

Interseccionalidades masculinas – a escola como o lugar da reprodução de corpos machos

Male intersectionalities – the school as the place of reproduction of male bodies

Interseccionalidades masculinas – la escuela como lugar de reproducción de los cuerpos masculinos

Sirlei Cleuza Costin
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Luís Antonio Bitante Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

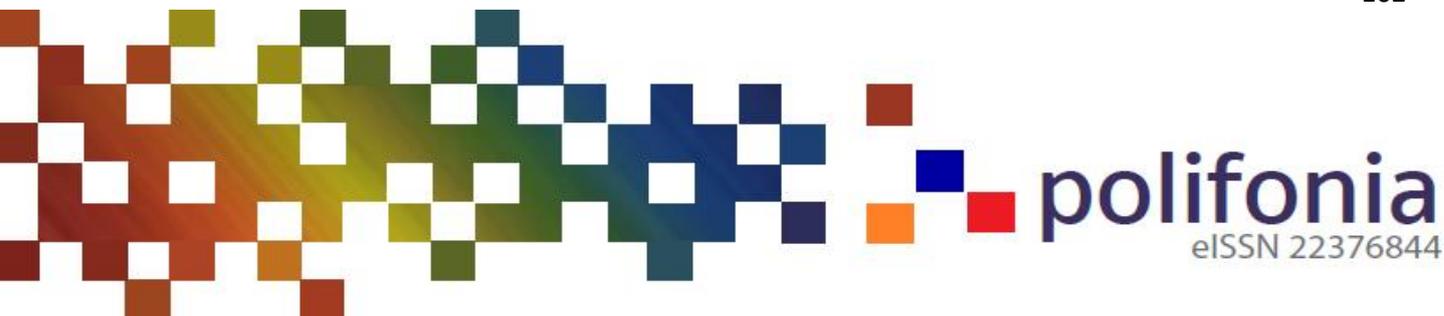
Resumo

Neste artigo, objetivamos debater as masculinidades, a partir de uma abordagem reflexiva, acerca de jovens estudantes que estão inseridos no contexto escolar, considerando que a escola deve cumprir um papel social na formação de sujeitos críticos. De forma específica, discutimos o papel das construções de gênero na sociedade, marcado pela intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidades, entre outras categorias, que apresentam, na construção sócio-histórica das masculinidades, jogos de poderes que não são problematizados no ambiente escolar. Por meio desse jogo social, os grupos dominantes reproduzem sua condição de poder, assim como, usando da violência simbólica, fazem com que os grupos excluídos incorporem as representações projetadas por aqueles, legitimando e naturalizando a exclusão social. Além da raça e da classe, o gênero e a sexualidade, marcadamente, atravessam nossos corpos e condicionam as relações entre grupos e agentes, orientando suas formas de ver a si e ao mundo, assim como suas práticas. A metodologia se restringiu à pesquisa bibliográfica, cuja abordagem foi crítica e qualitativa, apontando que as masculinidades, como construção sócio-histórica e interseccional, têm sido naturalizadas. No entanto, a escola, ao mesmo tempo que atua como instrumento para normatização de corpos femininos e masculinos, também tem potencialidades suficientes para dismantelar os esquemas classificatórios da divisão hierárquica entre os sexos.

Palavras-chave: interseccionalidade, masculinidades, escola.

Abstract

In this article, we aim to discuss masculinities, from a reflective approach, about young students who are inserted in the school context, considering that the school must fulfill a social role in the formation of critical subjects. Specifically, we discuss the role of gender constructions in society, marked by the intersection between race, class, gender and sexualities, among other categories, which present, in the socio-historical construction of masculinities, power games that are not problematized in the environment. school. Through this social game, dominant groups reproduce their condition of power, as well as, using symbolic violence, they make excluded groups incorporate



the representations projected by them, legitimizing and naturalizing social exclusion. In addition to race and class, gender and sexuality, markedly, cross our bodies and condition the relationships between groups and agents, guiding their ways of seeing themselves and the world, as well as their practices. The methodology was restricted to bibliographic research, whose approach was critical and qualitative, pointing out that masculinities, as a socio-historical and intersectional construction, have been naturalized. However, the school, while acting as an instrument for the normalization of female and male bodies, also has sufficient potential to dismantle the classification schemes of the hierarchical division between the sexes.

Keywords: intersectionality, masculinities, school.

Resumen

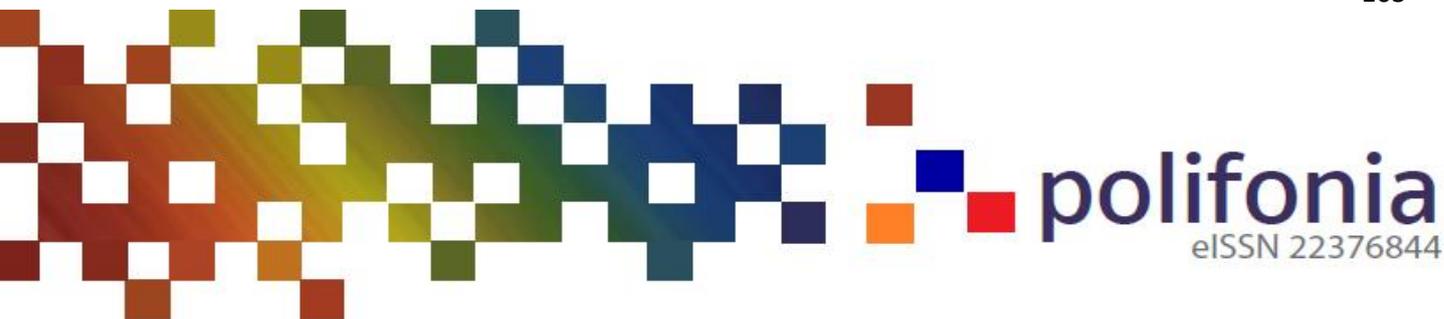
En este artículo, nuestro objetivo es discutir las masculinidades, desde un enfoque reflexivo, sobre jóvenes estudiantes que se insertan en el contexto escolar, considerando que la escuela debe cumplir un papel social en la formación de sujetos críticos. Específicamente, discutimos el papel de las construcciones de género en la sociedad, marcada por la intersección entre raza, clase, género y sexualidades, entre otras categorías, que presentan, en la construcción sociohistórica de las masculinidades, juegos de poder que no son problematizados en el entorno. escuela A través de este juego social, los grupos dominantes reproducen su condición de poder, así como, mediante la violencia simbólica, hacen que los grupos excluidos incorporen las representaciones por ellos proyectadas, legitimando y naturalizando la exclusión social. Además de la raza y la clase, el género y la sexualidad, de manera marcada, atraviesan nuestros cuerpos y condicionan las relaciones entre grupos y agentes, orientando sus modos de verse a sí mismos y al mundo, así como sus prácticas. La metodología se restringió a la investigación bibliográfica, cuyo abordaje fue crítico y cualitativo, señalando que las masculinidades, como construcción sociohistórica e interseccional, se han naturalizado. Sin embargo, la escuela, si bien actúa como instrumento de normalización del cuerpo femenino y masculino, también tiene potencial suficiente para desmantelar los esquemas clasificatorios de la división jerárquica entre los sexos.

Palabras clave: interseccionalidad, masculinidades, escuela.

Introdução

A escola, para muitos sujeitos, é um dos primeiros espaços de interação social e, junto com a família, constitui elemento crucial para a constituição de corpos. Todavia, o contexto escolar não é algo abstrato nem isolado da materialidade concreta; é produzido por pessoas que o materializam diariamente e carrega as formas organizativas mais amplas da sociedade para o interior dele. Pensar a interseccionalidade que atravessa esse contexto é primordial para formular novos olhares, que, em processo de desconstrução, possibilitam novas formas de visibilização e identificação de corpos masculinos.

No espaço escolar, encontram-se diferentes grupos e indivíduos diversos, cada qual com o seu modo de pensar, agir e viver, bem como variadas relações interpessoais, de modo que a escola tende a ser o lugar das reproduções e representações do campo social, a qual também é



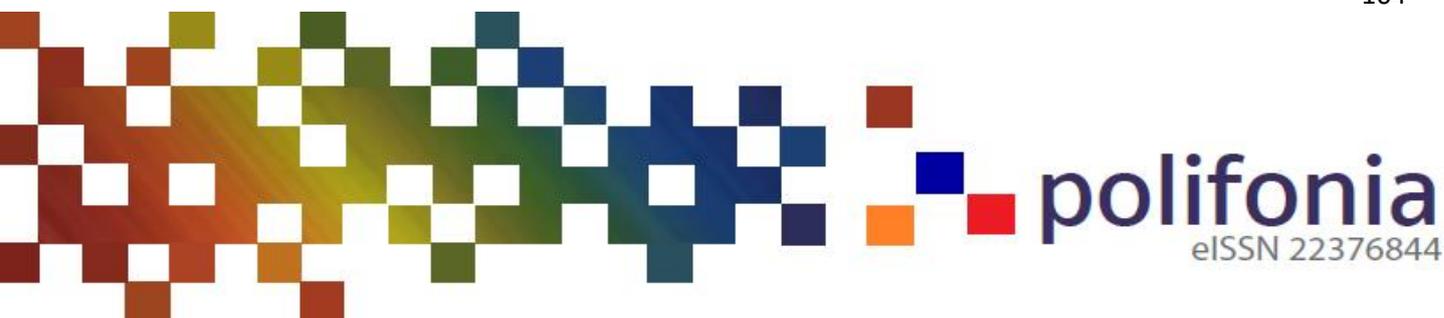
marcada por conflitos de toda natureza sociocultural e identitária. Mas os conflitos não deveriam ser obstáculos à aprendizagem, longe disso: eles devem existir, de maneira a fomentar o debate, o respeito e a tolerância, além de possibilitar a desconstrução e a elaboração de um conhecimento fundado em pensamento crítico e emancipador (FREIRE, 2009).

É dentro de toda diversidade presente na escola que encontramos, no que diz respeito à sexualidade, uma das reproduções de padrões sociais cercada de controvérsias, as quais, muitas vezes, são associadas a construções sociais de identidades de gênero intercambiadas por raça e classe. Nosso sistema educacional é bastante obsoleto no que tange a assuntos que envolvem temas como sexualidade e relações de gênero; no mais, quando se trata de educação sexual nas escolas, ainda persistem muitos retrocessos e conservadorismo por parte de uma parcela significativa da sociedade brasileira, o que constitui um verdadeiro entrave aos avanços dos debates sobre sexualidade e gênero na educação. Repensar a educação, a partir de experiências historicamente subalternizadas e até mesmo ignoradas, pode levar à superação das desigualdades e injustiças sociais (MISKOLCI, 2017).

Existe uma forte resistência de setores sociais e políticos que são contrários à existência de discussão sobre as questões de gêneros e sexualidades nas escolas. Paira no imaginário social, muito em razão dos discursos hegemônicos engendrados no poder, o espectro da “ideologia de gênero”, que, de acordo com grupos conservadores, constituiria uma verdadeira ameaça aos valores cristãos das famílias brasileiras. Falam de “ideologia de gênero”¹ de maneira estereotipada e até mesmo criminalizada, para se referirem pejorativamente às garantias dos direitos fundamentais à liberdade individual e à igualdade entre os gêneros.

Notadamente, por tais ofensivas, engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, em especial (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, e interessados em reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos inegociáveis. Na esteira dessas investidas, constroem-se discursos inflamados com vistas a

¹ Verificar: Miskolci, Richard. “Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero””. In: Debate Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos Humanos no Brasil. Cadernos Pagu (53), 2018.

