar os horários de saída da escola, no intuito de coibir qualquer tipo de conflito entre os educandos. Os rumores de uma briga generalizada chegaram ao corpo administrativo da instituição, que como medida requisitou proteção policial. Os *boleiros* estenderam a organização do confronto para outras escolas, convocando mais garotos ao embate, o que aumentava o clima de tensão.

Veja bem, um simples desentendimento foi escalonado a um conflito generalizado interescolas, com necessidade de patrulhamento policial nos horários de saída. Tudo tendo sido inicialmente provocado por um senso de honra ferida, inflamada com os posicionamentos e expectativas de colegas, pais e desconhecidos. Isso demonstra a urgência da discussão sobre como criamos e ensinamos diferentes masculinidades na escola, no núcleo familiar e fora dele. O conflito só veria uma resolução graças à intervenção de uma mãe voluntária que se solidarizou comigo ao interceptar mensagens combinando um espancamento no celular de seu filho – coincidência ou não, foi uma mulher que lidou com as consequências dos comportamentos de risco dos homens. Logo depois da intervenção e consequente notificação do corpo administrativo fomos colocados, eu e meu adversário, frente a frente num esforço de paz, não sem antes enfrentar forte resistência, sendo marcante a frase dita pelo garoto e que exemplifica como é enraizada a concepção do que é se

homem hegemonicamente: “Falei com meu irmão e ele me disse, homem que é homem não toma tapa na cara!”; “Homem que é homem não toma tapa na cara por último!”. Mais uma vez a agressão é trazida ao discurso como única resposta válida, como única saída legítima e aceitável.

O que quero enfatizar a você ao contar esta história é que os processos de construção das masculinidades são processos dinâmicos e que acontecem de forma contínua em uma trama de discursos. Em outras palavras, somos ensinados a fazer *gênero* o tempo todo, nos comerciais publicitários, durante a narrativa de um livro, ao assistir uma novela, em um filme, nos hábitos aparentemente triviais encontram-se práticas sistemáticas de gênero. Mais do que isso, você que educa e me lê deve atentar-se ao seu em torno, pois estas narrativas que ditam o ser e fazer generificados podem parecer invisíveis em lugares supostamente “seguros”. A *ordem de gênero* permeia as práticas sociais de maneira sofisticada, não sendo anunciada de forma explícita em muitos casos, por exemplo no delineamento de pesquisas, em malabarismos retóricos conceituais de intelectuais e influenciadores, no desenho e criação de políticas públicas, na organização e hierarquização das instituições, no corte de medidas de suporte e justiça social a populações marginalizadas, na privatização irrestrita de serviços públicos, na militarização e crescente autoritarismo em regimes antes democráticos, entre outros. Todos esses fenômenos são guiados, inevitavelmente, por uma *ordem de gênero*.

A nós, pessoas que persistem nos caminhos da educação, é necessário o comprometimento com a criticização e envolvimento com o mundo ao nosso redor, não podemos ser levados pela narrativa que, a primeira vista, prega uma ideologia igualitária, um bem comum, enquanto como prática social despreza construções e existências de outros grupos e realidades, marginaliza e constantemente fere e ataca os direitos humanos.

Sendo assim convido você que me acompanhou até aqui a refletir sobre a importância do contexto histórico e cultural em que estamos inseridos, sobretudo em uma concepção crítica da educação. A nós educadores é necessário compreender os saberes prévios do educando, valorizar sua realidade social, sua identidade cultural, desejar-lhes bem. Neste movimento, devemos exercitar nossa *curiosidade epistemológica* e nosso rigor teórico, já que, como vimos, diversos discursos de gênero estão impressos e sofisticadamente presentes nas nossas vidas cotidianas. Ao compreendermos que estamos imersos em uma sociedade guiada por uma *ordem*

de gênero, onde o domínio e monopólio social estão concentrados nas mãos de homens, é de fundamental importância pensarmos em como formamos nossos meninos e homens e investigarmos a nós mesmos buscando na corporificação da nossa conduta (des)construir práticas sexistas e discriminatórias.

Devemos nos atentarmos a como e onde estes valores e condutas possivelmente se escondem em nossas práticas educativas, e de que forma contribuimos e corporificamos a ordem heterossexista. Havia professores presentes na maioria das situações descritas, era possível a escola trabalhar as questões de violência por meio de intervenções educativas e profissionais melhor orientados, mas ao que parece não é de interesse da instituição mexer nas estruturas de gênero internas a ela, pelo contrário, ao que tudo indica, violência, segregação, condutas abusivas e autoritárias são elementos comuns a escola, mas isso é prosa para uma próxima carta.

