

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RAFAEL FERRAZ BAPTISTA

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DAS
MASCULINIDADES TÓXICAS NAS VIVÊNCIAS PESSOAIS E
PROFISSIONAIS**

São Carlos
2019

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DAS
MASCULINIDADES TÓXICAS NAS VIVÊNCIAS PESSOAIS E
PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dr^a Josimeire Meneses Julio.

São Carlos
2019

Baptista, Rafael Ferraz

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS INFLUÊNCIAS
DAS MASCULINIDADES TÓXICAS NAS VIVÊNCIAS PESSOAIS E
PROFISSIONAIS / Rafael Ferraz Baptista. – 2019.

122 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Profª. Dra. Josimeire Meneses Julio

Banca examinadora: Profª. Dra. Josimeire Meneses Julio, Prof. Dra.
Marcia Regina Onofre, Profª. Dra. Denise Maria Margonari

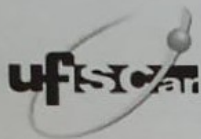
Bibliografia

1. Masculinidade hegemônica. 2. Docência masculina. 3. Docência e
masculinidades. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Romildo Santos Prado – CRB/8 7325

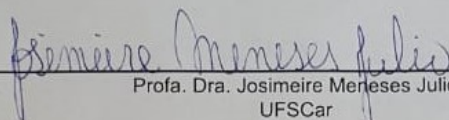


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

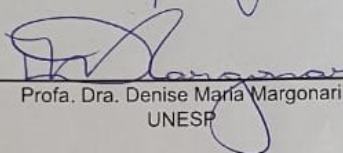
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rafael Ferraz Baptista, realizada em 11/09/2019:



Profa. Dra. Josimeire Mereses Julio
UFSCar



Profa. Dra. Marcia Regina Onofre
UFSCar



Profa. Dra. Denise Maria Margonari
UNESP

Dedico este trabalho a minha querida mãe, que, apesar de todos os contratemplos, tem se mostrado uma mulher que não se deixa abater com os percalços da vida. Dedico, ainda, ao meu pai, que mesmo já não reconhecendo minha pessoa, fruto da Síndrome de Alzheimer, me ensinou que o amor jamais se apaga.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Josimeire Meneses Julio, que além de orientar o trabalho, compartilhou todo seu conhecimento na área acadêmica e educacional, colaborando com minha formação enquanto professor, pesquisador e ser humano.

Aos amigos, pais, irmãos e namorado que foram a base de sustentação deste trabalho e que apoiaram e compreenderam as ausências em determinadas situações.

Ao meu amigo Gabriel Prochnou Vieira, gestor da unidade escolar em que eu atuava durante a realização deste trabalho, que organizou minha jornada diária para que não coincidissem com os horários das disciplinas do programa. Agradeço, ainda, por todo apoio emocional e por permitir que a pesquisa fosse realizada na respectiva unidade.

Em especial aos professores que aceitaram participar como sujeitos de pesquisa, expondo seus sentimentos e anseios em um panorama político-educacional tão conturbado. Suas contribuições foram extremamente relevantes para a concretização desta pesquisa.

Aos professores que passaram por todo meu percurso educacional e acadêmico e que de alguma forma contribuíram com minha formação pessoal.

Aos colegas de turma/disciplinas, que compartilharam saberes e conhecimentos durante o curso. Em especial aos colegas de orientação, Carolina Nogueira e Elenilson Mazari, pelos momentos de descontração, pelas ricas discussões nas orientações em grupo e, principalmente, por todo o apoio mútuo que nos demos ao longo dessa jornada. Tenho certeza de que essa empatia foi fundamental para que chegássemos ao final desse árduo percurso.