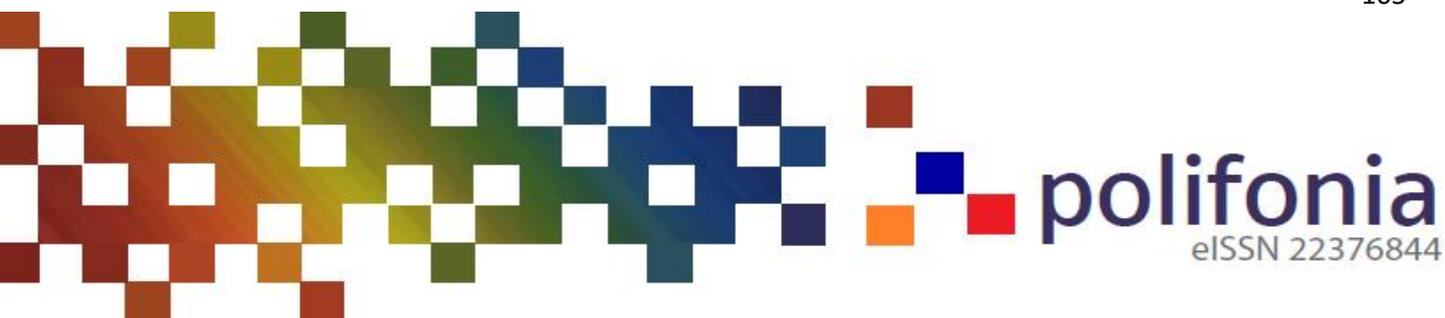


produzir ou a alimentar o pânico moral (COHEN, 2011; MISKOLCI; CAMPANA, 2017), por meio de estratégias político-discursivas voltadas a arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da “família tradicional”.

Esse entrelaçamento implica intensa mobilização política e discursiva em favor de ações diversificadas para manter a ordem, quais sejam: reafirmação das hierarquias sexuais (em que prevalece uma primazia dos pais, por assim dizer, quanto à formação moral e sexual dos filhos); retirada do debate acerca de sexualidade em currículos escolares; restrição de acesso a informações sobre saúde sexual para adolescentes; ampliação social da mobilização (não apenas na abordagem biologizante); rechaço a arranjos familiares homoafetivos; repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outras iniciativas e posicionamentos que representam cerceamento a direitos e garantias fundamentais. Entre os objetivos dessas ofensivas, adquirem centralidade os que visam a entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos (SHELL, 2008), obstruir a adoção da perspectiva de equidade de gênero e de raça e fortalecer ou relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcadores morais, religiosos, intransigentes e autoritários. O ocidente transita em práticas androcêntricas, racistas, classistas e heteronormativas, as quais têm-se mantido, inclusive, com a ajuda de instituições escolares.

Valendo-se da retórica antigênero para defender a ordem moral, grupos religiosos (de diversas frentes) e setores da velha política (conservadora) (re)constroem novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública e atacam os direitos reprodutivos e a liberdade sexual, naturalizam e essencializam as relações sociais de gênero, bem como investem esforços contra os avanços dos direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIA+. É notório que, para manter intactas as estruturas hierárquicas do poder, grupos se engajam em tal ofensiva, interessados em construir uma agenda política de retrocessos, sobre os quais se sustenta o sistema vigente (JUNQUEIRA, 2018).

Consequentemente, o espaço escolar e os profissionais da educação, sobretudo professores e professoras da rede pública de ensino básico, têm sido os principais alvos de ataques. Mas os grupos que reivindicam uma escola não ideológica fazem isso como se a



manifestação de sua posição não estivesse investida de esforços ideológicos, disparando preconceitos, informações falsas sobre a realidade e notícias falsas (*fake news*), por exemplo.

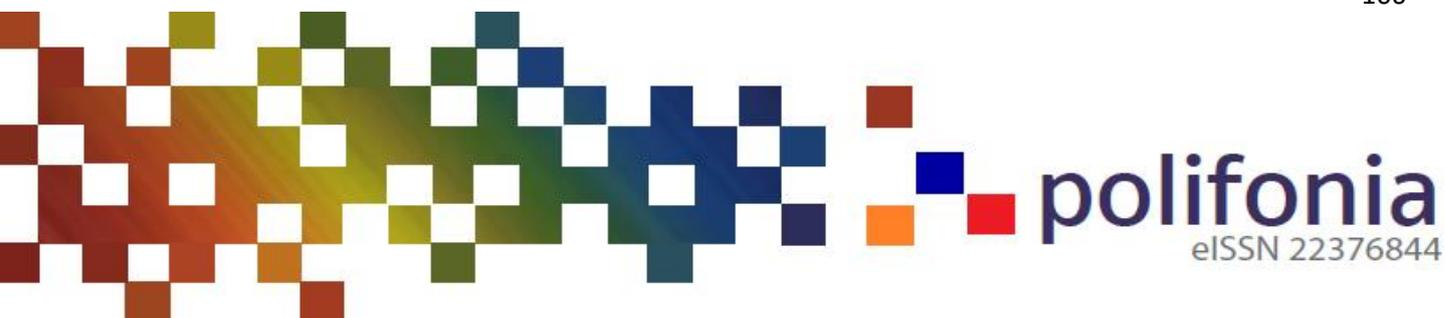
As pautas referentes a questões de desafios educacionais e direitos trabalhistas dos profissionais da educação, por sua vez, cedem lugar a temáticas que buscam desestabilizar o caráter das instituições públicas de ensino e tolher a liberdade dos docentes, colocando-os como a verdadeira ameaça ao país, sob o estigma de doutrinadores (JUNQUEIRA, 2018).

A “ideologia de gênero” existe e nada tem a ver com educação sexual, mas consiste em uma retórica estratégica para produzir uma controvérsia antifeminista e, dessa forma, oferecer o chão social à reação político-ideológica ultraconservadora e antidemocrática, avessa aos direitos humanos e, sobretudo, aos direitos sexuais (JUNQUEIRA, 2018). Ademais, a “ideologia de gênero” se sustenta na imposição de uma visão de mundo baseada na divisão hierárquica e binária de poder entre os sexos e em lógicas que naturalizam e ditam padrões de comportamento para homens e mulheres na sociedade, os quais padrões são associados à masculinidade e feminilidade, um em detrimento do outro, respectivamente.

Gênero, por sua vez, é o conceito que problematiza a naturalização das diferenças entre os sexos e por meio do qual se desvela o caráter social das distinções entre masculino e feminino baseadas no sexo (BUTLER, 2003; SCOTT, 1995). Nesse sentido, destaca-se a construção de uma masculinidade que visa à aproximação com a masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013), que acaba por ditar o comportamento que os homens devem assumir na sociedade, para que sejam reconhecidos como homens de fato.

Da expressão facial ao modo de se vestir, gesticular, falar, andar, portar-se em público, dos gostos à maneira como se relacionar afetiva e sexualmente, o comportamento masculino é pautado, em tese, na virilidade, força física e dureza emocional, como quem não cede lugar à sensibilidade humana, e tudo o que foge desse padrão corre o risco de ser rechaçado, ridicularizado (FERNANDES, 2011; GROSSI, 1995; OLIVEIRA, 2004).

Todavia, existem inúmeras configurações de masculinidades. A sociedade não é unívoca e cada sujeito é plural. O que deve ser colocado em pauta nas escolas é a desconstrução dessa ideologia perversa que aprisiona os corpos, buscando contemplar a pluralidade de sujeitos em suas especificidades e a igualdade sociopolítica entre os gêneros.



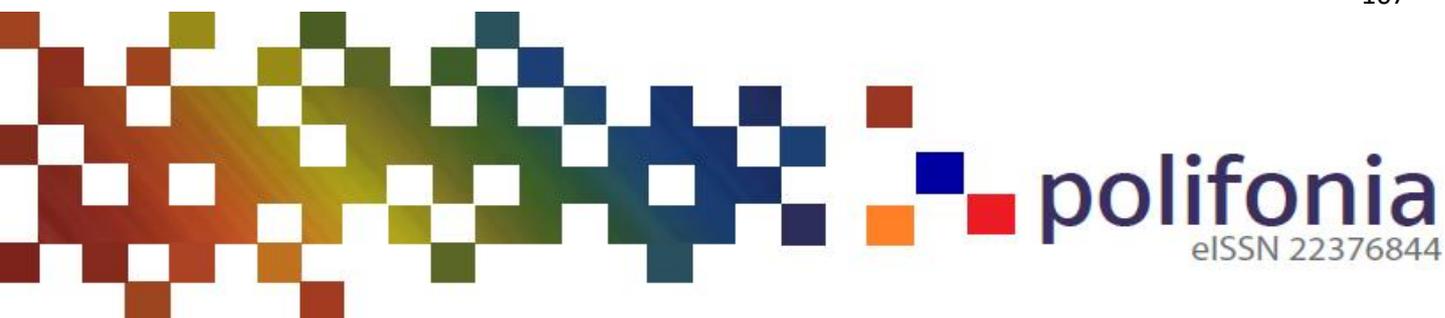
Embora reconheçamos a impossibilidade de dar conta de toda a complexidade que o tema envolve, o objetivo central deste artigo é debater as masculinidades, sob uma abordagem dialógica e reflexiva acerca de jovens estudantes inseridos no contexto escolar, partindo do pressuposto de que a escola deve cumprir um papel social na formação de sujeitos críticos. De forma específica, discutimos o papel das construções de gênero na sociedade, marcado pela intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidades, que apresentam, na constituição social das masculinidades, jogos de poder que não são problematizados no ambiente escolar. Por esse jogo social, os grupos dominantes reproduzem sua condição de poder, assim como, usando da violência simbólica de uma imposição cultural (escolar), que fazem com que os grupos excluídos incorporem as representações projetadas por aqueles, legitimando e naturalizando a exclusão social (BOURDIEU, 1998; SEGATTO, 2003). Marcadamente, raça, classe, gênero e sexualidade atravessam nossos corpos e condicionam as relações dos grupos e agentes, orientando suas formas de ver a si e ao mundo, assim como suas práticas (MBEMBE, 2018).

A metodologia se restringiu à pesquisa bibliográfica, cuja abordagem foi crítica e qualitativa, apontando que as masculinidades, como construção sócio-histórica e interseccional, têm sido naturalizadas. É sob essa perspectiva que a escola, ao mesmo tempo que atua como instrumento para normatização de corpos femininos e masculinos, também tem potencialidades suficientes para desmantelar os esquemas classificatórios da divisão hierárquica entre os sexos.

Para a realização deste artigo, foram utilizados, como base teórica, os pressupostos das teorias do gênero e das relações de gênero, dados por Butler (2003), Scott (1995), Louro (2000) e Saffioti (2011) além do conceito de masculinidade hegemônica, discutido por Connell e Messerschmidt (2013). Também foram abordadas as teorias do Sul Global, dentro de uma perspectiva feminista decolonial na articulação das categorias gênero, masculinidades, raça, neoliberalismo e necropolítica (LUGONES, 2020; CURIEL, 2020).