São José do Rio Preto, Inverno de 2020.

3. CONCLUSÃO

3.1 Última carta ou “considerações finais”

Esta é a última carta que destino a você que me acompanhou por essa dissertação-epistolar-literária. Nessas cartas, que me esforcei em escrever e distribuir como um “professor-carteiro”, deposei um pouco de quem sou, o que acredito e o que quero para o mundo com o mundo.

Com um propósito de transgredir a escrita acadêmica hegemônica, em busca de outras bases epistemológicas que recusem, como princípio ético, a neutralidade, e a partir deste viés construir um produto pedagógico de estrutura e linguagem não tradicionais, sem que houvesse prejuízo ao rigor metodológico (e científico) da investigação e análise dos regimes de gênero da escola e de algumas construções de masculinidade, sobretudo a hegemônica, cabe dizer que não foi um caminho fácil. Finalizo essa jornada, trilhada por um caminho da sensibilização, pela mobilização e convite ao provocativo, ao desconforto, a uma exposição de si, a uma experiência de ser e conhecer a si mesmo pela escrita com a responsabilidade de demarcar o quanto esta experiência foi fundamental na minha construção como educador.

Se colocar como parte da análise, organizar, sistematizar e refletir sobre quem fui e quem ainda pretendo ser, como homem, como parceiro, como educador, como profissional, se mostrou, para além da exposição, da abertura e da experiência, algo transformador. Ao passo que entendo que outros escritos como este guardam igual potencial sensibilizador e transformador, sobretudo quando pensamos em temáticas como gênero e sexualidade.

Neste sentido, cabe ressaltar que ao masculino não é permitido sentir, a impossibilidade de experimentar as emoções e sentimentos são umas das primeiras imposições da ordem de gênero sobre os corpos masculinizados e suas subjetividades. Sendo assim, na perspectiva da formação docente uma reflexão sobre a trajetória formativa pautada em memórias escolares e experiências cotidianas, com forte empenho pedagógico, apresenta fundamental importância como prática formadora, não somente no tratamento das vivências escolares como material reflexivo no âmbito didático-pedagógico, mas como uma oportunidade única de criticização dessas vivências a partir de outros prismas além dos relacionados

diretamente com o ensino, mas que contribuem grandemente com o potencial de formação para a diversidade, como gênero, sexualidade, raça e etnia.

Neste espaço, ao ousar escrever estas cartas ousei também a sentir, me emocionar, me mostrar vulnerável, sentir o que a posição de homem não me permitiu, de forma que a dimensão de afetividade e responsabilidade política inerente as cartas pedagógicas envolvem, necessariamente, a oportunidade de viver e registrar em palavras sentimentos. Nesta esteira, penso que uma pesquisa desta magnitude tem muito a oferecer como possível diálogo e provocação entre as pessoas que educam, sobretudo aos homens, no intuito de refletirem sobre suas relações assimétricas pessoais e profissionais, e as razões de sua assimetria.

Foi possível nesse movimento dialógico compreender particularidades internas aos modelos hegemônicos de gênero, femininos e masculinos e parte dos seus impactos com amparo da produção científica específica da área de gênero. Com um enfoque sobre as masculinidades em situações rotineiras e cotidianas, mas que expressam uma configuração e padrões maiores de gênero buscou-se evidenciar os reflexos e possíveis traços dessas construções de gênero, iniciadas ainda nos projetos de masculinização durante a infância e no ambiente escolar, tomado muitas vezes como espaço seguro, como espaço neutro.

Neste sentido, explicitou-se como a ordem de gênero e a estrutura organizacional das instituições contribuem para uma assimetria entre as diferentes identidades de gênero, permeadas por relações de poder. A escola tem cumprido historicamente o papel de reprodutora, produtora e fiscalizadora de uma visão naturalizada das relações sociais generificadas. O currículo escolar, como currículo formal estrutura e da base para discursos de um segundo currículo, oculto, que atende aos ideais de uma elite cujo discurso aponta para um rigoroso processo de vigilância e punição dos corpos e indivíduos que conflitam com a norma de gênero. Dessa forma, a escola reafirma uma hegemonia masculina, além de pôr em prática uma constante vigilância em práticas frequentes e repetitivas de *bullying*, perseguição, violência e exclusão.

Se não há uma reflexão e crítica a ordem de gênero e especificamente aos regimes de gênero da escola nos currículos de formação de professores como componente de base estruturante, se somente se discute gênero em cursos específicos ou na pós-graduação, se não pensamos nos impactos dos regimes de gênero das próprias instituições formadoras como modificadores das dinâmicas e

relações entre educadores e entre educadores e educandos, se não nos preocupamos com os projetos de masculinização postos em prática na escola e, ainda assim, entendemos que estes educadores formados por esta matriz são profissionais completos e aptos para a prática educativa nas escolas, a pergunta que resta é: para quem se destina a educação?