RESUMO

A presente pesquisa se desenvolveu a partir da percepção sobre as formas como os homens se comportam na sociedade, buscando se adequar aos padrões de masculinidade e virilidade estabelecidos socialmente, se submetendo a determinados sofrimentos em troca de um sentimento de ajustamento, fato que se estende ao âmbito escolar, considerando que esta se caracteriza como uma parte integrante do meio social. Neste sentido, o estudo objetivou compreender a percepção dos professores acerca da influência dos padrões hegemônicos de masculinidade, identificar como os docentes lidam com as influências das masculinidades tóxicas e entender o modo como as toxicidades, oriundas do padrão hegemônico, interferem nas vivências de professores heterossexuais e de professores homossexuais. Assim, definimos a seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções dos docentes acerca das influências das masculinidades tóxicas na construção de suas identidades? De que forma os valores de um padrão hegemônico de masculinidade interferem na formação desses indivíduos enquanto homens e enquanto docentes? A coleta dos dados que subsidiou esta pesquisa foi realizada com o auxílio de dois instrumentos de coleta: a observação participante e, principalmente, o grupo operativo. Pichon-Rivière (2005) enfatiza que a realização de um grupo operativo permite uma discussão que leve os participantes à reflexão sobre a temática abordada, no caso desta pesquisa, sobre a influência das masculinidades tóxicas nas vidas pessoais e profissionais de docentes homens. Assim, participaram desta pesquisa sete professores homens da rede pública estadual de ensino, compartilhando saberes, anseios e sentimentos durante os debates. Os debates produzidos geraram os discursos que subsidiaram os resultados da pesquisa, dos quais, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), permitiu a constatação de que as masculinidades tóxicas contaminam e condicionam a formação do homem, colocando-o em situação de subordinação em relação à masculinidade hegemônica e por consequência esses valores se reproduzem no ambiente escolar, reforçando as relações tóxicas, acarretando em práticas carentes de afetividade e pautadas no medo e no autoritarismo. Além disso, a percepção dos professores indica certa inquietação, que levou ao questionamento sobre as práticas segregadoras, coercitivas e opressivas oriundas da masculinidade hegemônica, que causam sofrimento e tolhimento da formação do homem, enquanto ser humano.

PALAVRAS-CHAVES: Masculinidade Hegemônica; Docência Masculina; Docência e Masculinidades.

ABSTRACT

This research was developed from the perception about how men behave in society, since they need to adapt to the socially established patterns of masculinity and virility, submitting to certain sufferings in order to feel adjusted, a fact that extends to the school environment, considering that it is characterized as an integral part of the society. Therefore, the study aimed to understand teachers' perceptions about the influence of hegemonic patterns of masculinity, identify how teachers deal with the influences of toxic masculinities and understand how the toxicities, derived from the hegemonic pattern, interfere with the experiences of heterosexual teachers and homosexual teachers. Thus, we define the following research question: What are the teachers' perceptions about the influences of toxic masculinities in the construction of their identities? How do the values of a hegemonic pattern of masculinity interfere in the formation of these individuals as men and teachers? The data collection that supported this research was performed with the aid of two collection instruments: participant-observation and, especially, the operative group. Pichon Rivière (2005) emphasizes that the creation of an operative group allows a discussion that leads participants to reflect about certain theme, in this case, about the influence of toxic masculinities in the personal and professional lives of male teachers. Thus, seven male teachers from the state public school system participated in this research, sharing knowledge, yearnings and feelings during the debates. The debates generated the discourses that supported the research results, which, through content analysis (BARDIN, 2011), allowed us to find that toxic masculinities contaminate and condition the formation of man, putting him in a situation of subordination in relation to hegemonic masculinity and consequently its values are reproduced in the school environment, reinforcing toxic relationships, leading to practices lacking affection and based on fear and authoritarianism. In addition, teachers' perceptions indicate a certain uneasiness, which led to the questioning of the segregating, coercive and oppressive practices arising from hegemonic masculinity, which cause suffering and hindering the formation of man as a human being.