1. Gênero e Sociedade

Devido aos movimentos de interação e formação socioeducativas, possuímos – em qualquer que seja o espaço em que vivemos ou atuamos – uma visão sobre o que é ser homem

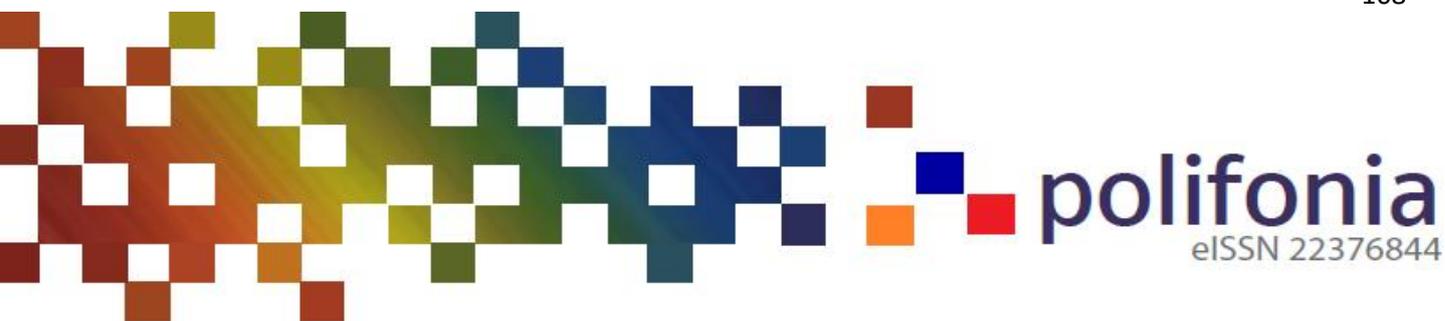


ou mulher. Esse quadro nos leva a afirmar que atualmente o entendimento sobre o sexo está capilarizado (FOUCAULT, 1988); ele atravessou a modernidade, criou e legitimou marcas e se tatuou no corpo. Sua inscrição, ainda que fragilizada, encontra-se na sociedade. A criação de uma visão, muitas vezes binária e compulsória, é fruto dos instrumentos que nos educaram e que nos auxiliaram na construção singular de nossa ideia de masculino e feminino, os chamados gêneros.

Logo, quando é anunciada uma gravidez, a expectativa, sobretudo para os genitores, é a de descobrir o sexo do bebê, isto é, saber se nascerá um corpo feminino ou masculino, se possuirá um pênis ou uma vagina, se assumirá a postura de macho ou de fêmea. A partir do momento em que finalmente é revelado o sexo da criança, é depositada sobre ela um conjunto de expectativas, baseadas ali, em sua genitália, que abarcam pressuposições futuras acerca de seus gostos, comportamentos, atos e subjetividades (BENTO, 2011). Tais conjecturas nada têm a ver com um destino pré-disposto à natureza individual; refletem apenas construções socioculturais de gênero, forjadas no interior da sociedade. O indivíduo já nasce portando a marca do social impostas a ele. O gênero, nesse contexto, é o significado assumido por um corpo que é anteriormente diferenciado pelo seu sexo biológico (BUTLER, 2003).

Para Scott (1995), sexo e gênero não se confundem, visto que o primeiro se acha inscrito biologicamente, enquanto o segundo só pode ser apreendido no campo das relações sociais. O par sexo/gênero sustentou as primeiras premissas das teorias feministas que buscavam desnaturalizar os papéis sociais do feminino e do masculino na sociedade. Ainda segundo a definição dada por Scott (1995, p. 86), o gênero é tanto “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” quanto “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Como categoria de análise, o gênero é responsável por desmistificar a natureza das diferenças construídas e percebidas entre os sexos, escancarando que homens e mulheres são produzidos socialmente.

Butler (2003), ao problematizar a categoria gênero, trabalha com a ideia de um sexo biológico e de um gênero construído na cultura, contestando, portanto, a noção de que existiria algo como uma pré-disposição da identidade humana, uma essencialidade que é interna ao sujeito. Em suas palavras:



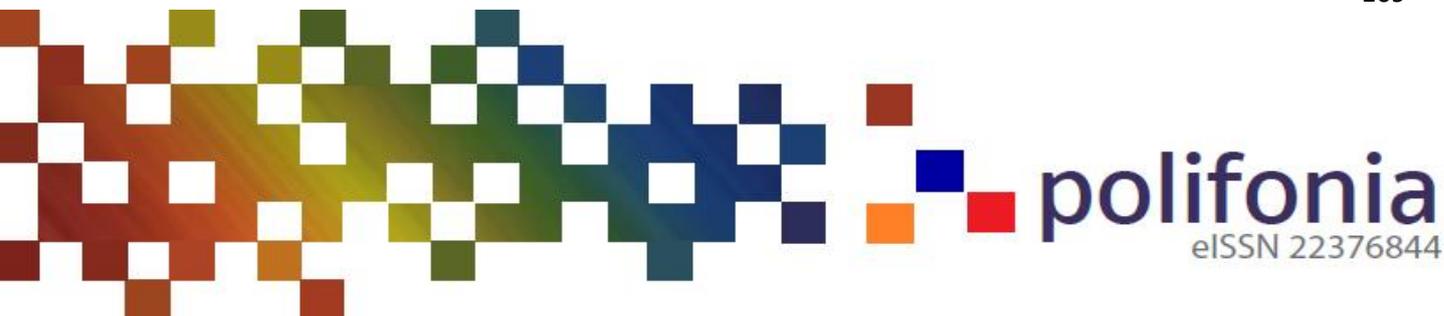
Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2003, p. 26).

Em sua acepção, os próprios sexos são estabelecidos pela sociedade, de modo que não faz sentido atribuir ao sexo uma noção biológica e orgânica, porque tanto o sexo quanto o gênero são invenções socioculturais. Não tem como recorrer a um corpo que já não tenha sido interpretado socioculturalmente; a ideia de sexo feminino e masculino não é outra coisa senão uma interpretação da sociedade sobre o corpo, tendo o sexo sido gênero desde o começo. A própria imagem corporal a ser atribuída ao homem e à mulher é definida pela sociedade, e o corpo é, portanto, uma construção ditada, implícita e explicitamente, nos discursos.

Ainda de acordo com Butler (2003, p. 27), não se pode conceber que “os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero”, pois isso seria mais uma vez aceitar que existe, de certa forma, uma natureza feminina e masculina pré-existente. É que, para essa autora, nada na realidade do sujeito é produto de uma essencialidade fixa e estável; pelo contrário, a realidade é ela própria *performatividade*, no sentido de que a identidade é mutável, efeito de *performances* que são reiteradas e atualizadas historicamente.

A essência do sujeito não existe fora do campo da cultura e da sociedade; é no discurso, nas práticas, nos atos, nos gestos e nos comportamentos que o próprio corpo se estrutura, é o próprio sujeito. Dentro de tal perspectiva, a ideia de um gênero separado de um corpo biológico, para Butler (2003), é inconcebível. O gênero, nesse sentido, “é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59).

A crítica de Butler (2003) é direcionada ao par sexo/gênero, um esquema que não consegue quebrar a dicotomia, o binarismo e a oposição homem *versus* mulher, reiterando mais uma vez a distinção. Como bem afirmam Keller e Araújo (2017, p. 309), “a manutenção dos



padrões sociais que estabelecem homem versus mulher contribui para as práticas de preconceito, hierarquização, marginalização, entre outros”.

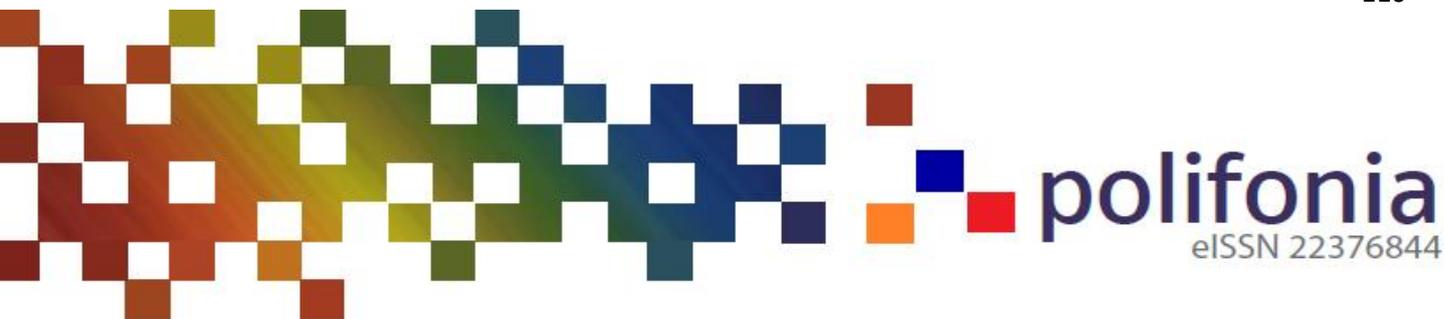
Não se trata aqui de negar o gênero, mas sim de problematizá-lo. O “ser” de um gênero é sempre efeito de *performances*, no sentido de que não se pode falar de uma identidade de gênero, mas da *performatividade* das identidades. É a noção da existência do sujeito estável que deve ser derrubada (BUTLER, 2003).

2. Masculinidades

Ao afirmar que a criança nascerá menino, não se está com isso descrevendo determinada situação, mas produzindo sobre o corpo desse indivíduo, que nem sequer nasceu ainda, uma identidade masculina compulsória, tomando-se como referência sua genitália, isto é, o seu sexo biológico. O mesmo ocorre com as meninas em relação às feminilidades, a quem lhes são atribuídas características como docilidade e passividade, associadas à maternidade e ao cuidado (BENTO, 2011).

A masculinidade consiste em um esquema que classifica e acaba por definir as *performances* a serem reiteradas pelos indivíduos ditos masculinos, um conceito relacionado às experiências sociais dos corpos de homens e ao papel sexual masculino na sociedade (FERNANDES, 2011; GROSSI, 1995). A representação de gênero estabelece como conduta obrigatória a *performance* de uma masculinidade hegemônica (isto é, um modelo central de masculinidade), a qual é associada à virilidade do macho e construída dentro de uma perspectiva biológica, essencialista, heteronormativa, patriarcal e machista, inscrita há milhares de anos nas estruturas sociais objetivas e na construção da subjetividade dos seres humanos (CONNELL, 1995).

Na medida em que desempenha satisfatoriamente as expectativas da masculinidade hegemônica, o homem é colocado dentro do padrão social tido como aceitável. Do mesmo modo, o homem que não atende ao padrão de masculinidade estabelecido, ficando de fora dos marcadores sociais compulsórios, sofre as consequências sociais por não corresponder à conduta que se espera dele (KELLER; ARAÚJO, 2017). Assim, vale retomar a ideia de Saffioti



(2011, p. 45), para quem o gênero é “numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher”.

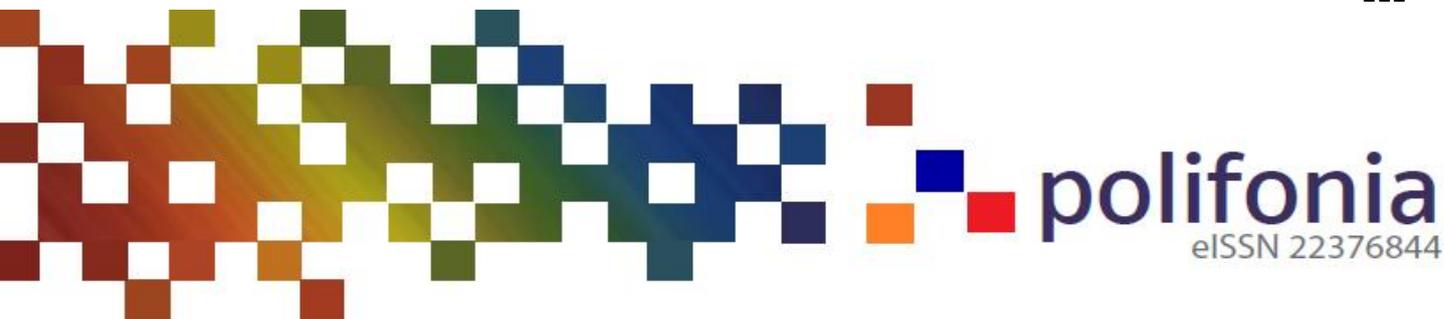
Dessa maneira, a norma social afirma a diferença entre sujeitos cuja virilidade, por aquela evocada, é exercida e entre aqueles que se distinguem por serem afeminados, ou por quaisquer desvios pré-estabelecidos às *performances* hegemônicas de masculinidade. Dito de outro modo, tudo que se distancia da masculinidade viril e que, portanto, afasta o sujeito da possibilidade de ser vangloriado, é associado à feminilidade como forma de ridicularização e desvalorização (SAFFIOTI, 2011).