São José do Rio Preto, outono de 2021.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, n. 13, p. 69-82, 2013.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf> Acesso em 08 maio 2021.

CARVALHO, Marília. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

CARVALHO, Marília. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, 2003.

CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel; MAKNAMARA, Marlécio. Masculinidades no currículo de “tropa de elite” e “praia do futuro”. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1502-1522, 2019.

CAMASMIE, Ana T. *et al.* **Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo à luz do pensamento de Hannah Arendt**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. 2 ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

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

CONNELL, R; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015

CRIOLO. **Até me emocionei**. São Paulo: Oloko Records: 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dfIWnYnTJ9w> Acesso em: 20 maio 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.

DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO; DICKMANN (org.) - **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1 ed. Chapecó: Editora Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire, v. 2). Cap. 3, p.37-51.

GUERRA, Valeschka Martins et al. Concepções da masculinidade: suas associações com os valores e a honra. **Psicologia e Saber Social**, v. 4, n. 1, p. 72-88, 2015.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista educação on-line (PUC-Rio)**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

LEAHY, Terry. Positively experienced man/boy sex: The discourse of seduction and the social construction of masculinity. **The Australian and New Zealand Journal of Sociology**, v. 28, n. 1, p. 71-88, 1992.

LEAL, Eduardo Martinelli. Jogando pela honra: corpo e masculinidade em uma escola para meninos em situação de rua. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 229-247, 2010.

FRANCIS, Becky. "Oppositional positions: Children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation". **Educational Research**, v. 40, n. 1, p. 31-43, 1998.

FREIRE, Paulo [1996]. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 58 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo [1974]. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013a.

FREIRE, Paulo [1993]. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013b.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental**, v. 7, n. 12, p. 153-166, 2009.

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos pagu**, n. 46, p. 411-438, 2016.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.

MESSNER, Michael. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 18, n. 4, p. 416-444, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

NUNES, Thiago Soares; TOLFO, Suzana da Rosa. O Assédio Moral no Contexto Universitário: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 17, n. 41, p. 21-36, abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n41p21>. Acesso em: 12 ago. 2020

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; ROSE, Eliane. “Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”: o discurso inaugural no “desagendamento” do kit gay do MEC. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 125-152, 2017.

PAULO; DICKMANN (org.) - **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1 ed. Chapecó: Editora Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire, v. 2)

PAULO, Fernanda S. Educação popular como humanização. *In*: PAULO; DICKMANN (org.) - **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1 ed. Chapecó: Editora Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire, v. 2). Cap. 2, p.28-34.

PEREIRA, Erik Giuseppe B.; BRITO, Leandro Teofilo de. Meninos de verdade: discursos de masculinidade na educação física infantil. *In*: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo M. (Org) – **De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2019. Cap. 11, p.212-230.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, 2013.

PERINELLI NETO, H; BALDACIN JUNIOR, A. C. Pensar a África em sala de aula: ensino, conhecimento logopático e africanidades no filme *Beasts of no nation*. **EccoS–Revista Científica**, n. 45, p. 79-100, 2018.

SAAVEDRA, Luísa. Diversidade na identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino. **Psicologia educação e cultura**, Braga, v. 8, n. 1, p.103-120, 2004.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis , v. 9, n. 1, p. 04-21, 2001 .

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Graal, 1989.

SILVA, Marta Angélica Iossi *et al.* The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 10, n. 12, p. 6820-6831, 2013.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 118-131, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n1/v26n1a11.pdf>. Acesso em 08 maio 2021.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999

DE SOUSA, Marília Mendes Moreira; STELKO-PEREIRA, Ana Carina. Relações entre violência escolar, gênero e estresse em pré-adolescentes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 110-127, 2016.

THORNE, Barrie. **Gender play: Girls and boys in school**. Rutgers University Press, 1993.

TROPA de Elite. Direção: José Padilha. Brasil: Universal Pictures do Brasil, 2007.

VITTO, Silmara; SPERB, Raphael Carlos; PAZ, Camila Candeia. O Uso da Imagem Feminina nos Programas de Auditório: Do Chacrinha ao Pânico na TV!. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 10, 2009, Blumenau, **Divisão Temática de Comunicação Audiovisual**. Santa Catarina: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009, p. 1-14.

ZITKOSKI, J. J. Prefácio. In: CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Cap. Prefácio, p.11-16.



TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 11/ 06/2021

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'G. O. W.', written over a horizontal line.

Assinatura do autor