A maior parte dos rapazes incorpora essa norma social e adota posturas e interesses masculinos, esforçando-se para corresponder às expectativas da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995). Entretanto, é certo que a forma como cada indivíduo vivencia suas *performances* de masculinidade é ilimitada, de acordo com o seu meio social, com as suas experiências pessoais e coletivas, inscritas na subjetividade objetivada. Os sujeitos não são meros reflexos da sociedade, mas criam e recriam a vida social.

A esse respeito, Bento (2011) afirma:

As experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos (BENTO, 2011, p. 551).

A masculinidade não é uma entidade estática inscrita nos corpos ou nos traços da personalidade individual, ao contrário do que os marcadores sociais hegemônicos querem impor. Diferentes masculinidades são produzidas no interior da sociedade; elas estabelecem hierarquias entre si e se encontram em constante disputa pela hegemonia nas relações sociais de gênero. “Como consequência, um dado padrão de masculinidade hegemônica está sujeito ou a ser contestado ou a ser transformado ao longo do tempo” (CONNELL, 1995, p. 192). Pode-se, assim, dizer que existe a masculinidade no campo ideal, mas existe também homens



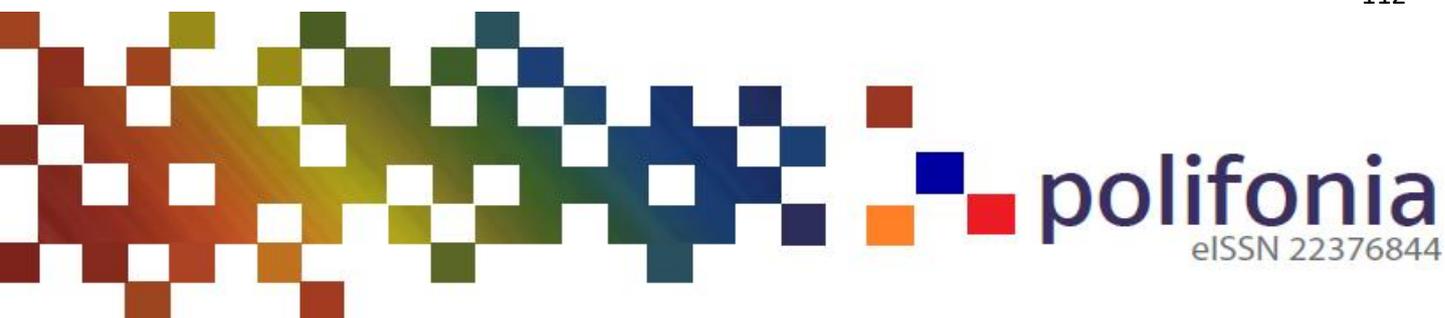
concretos vivenciando as masculinidades em relação à dinâmica objetiva da sociedade, no sentido de que a masculinidade, tal como postulou Foucault (1972, p. 49 *apud* ALMEIDA, 1996, p. 3), “seria um fenômeno do nível discursivo e do discurso enquanto prática”.

De acordo com Keller e Araújo (2017), as masculinidades destoantes existem; porém são colocadas em condições de marginalidade social e são estigmatizadas como qualquer coisa antinatural e indecente, verdadeiras aberrações. Não obstante, também se mostram capazes de construir seu próprio quadro de referências, apresentando-se como articuladoras desse campo marginal.

Para Connell e Messerschmidt (2013), o conceito de masculinidade hegemônica não deve ser tomado como algo intocável, e é importante reconhecer as lutas sociais pelas quais as masculinidades subordinadas interferem em sistemas dominantes. Argumentam que as masculinidades são construídas, reproduzidas e recriadas em todos os setores da vida em sociedade, sendo que o campo em que emergem as disputas pelos discursos hegemônicos, ou a eles contrárias, também é cultural e educacional.

Por outro lado, podemos perceber que, em um contexto de resistência, a experiência colonial levou a processos de lutas descolonizadoras nos territórios dominados. Connell (2012) e Curiel (2019) apontam que essas lutas se reverteram em teorias fundamentais para o impacto nas sociedades modernas. Como em todos os lugares, as lutas pela colonização ou pela anticolonização “foram lideradas por homens, valorizando masculinidades violentas” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 284), o que desencadeou, conseqüentemente, todo um processo em que a estrutura de gênero foi ignorada ou naturalizada até que se tornasse questionada por teóricos críticos (AGUIRRE, 2020).

Dito isso, é importante ressaltar que o conceito de gênero irá contestar justamente a naturalização de um esquema binário de hierarquização do masculino sobre o feminino. À figura masculina, tradicionalmente, são imputadas características que exaltam a postura ativa, a dominação na esfera pública e a racionalidade em oposição à figura feminina, caracterizada como emotiva, passiva e pertencente à esfera privada ou doméstica. Neste estudo ao problematizar tais percepções no contexto escolar, os pressupostos de uma organização binária



serão colocados em xeque. Expressões, símbolos e normas que estruturam as instituições serão colocados à prova (GIFFIN, 2005).

3. Masculinidade hegemônica e modernidade colonial

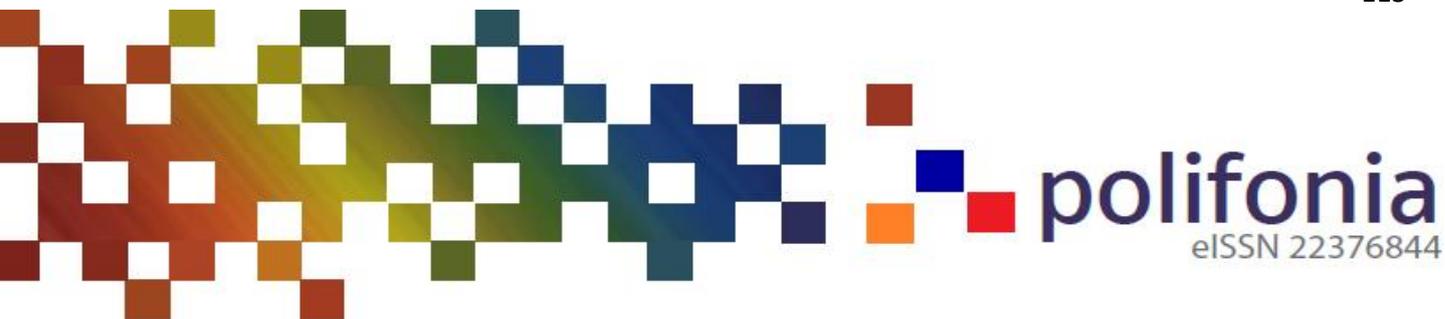
A noção de interseccionalidade foi uma iniciativa da feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw, em um artigo de 1989, intitulado “*Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas*”. Se demarcamos o surgimento do conceito, como o caso supramencionado, é porque é importante compreendê-lo como parte de contextos de produção e discursividades que, muitas vezes, são ecos de demandas e questões sociais do presente.

Então, a interseccionalidade se configura numa organização de entendimentos sobre o entrecruzamento de diferentes estruturas de subordinação, as quais mantêm conexões com processos históricos, envolvem categorias também distintas e causam desdobramentos responsáveis por gerar desequilíbrios e desigualdades sociais no presente (CRENSHAW, 2002). Ela diz respeito a uma trama de cargas simbólicas de opressão que são socialmente articuladas, demarcando espaços de fala, de vivência e de trabalho, por exemplo, e que reforçam, renovam e sofisticam, enfim, a interação dos modos de discriminação.

Retomando a conceitualização de Crenshaw (2002):

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177)

A própria problematização dos sentidos empenhados no termo “gênero”, nas demandas e nos sujeitos abarcados em estudos sobre essas relações necessita ser realizada em pesquisas que envolvem o espaço escolar. Isso porque a complexificação das sociedades se relaciona diretamente com processos de compreensão, definição, representação e escrita de si, os quais

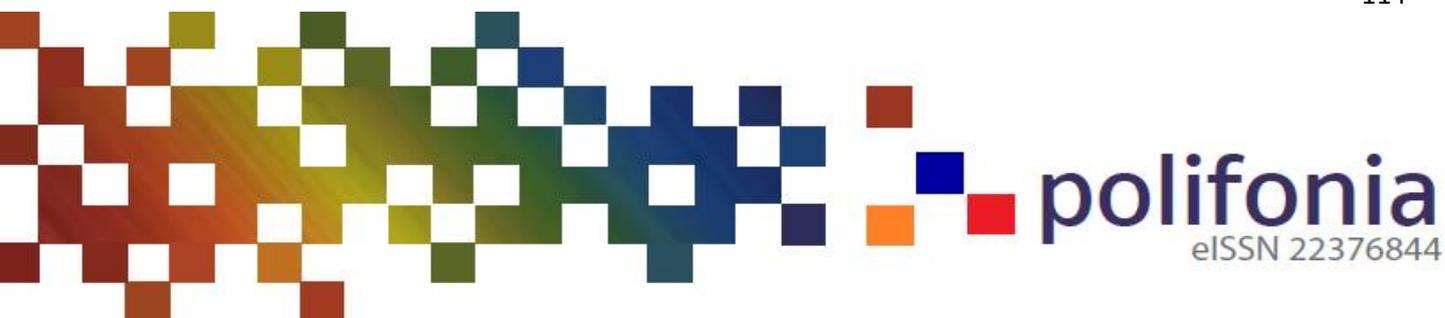


fazem parte desse espaço. Na contemporaneidade, os debates sobre gênero e masculinidades, assim como os movimentos feministas, deparam-se com identidades e narrativas diversas que clamam por representatividade e participação na criação dessas agendas. O reconhecimento e a consideração da interseccionalidade são uma dessas demandas.

Além das desigualdades provocadas pelas imposições de gênero, existem nuances diferentes no interior da dimensão do gênero, ou seja, sobre o feminino e o masculino recaem ainda outras dimensões sociais, como etnia, classe e idade. Todas as categorias anteriores devem ser abordadas numa educação histórica que articule o conhecimento histórico e a promoção da cidadania, a fim de desenvolver uma consciência histórica. A construção de tal cidadania, na qual predomine a percepção do outro e da sua alteridade, não pode ser entendida como ameaça, mas sim como a necessidade de a diferença ser (re)conhecida e respeitada e de o reconhecimento de que classificações (sejam elas de gênero, de classe, de orientação sexual, de faixa etária ou de etnia) são resultados de construções históricas e sociais.

Para Rita Segato (2012, p. 117), a modernidade/colonialidade exacerbou aquilo que a autora chama de patriarcados de baixa intensidade, que já incluíam “hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, representados por figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres”. Ocorre que aqueles arranjos e padrões de gênero concebidos e praticados por outros povos foram condenados e bloqueados pelo colonizador. Em outras palavras, isso não significa que não existisse gênero nos territórios pré-coloniais, e sim que ele também era vivido de outras formas; ademais, em larga escala, os sujeitos “foram arruinados pela escravidão, pelo trabalho estipulado em contrato, pela apropriação de terras e pelos reassentamentos” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 275). De igual maneira, não significa apenas submissão ou extinção, mas sim impactos dinâmicos nas relações de gênero da colônia e, por extensão, das masculinidades contemporâneas.

Sob essa perspectiva, Connell e Pearse (2015) apontam que as condutas produzidas nas relações cotidianas, nas microrrelações e macrorrelações cotidianas, a partir de padrões de masculinidade, não são produtos de gênero, mas são o gênero em si. Entender o gênero como estrutura desse sistema implica considerar que mudanças socioeconômicas também causam efeitos nos processos e práticas que o produzem. Consequentemente, a oportunidade de

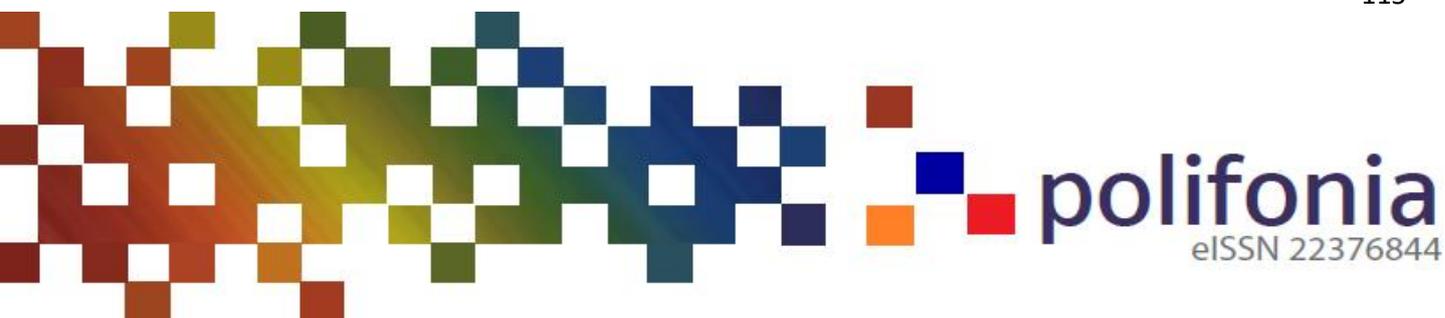


transição e ascensão social, no Brasil, também vincula relações de gênero, classe e raça. Segundo Almeida (2018), a possibilidade de indivíduos negros transitarem em direção à estética e ao consumo, assim como a capacidade de circulação da branquitude e da classe média, pode torná-los racialmente branco.

Tal quadro ilustra a permanência dos critérios apontados acima como ideal identitário. Esses mesmos ideais identitários foram sendo compartilhados entre homens trabalhadores comuns, dentre os quais seriam reconhecidos cidadãos aqueles que atendessem aos atributos morais exigidos, como respeitabilidade, honra, educação, engajamento no trabalho e conduta moderada. Isso gerou um vínculo patriarcal entre homens de diferentes classes fundado numa masculinidade moderna e “civilizada”. Contudo, uma vez que esse padrão de masculinidade é branco e europeu, “os únicos que puderam se beneficiar totalmente da modernidade foram os homens brancos heterossexuais das classes superiores que monopolizavam as regras do controle moral e o privilégio da honorabilidade” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 139).

Dessa forma, tanto os processos de independência e constituição de repúblicas, como as recentes democratizações pós-ditatoriais na América Latina e no Caribe, aconteceram em bases patriarcais e de uma mestiçagem elitista, adequada a disposições da brancura e a custo da desumanização, reputação e desonra das mulheres e homens não brancos (ALMEIDA, 2018; VIVEROS VIGOYA, 2018), ou seja, com base na manutenção de estruturas racistas históricas. É essa a violência estrutural e simbólica de raça e classe da qual os homens marcadamente racializados “têm sido vítimas, tem se prolongado na violência político-militar e, da mesma maneira, tem sido transferida para novas formas de violências interpessoais dentro das mesmas comunidades” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 161). Por isso, consideramos que homens subalternizados buscam uma aproximação do/com o modelo hegemônico, tanto como mecanismo de “proteger-se” como de estabelecer uma vantagem.

Homens subalternos, comumente dominados por homens brancos, ricos e heterossexuais, irão lançar mão da violência entre si e contra as mulheres como estratégia de suposta emancipação e fortalecimento, o que pode ser desperdiçado devido aos estereótipos ambíguos dos homens não brancos. Essa vantagem é “concedida aos homens como grupo pela manutenção de uma ordem desigual”, nomeada de dividendo patriarcal, que pode ser

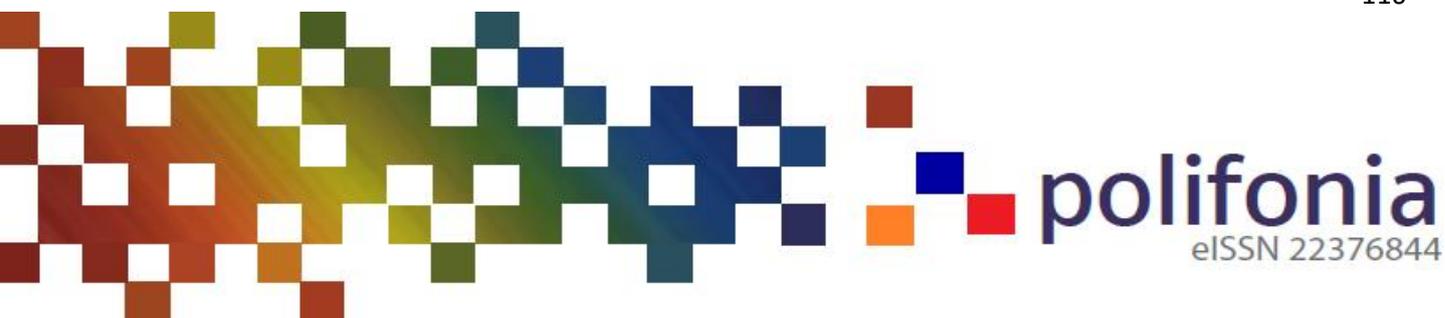


distribuído em renda, “autoridade, respeito, serviços oferecidos, segurança, moradia, acesso ao poder institucional, apoio emocional, prazer sexual e controle sobre o próprio corpo” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 269). Entretanto, esse dividendo também é distribuído de forma desigual entre os homens, que, dependendo de sua posição na ordem social, poderão receber nada ou quase nada dos benefícios por ele evocado.

Embora instáveis, as masculinidades hegemônicas apresentam uma característica histórica transcultural: o *status* de masculinidade depende de sua conquista e da aprovação de pares através da “cobrança de tributos de um outro que, por sua posição naturalizada nesta ordem de status, é percebido como o provedor do repertório de ações que alimentam a virilidade” (SEGATO, 2013, p. 24, tradução do autor). Segato (2013) chama esse processo de tributação, em que os homens devem reconfirmar regularmente a obtenção de *status* ao longo da vida e em que o “outro” excluído do processo e responsável pelo tributo são as mulheres. Isso também depende de um processo em que os meninos, desde a mais tenra idade, são estimulados a competição, demonstrações de violência e agressividade, o que, segundo Connell e Pearse (2015), constitui um recurso social para a manutenção da masculinidade.

Meninos da classe trabalhadora que não têm acesso a outros recursos, como a negação à escola, são recrutados em massa para atuar em trabalhos arriscados na indústria ou construção civil, por exemplo, ou em trabalhos violentos, como na polícia, Forças Armadas, segurança privada, crimes de colarinho azul e esportes profissionalizados (CONNELL; PEARSE, 2015). Por sua vez, as mulheres são responsabilizadas por lidar com as consequências dessa violência, seja como vítimas diretas de homens que as enxergam como sua propriedade, seja como principais recrutadas para trabalhos socialmente subalternizados, como enfermagem, psicologia e assistência social (CONNELL; PEARSE, 2015).

Também foram identificados elementos misóginos nas relações entre meninos e meninas no espaço escolar (CONNELL; PEARSE, 2015). Mesmo que a misoginia seja ignorada como problema em escolas, ou classificada como “brincadeira de criança”, há ações e formas de lidar com o feminino que refletem uma reivindicação de superioridade masculina, a qual é baseada na ordem de gênero.



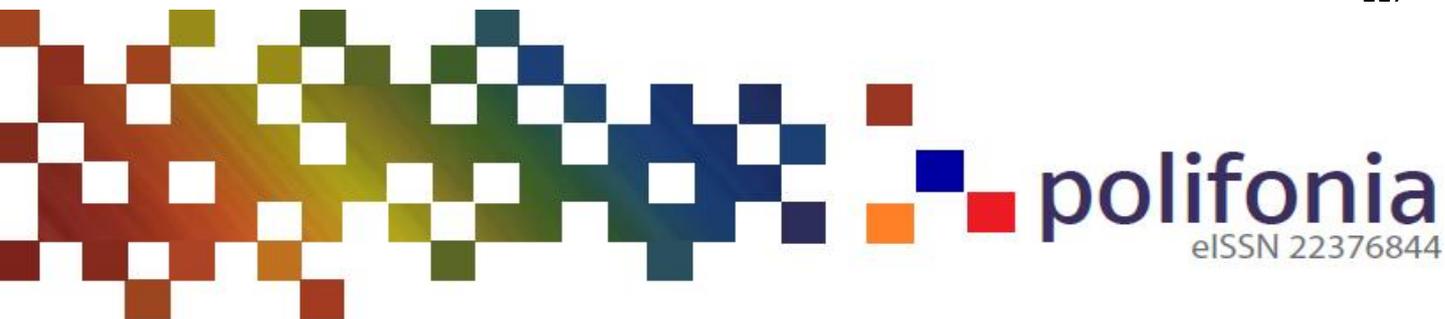
O fenômeno supracitado pode ser compreendido a partir do processo de produção de masculinidades, já que Connel e Pearse (2015, p. 38) citam a famosa frase de Simone de Beauvoir, segundo a qual “Não se nasce mulher”, e afirmam que o princípio é o mesmo para os homens, “ninguém nasce masculino, é preciso tonar-se homem”, e que os “jogos” de misoginia na escola são fundamentais como estratégias. Além disso, sustentam que não há uma identidade fixa masculina (CONNELL; PEARSE, 2015).

Para essas autoras, “reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado –, na maneira como conduzimos na vida cotidiana” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 39). Isso está escancarado na contemporaneidade brasileira, na qual os esforços e discursos violentos por parte do grupo que está no poder mostram que há um conflito e um projeto que tentam constantemente estabelecer e fortalecer uma masculinidade branca e violenta como a dominante, ao passo que os modelos de feminilidade são baseados no cuidado e na submissão.

Tais esforços em promover ideias e modelos binários, opostos e conservadores com relação ao que é ser mulher e ao que é ser homem, evidenciam que essas fronteiras não são estáveis e precisam ser traçadas em um processo constante. Regularmente esse processo não requer movimentos sociais masculinistas, pois já se encontram naturalizados, e “as práticas sexistas cotidianas, como a trivialização e a sexualização das mulheres, promovida pela mídia são suficientes” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 185). Além disso, ocorre a reprodução dessas práticas no ambiente escolar.

4. Masculinidades na escola: perspectivas interseccionais

A escola é um espaço multidimensional e constitui um campo central para a vigilância, controle e punição de corpos plurais e indesejáveis. Foucault (1988) argumenta que os mecanismos de dominação sobre os corpos não são somente de natureza social coercitiva e autoritária, mas também são instrumentos ideológicos sutis que funcionam como dispositivos de poder. Segundo Louro (2000), a escola pratica uma pedagogia da sexualidade, por vezes bastante sutil, porém efetiva e duradoura, de acordo com a qual os corpos lidos como masculinos são educados para *performar* a masculinidade. Essa socialização normativa é



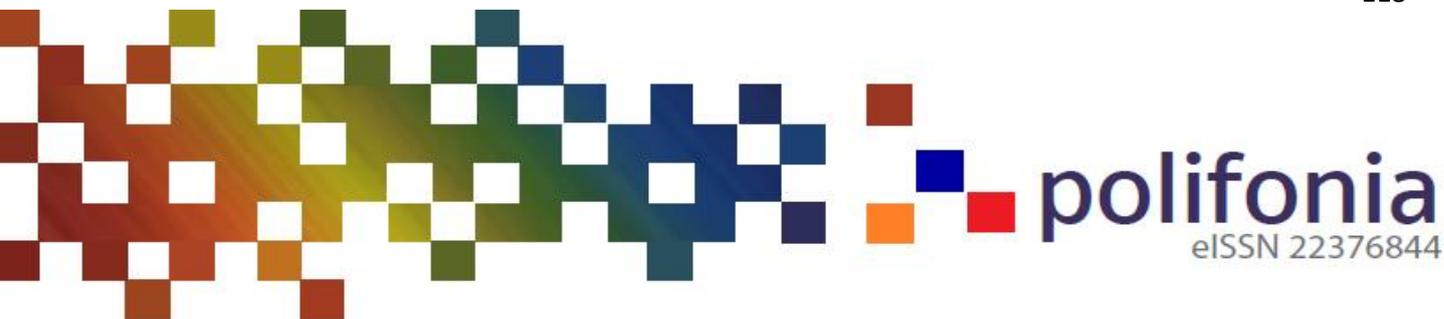
expressa desde a prática pedagógica e elaboração dos currículos que orientam essas práticas até o cotidiano escolar em si.

Falar sobre a participação da escola nesses processos não é o mesmo que afirmar que ela exerce um papel definitivo sobre o sujeito. Também não se trata aqui de reivindicar uma convivência tolerante, harmoniosa e respeitosa no ambiente escolar. Obviamente que isso é fundamental, todavia, não se trata tão somente de orientar para se conviver pacificamente, mas também de pautar as diferenças dentro de uma perspectiva reflexiva, crítica, analítica e transformadora (BENTO, 2011), compreendendo o conflito como instrumento para a produção de saberes socioculturais. As questões sobre gênero, relações de gênero, sexualidade e masculinidades estão sujeitas a contradições dentro do ambiente escolar (VETORAZO; SAMPAIO, 2020). Isso porque diferentes masculinidades também são produzidas nele, e os meninos demonstram manter relações complexas de rejeição ou aderências às categorias de masculinidades (CONNELL, 1995).

Segundo a pesquisa realizada por Vetorazo e Sampaio (2020), questões envolvendo gêneros e sexualidades nas escolas tendem a acender muitos conflitos nas turmas de ensino médio, visto que o modelo binário normatizador, que aparece na literatura como hegemônico no ambiente escolar, é questionado pelos próprios estudantes; entretanto, ao mesmo tempo, ele é pouco problematizado pelos educadores. De acordo com as autoras:

Os modos de lidar dos/das estudantes de ensino médio em relação a questões de gênero e sexualidades reúnem, ao mesmo tempo, elementos lúdicos e sérios, compondo performances que desestabilizam relações tradicionais entre educandos e educadores (VETORAZO; SAMPAIO, 2020, p. 233).

Os alunos não são seres destituídos de pensamento crítico, e a escola não é o único lugar em que eles constroem suas percepções e visões de mundo. É óbvio que existe muita instabilidade em relação à compreensão que os jovens desenvolvem sobre os temas relativos a questões do corpo, sexualidade e gênero. Os conflitos também ocorrem entre eles. Muitos dos elementos hegemônicos se fazem presentes como reguladores da realidade do adolescente (CORRER; SOUZA, 2016), porém o que está posto é o evidente campo de disputa que constitui o ambiente escolar.



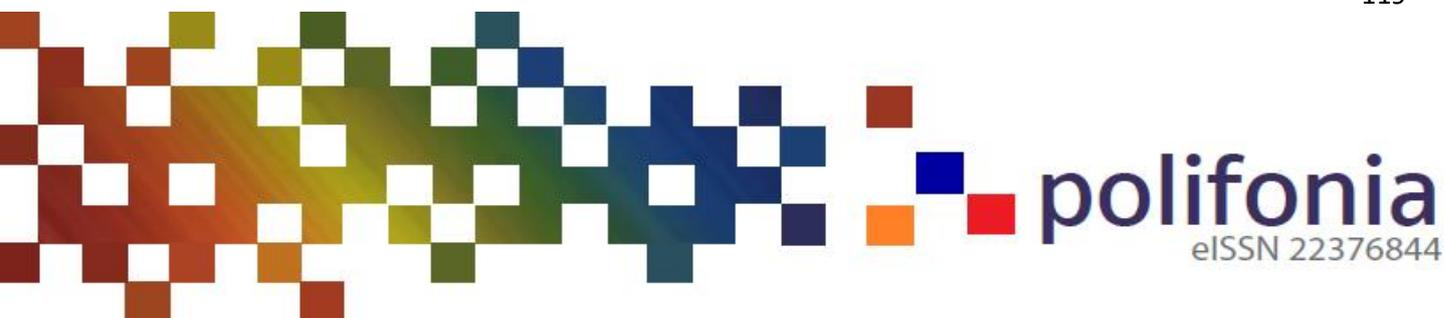
A fase do ensino médio costuma ser, para a maioria dos estudantes, um momento permeado de mudanças, incertezas, dúvidas e questionamentos sobre o mundo e sobre eles(as) mesmos. Durante ela, é fundamental o papel da escola na mediação e orientação na relação dos estudantes com a sociedade, pois oferece os instrumentais científicos e analíticos para que aqueles aprimorem sua crítica social e a relação que mantêm com seus corpos.

As masculinidades estão vivas na escola. Existem os grupos de meninos que afirmam sua masculinidade no esporte, outros que ainda forjam uma masculinidade no campo intelectual, compostos por alunos que nem sempre apresentam características físicas másculas, mas que desenvolvem um senso competitivo bastante aguçado no tocante a masculinidade (CONNELL, 1995). Há também alunos que *performam* o modelo hegemônico de masculinidade, porém não atendem a um padrão normativo, devido à sua orientação sexual, por exemplo (KELLER; ARAÚJO, 2017), além de meninos cuja feminilidade faz parte da construção de suas personalidades (CONNELL, 1995).

A escola, como lugar de elaborações identitárias, também deve: abrir as portas e visibilizar as diferentes formas de vivenciar as subjetividades masculinas; mediar os conflitos entre elas; e preencher os hiatos sociais existentes devido ao silenciamento ensurdecido e ao apagamento histórico das identidades de gênero, reconhecendo as masculinidades e as possibilidades de transformação da ação dos homens (no sentido masculino) na sociedade.

O espaço escolar não está isolado do fluxo da dinâmica social; é lugar de disputas pela hegemonia, pelo poder. Poder, conforme postulou Foucault (1988, p. 88): “multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte”. Nesse sentido, ao mesmo tempo que a escola tem cumprido, sobretudo, o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações de gênero (BENTO, 2011), suas potencialidades como força contra-hegemônica residem na capacidade organizativa dos agentes educacionais em conjunto com a comunidade escolar.

Num contexto amplo e diversificado de relações interpessoais, é muito provável que haja um processo intenso de estereotipização dos indivíduos na escola, principalmente em momentos nos quais as diferenças são colocadas em pauta. São comuns cenas e episódios de



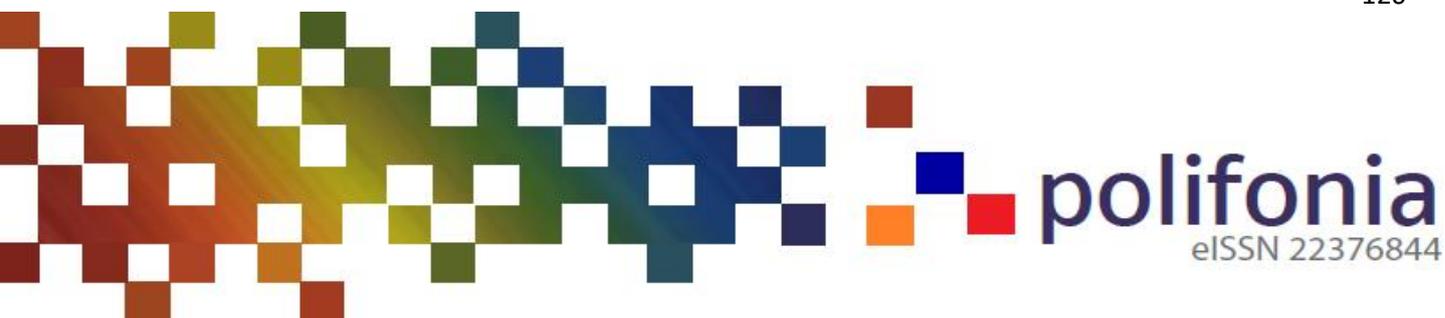
exaltação das diferenças e aproximação de pessoas que se consideram semelhantes no que diz respeito ao aspecto em foco. Isso corrobora a perpetuação de estereótipos tão enraizados nas sociedades, abrindo caminho para preconceitos e processos discriminatórios.

O que é, afinal, ser homem ou mulher? Não existe, absoluta e unicamente, uma definição que seja neutra, sem vieses de contextos socioculturais. O gênero não é isento dos estereótipos e, entre muitas ponderações, pode ser definido por meio de padrões delimitados por cada contexto em que está incluso. Dito de outro modo, o gênero pode ser interpretado como um conjunto de características estereotipadas que se repetem nos indivíduos, podendo ser elas físicas, comportamentais, expressivas etc.

Fatores que influenciam o gênero, como os sociais (posição social), culturais (etnias) e econômicos, são fundamentais para compreender a problemática das questões de gênero, pois múltiplos aspectos influenciam como as pessoas enxergam as relações pessoais. O reforço do gênero masculino ou da masculinidade é relacionado com conceitos diversos, como juventude e raça, no intuito de acessar símbolos culturais nos discursos dos alunos, que, provavelmente, compõem suas masculinidades em sua relação com o rendimento escolar. É possível compreender que muitos alunos compartilham concepções de gênero, de acordo com a expectativa que tem acerca do modelo de homem que apresenta maior aceitação nas escolas, além de que há uma incorporação do padrão marginalizado por parte dos rapazes negros, pelo fato de suas corporeidades representarem o símbolo e a fonte de expressão da masculinidade (PINHO, 2014).

É fato que as problemáticas de gênero são importantes no que se refere à construção das identidades raciais em contextos populares e, especialmente, à relação dos jovens com a escola. A masculinidade na escola é permeada pela posição social de homens negros, já que há um quadro de contrastes entre a inserção masculina e feminina para jovens entre 18 e 24 anos, que confirmaria a hipótese de que os rapazes têm pior desempenho escolar porque são puxados precocemente pelo mercado de trabalho (PINHO, 2014).

Outros aspectos, como a noção de família, podem ser considerados quando se aborda a masculinidade na escola, já que a educação informal também faz parte do processo de construção do conhecimento individual. Os alunos vêm munidos de concepções que, muitas

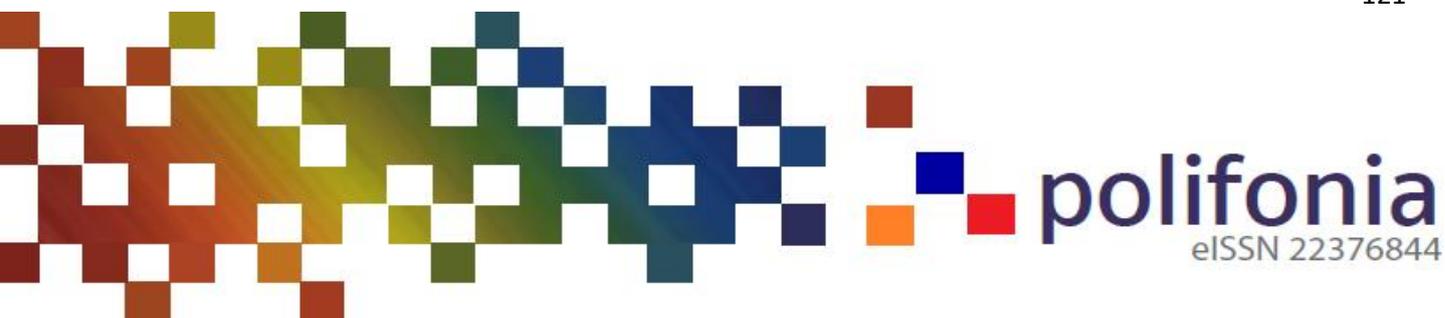


vezes, são compartilhadas em seus contextos familiares e fazem parte de suas próprias organizações, o que impacta as relações entre indivíduos cujas realidades são muito distintas. Ainda que, em geral, na localidade em que se insere a escola, os arranjos familiares fossem distintos daquele preconizado pela colonialidade judaico-cristã e burguesa (pai, mãe e prole), eles eram encarados como ilegíveis aos/às estudantes. É possível identificar diversos aspectos relacionados aos estereótipos generificados, ou seja, as análises demonstram que os discursos dos alunos são carregados de discriminações de gênero. Isso implica o fortalecimento das discrepâncias do que é ser masculino ou feminino, deixando clara a crença de que existem atributos de homem e de mulher, além de perpetuar a concepção binária de gênero.

Como desdobramento das exigências sobre o que é ser masculino, é comum que o menino tenha sempre um papel social, fruto do machismo e da heteronormatividade, o qual objetiva produzir um homem que deve ser bom em seus afazeres do trabalho, viver sua cultura juvenil, ocupar-se com a preparação para o futuro e estar sempre pronto para corresponder aos planos familiares que lhe foram atribuídos. Em contrapartida, a *performance* social da mulher é baseada na disciplina e responsabilidade para que corresponda às expectativas sociais de manutenção dos lares, sendo que há inúmeras restrições que elas sofrem dentro e fora do contexto familiar. Esse contraste tão marcante permite visualizar como os modelos de gênero são engessados e perpassam gerações nas sociedades e na escola, em particular, mesmo que tenha havido mudanças nos aspectos socioculturais.

Desse modo, a reflexão trazida neste trabalho é essencial para dar alguns passos na compreensão de como as masculinidades são estigmatizadas e passíveis de julgamentos em sociedades heteronormativas, patriarcais, machistas e preconceituosas, tendo a escola como ambiente propício para a manutenção e incorporação desses ideais.

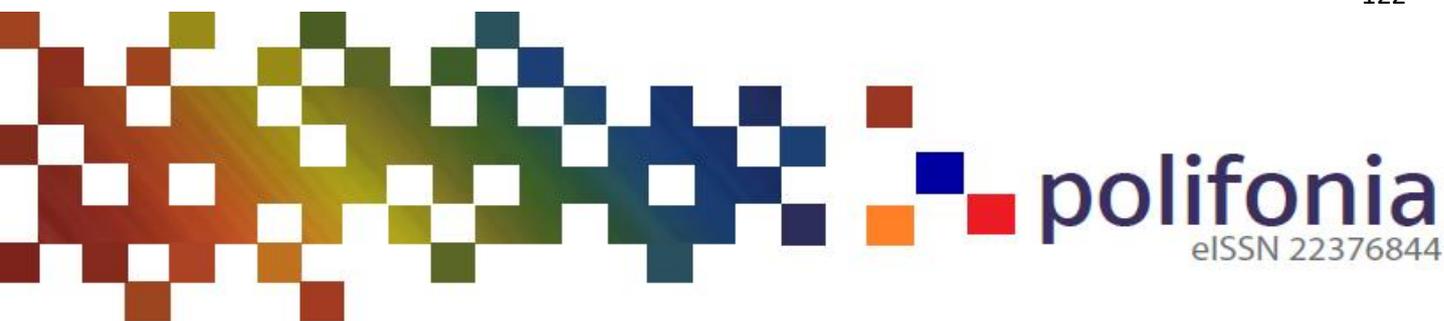
Segundo María Lugones (2020), o feminismo decolonial é uma somatória entre teoria decolonial, pensamento contra-hegemônico de feministas do Sul Global e pensadores decoloniais. A proposta desse olhar feminista é problematizar as produções hegemônicas, revisitando-as e, ao mesmo tempo, procurando ampliar conceitualmente a teoria decolonial (CURIEL; 2020; ESPINOSA MIÑOSO, 2020; LUGONES, 2020).



Compreendemos que as identidades são forjadas em uma matriz colonial e global, que estabelece formas de apagamentos de como elas são violentadas ou privilegiadas, de acordo com os interesses de determinados grupos dominantes, hegemônicos. Dito isso, é essencial que centralizemos o foco nas categorias de raça, gênero, sexualidades e classe, direcionando-o em busca do entendimento de como elas se produzem e se relacionam com as demais, a fim de entender qual é sua finalidade ou resistência em relação ao sistema moderno-colonial.

Num contexto de resistência, é necessário transformar a análise de gênero e descortinar sua colonialidade. Connell (2016) aponta três condições para esse descortinar por meio do gênero, quais sejam: 1) compreender as vozes na política de gênero, que, na periferia global, está entrelaçada às dinâmicas de colonização e globalização; 2) articular ao primeiro ponto o pressuposto de que a violência colonial foi um ato generificado, de modo que se entenda, primeiro, que o poder colonial foi intencionalmente organizado em uma estrutura de ordem de gênero nas sociedades colonizadas (por meio do trabalho, do estupro, das hierarquias etc.) e que, segundo, nas constituições das masculinidades, há uma resposta ativa daqueles que foram colonizados pelos novos padrões coloniais de masculinidades, o que leva a uma diversidade de masculinidades, cuja produção está intimamente relacionada às estruturas, suas instituições e relações de poder; e 3) por fim, ter o entendimento basilar de que os processos generificados são coletivos, razão pela qual as dinâmicas de gênero não podem ser reduzidas ao indivíduo, assim como as estruturas raciais não podem sê-lo.

As autoras apontam exceções, mas salientam que, em geral, a norma se mantém por meio das próprias instituições patriarcais e dentro de uma ordem de colonialidade, das quais a escola faz parte. Contudo, argumentam que o caráter mutável das políticas de gênero implica conflitos e movimentos de reforma e resistência a mudanças. As hierarquias que interseccionam raça, classe, gênero e sexualidade, produzindo padrões de feminilidades e masculinidades e condenando grupos dissidentes, são as mesmas que produzem agentes da morte e que colecionam corpos de mulheres cis, mulheres trans e travestis, na América Latina e no Caribe. Os homens que matam, entre os demônios do Demônio, no entanto, são os agentes menores dessa articulação que aponta para um ciclo histórico de violência patriarcal moderno-colonial.



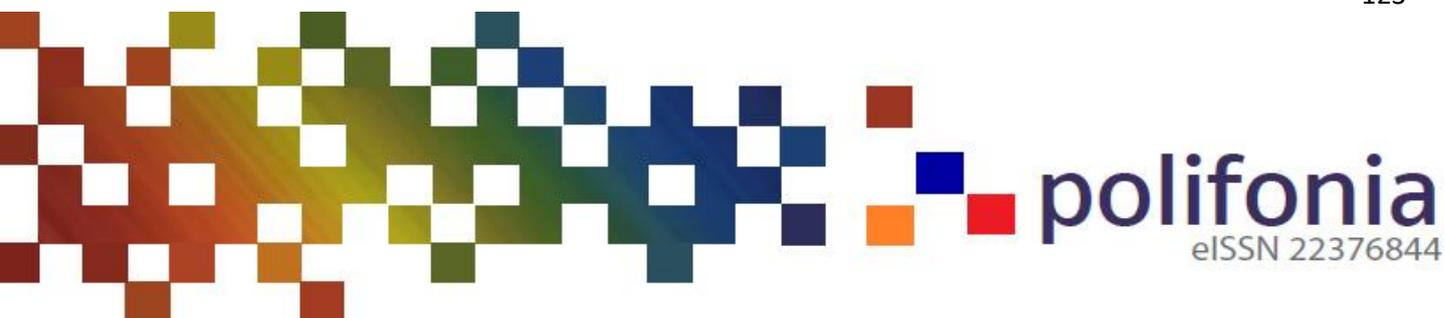
Considerações finais

As tensões inerentes à busca por atributos num contexto de extrema valorização da virilidade e disciplinamento dos corpos, como ocorre no contexto escolar, mostram os modos pelos quais as vivências das masculinidades são experienciadas na prática e submetidas às suas contingências. Corpos que excedem para o extremo em relação ao modelo de masculinidade hegemônica tendem a ser apagados e têm, guardadas algumas exceções, sua educação tolhida e/ou ceifada, tanto se eles vão para o extremo do que seria tido como louvável quanto se vão para o extremo do que seria tido como reprovável.

Quando as práticas de masculinidade estão em um extremo que privilegia a agressão e a virilidade, os garotos são remanejados e ou até mesmo expulsos da escola. Em um polo oposto, alunos que possuem masculinidades permeadas por práticas ou traços de feminilidades também sofrem represálias em diversos contextos e espaços e por sujeitos que compõem a escola, dado que as feminilidades costumam ser inibidas, com suas respectivas *performances* de gênero, por outros meninos inseridos na escola. Especialmente se as práticas ou traços, por sua vez, se estiverem mais associados à feminilidade que à masculinidade, os corpos são ainda mais discriminados. A escola evidencia como as punições podem ser mais severas para uns e menos severas para outros.

No entanto, os debates acerca das masculinidades não podem ser teorizados separadamente da prática forçosa e reiterativa de outros regimes regulatórios e de marcadores sociais que se interseccionam, como diferença, raça, classe e sexualidades, os quais ficam bastante evidentes nas experiências das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Assim, adotar a perspectiva da interseccionalidade nos leva a pensar que os eixos de diferenciação de raças, classes ou gêneros e sexualidades não são campos distintos de experiências, separados uns dos outros nem simplesmente justapostos, mas que existem concretamente em relação com cada um dos outros e através deles.

A pesquisa bibliográfica evidenciou que a natureza humana é sempre uma natureza social, isto é, não há nada na subjetividade humana que não atravesse aspectos da vida em sociedade e que não seja por eles atravessada. Nesse sentido, o conceito de gênero desvela que



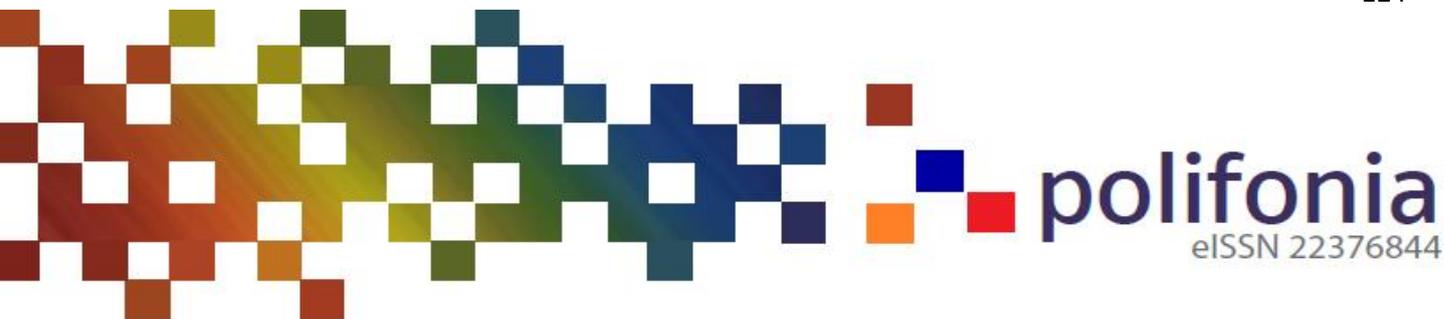
os desejos dos seres humanos não são predestinados por sua estrutura corporal e explícita que o corpo é socialmente construído para fazer escolhas, levando-se em consideração as diferenças produzidas e percebidas entre os sexos.

O gênero é um marcador social, que estabelece como conduta obrigatória a *performance* da masculinidade para os meninos; porém a maneira como cada indivíduo vivencia esse sistema normativo é ilimitada, emergindo diferentes masculinidades produzidas no interior da sociedade, principalmente quando as percebemos atravessadas pela raça e pela classe. Existem corpos que escapam às expectativas de produção de gêneros e, muito embora sejam colocados em situação de marginalidade, criam e revelam as possibilidades de novas experiências sociais.

Este texto põe em relevo especial a escola como arena central de disputas simbólicas e políticas pela hegemonia e pelo poder, as quais têm contribuído para a manutenção da visão preponderante da masculinidade, mas cuja unidade desejada também não consegue ser atingida. As questões sobre gênero e sexualidade atravessam o ambiente escolar, evocando conflitos entre os agentes educacionais, e a escola se mostra ineficiente em lidar com as diferenças e a diversidade.

Sugerimos, então, gênero e interseccionalidade como operadores didáticos de um ensino plural para o desenvolvimento humano dos/as que estão envolvidos/as no contexto escolar. As epistemologias que entrecruzam gênero, classe, etnia, bem como as tantas pedagogias interculturais, são meios de tornar o conhecimento uma ferramenta de transformação social que atravessa a sociedade por meio de discursos e práticas que estabelecem pontes entre a academia e a escola. Sugerimos, como Collins (2022, p. 18), tomar o “foco da interseccionalidade na relação entre as opressões que se cruzam e sua busca pelas características comuns que reaparecem através de opressões múltiplas, potencialmente, aprofunda a compreensão das diferentes formas de dominação e resistência”, para que o sentido de um construto da matriz de dominação forneça “uma maneira de extrair insights de várias literaturas sobre dominação, bem como, desenvolver clareza analítica sobre suas interconexões”.

Tomando como verdadeira a afirmação de que a dimensão mais significativa da orientação histórica/educativa se forma na conexão íntima entre a experiência do passado e as identidades atuais, defendemos uma educação que contribua para a constituição de um sentido



de cidadania plena e solidária, fundamentada em sentidos temporais que desvelam temporalidades sobrepostas no mundo cultural, propiciando orientações para o agir.

Com base na discussão levantada, não estamos com isso atribuindo somente à escola o poder e, tampouco, toda a responsabilidade de explicar as identidades, nem muito menos de determiná-las, ou de concluir definitivamente a formatação dos corpos. Necessitamos, porém, reconhecer que as proposições e interdições, realizadas nela e por ela, fazem, produzem e reproduzem sentidos e cadeias de significados, além de possuírem efeitos nos sujeitos e, por sua vez, na sociedade.

Referências

AGUIRRE, Katheen Kate Dominguez. Masculinidades colonizadas e feminicídio na América Latina. *Crítica Histórica*, UFAL, Ano XI, nº 22, Dezembro/2020.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Género, masculinidade e poder: revendo um caso do Sul de Portugal. *Anuário Antropológico*, Rio de Janeiro, v. 95, p. 161-190, 1996.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1998.

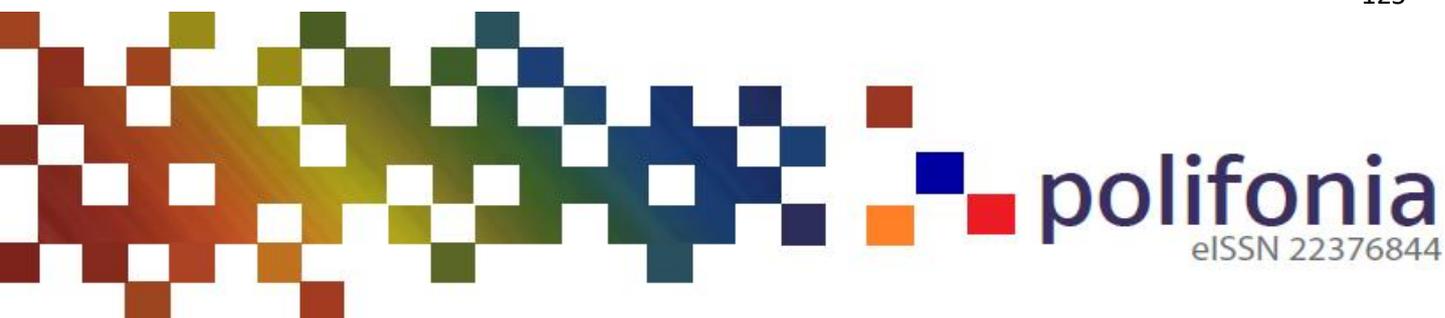
BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COHEN, Stanley. Whose side were we on? The undeclared politics of moral panic theory. *Crime, Media, Culture*, Thousand Oaks, v. 7, n. 3, p. 237-243, 2011.

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

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

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 27, n. 80, out. 2012.



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

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

COLLINS, Patrícia Hill. A diferença que o poder faz: interseccionalidade e democracia participativa. Tradução de Carina Jéssica de Souza e Elisa Duarte Nascimento. *Revista Sociologias Plurais*, v. 8, n. 1. p. 11-44, jan. 2022.

CORRER, Rinaldo; SOUZA, Ana Paula Vianna de. Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. especial 2, p. 1545-1559, 2016.

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

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 120-139.

CURIEL, Ochy. Crítica pós-colonial a partir de práticas políticas do feminismo antirracista. *Revista de Teoria da História*, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 231-245, dez. 2019.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 96-119.

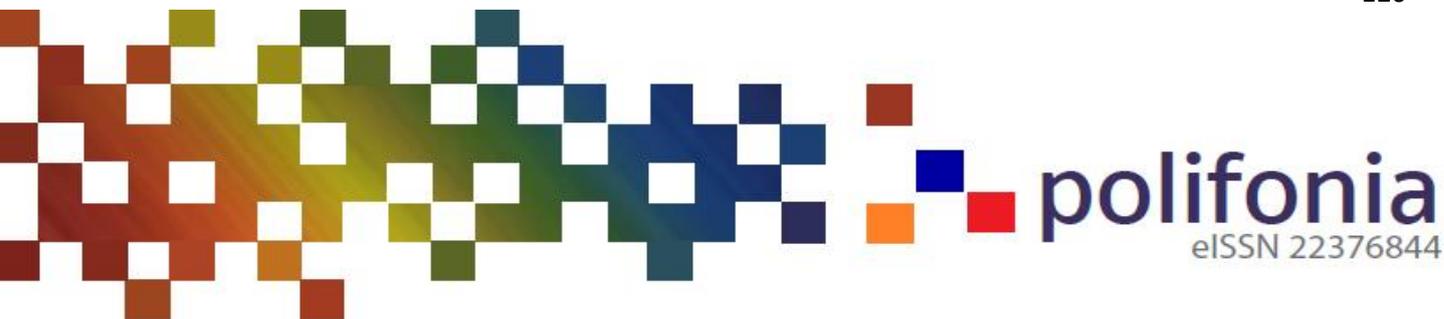
FERNANDES, Luís Antonio Bitante. **Afinal o que querem os homens?** Um estudo da masculinidade. Orientadora: Profa. Dra. Lucila Scavone. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuição de um sujeito histórico. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(1): 47-57, 2005.

GROSSI, Mirian Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, n. 1, p. 4-34, 1995.



JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

KELLER, Daniel; ARAÚJO, Denise Castilhos de. Masculinidades: identidade narrativa, performance e diagramas de marginalização. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 30, n. 1, p. 304-328, jan./jun. 2017.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*, [s. l.], n. 53, 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2004.

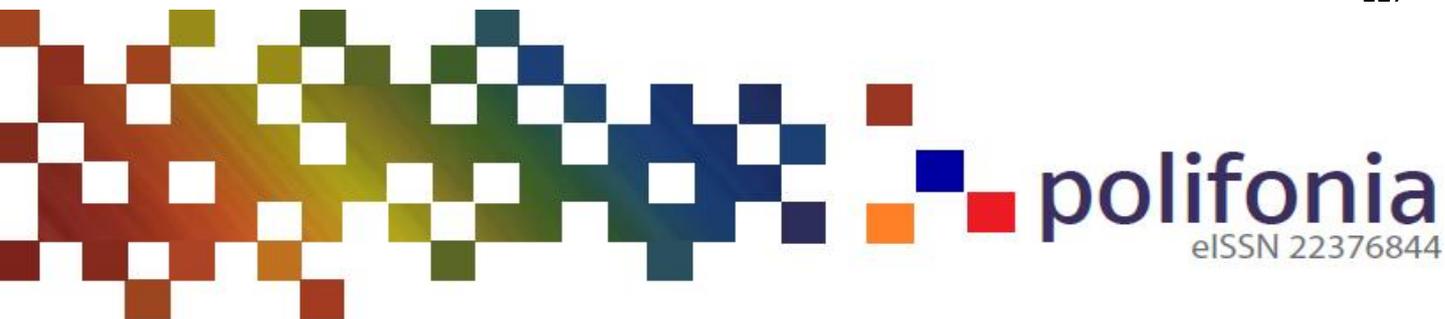
PINHO, Osmundo. Um enigma masculino: interrogando a masculinidade da desigualdade racial no Brasil. *Universitas Humanística*, Bogotá, v. 77, n. 77, p. 227-250, enero/jun. 2014.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. reimp. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

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

SEGATO, Rita Laura. *Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial*. *e-cadernos CES*, [s. l.], n. 18, déc. 2012.

SEGATO, Laura Rita. **La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo Estado**. 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.



SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia**. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SHELL, Kate. Os direitos sexuais são direitos humanos, mas como podemos convencer as Nações Unidas? *In*: Cornwall, Andrea; Jolly, Susie. (org.). **Questões de sexualidade**: ensaios transculturais. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS, 2008, p. 91-99.

VETORAZO, Francisca Helena Gonçalves; SAMPAIO, Helena. Gênero e sexualidades no ensino médio: enfrentamentos e negociações. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 32, p. 223-240, jan./abr. 2020.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.