KEYWORDS: Hegemonic Masculinity; Male Teaching; Teaching and Masculinities.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	18
1. O ESTUDO SOBRE AS MASCULINIDADES E SUAS IMERSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	21
1.1 A genderização da profissão docente	21
1.2 Masculinidades e as políticas de re-masculinização da escola	23
1.3 A toxicidade das relações entre as masculinidades: implicações à Educação e à identidade docente	28
1.4 As vivências dentro e fora da caixa da masculinidade	38
1.5 A homossexualidade como fator desumanizador: os limites da aceitação	42
2. METODOLOGIA: O PERCURSO DA PESQUISA	47
2.1 A Pesquisa Qualitativa em Educação	47
2.2 A Observação Participante no processo de investigação.....	49
2.3 Os Grupos Operativos como instrumento de coleta de dados	51
2.4 Descrição da instituição escolar	54
2.5 Descrições dos participantes da pesquisa.....	56
2.6 Descrição das etapas da pesquisa	59
2.7. Procedimentos de Análise dos Dados	65
3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO	68
3.1 A análise da relação como técnica de interpretação dos dados.....	68
3.2. Análise das Categorias Iniciais e das Categorias Intermediárias.....	71
3.2.1. Aspectos Intrínsecos à Vida Pessoal.....	71
3.2.2. Aspectos intrínsecos à vida profissional	85
3.3 Pontos Divergentes nas Percepções dos Docentes.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICES	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Divisão da atuação docente segundo o sexo	26
Figura 2: A Caixa da Masculinidade.....	40
Figura 3: Categorização da observação.....	51
Figura 4: Disposição do espaço de reunião do grupo operativo.....	62
Figura 5: Organização das categorias iniciais, intermediárias e finais	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os comportamentos tóxicos que formam os 7 pilares.....	40
Quadro 2: Síntese das descrições dos participantes	58
Quadro 3: Categorias iniciais e seus descritores	68

LISTA DE APÊNDICES

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	120
--	-----

APRESENTAÇÃO

Nesta breve apresentação, optei por relatar especificamente alguns momentos de minha vida pessoal e profissional que estão diretamente relacionados à temática que será abordada nesta pesquisa. Para tanto, busco refletir sobre a forma como a toxicidade das masculinidades esteve presente em minha vida desde muito pequeno, assim como minha percepção sobre isto nos espaços escolares.

Inicialmente, e para ilustrar minhas experiências, recorro ao referencial teórico adotado neste trabalho para elucidar acerca da definição de masculinidades. Para Connell (1995), a masculinidade é uma posição dentro das relações de gênero, destacando as práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem com essa posição, influenciando diretamente nas experiências corporais e sociais dos indivíduos do gênero masculino.

Connell (1995) entende que as relações estabelecidas entre os homens na sociedade se encarregam de criar uma hierarquia entre as masculinidades. Desse modo, a masculinidade hegemônica é aquela que ocupa o topo dessa hierarquia, definindo um padrão acerca do que é ser homem em nossa sociedade. Portanto, o padrão do grupo hegemônico corrobora com o ideal de um homem heterossexual, branco, viril, bem-sucedido, genitor de uma família, emocionalmente forte e inabalável, dentre outros aspectos abordados ao longo do trabalho.

A toxicidade se encontra justamente nesses padrões que não só limitam as vivências de outras formas de masculinidade, como também causam sofrimento aos homens, que precisam constantemente se adaptar aos valores e padrões definidos para provarem sua masculinidade (masculinidade cúmplice), evitando assim, as ações dos aparelhos repressores, os quais são propagados pela sociedade por meio da ação coercitiva da hegemonia. Esses aparelhos buscam moldar o comportamento dos homens e punir àqueles que fogem dos padrões impostos pela hegemonia (masculinidade subordinada).

Assim como a maioria dos meninos, desde muito cedo fui criado para ser um homem mais próximo dos valores hegemônicos. Portanto, revisitando minhas memórias, percebo que minha vivência, enquanto menino, esteve

repleta de comportamentos simbólicos que idealizavam a formação de uma masculinidade hegemônica.

Em meu seio familiar os homens sempre foram privados dos afazeres domésticos, pois tais incumbências sempre estiveram atribuídas às mulheres da família, irmãs e mãe, por exemplo.

Foi também no ambiente familiar que ouvi pela primeira vez o famoso ditame de que homem não chora, iniciando as privações de qualquer esboço de sentimento e/ou emoção.

Meus brinquedos e brincadeiras também sempre estiveram ligados ao universo masculino, como carrinhos, personagens de ação, bola de futebol, bancadinhas de mecânico, dentre outros. Entretanto, uma reflexão atual me permite afirmar que foi por meio dos brinquedos e das brincadeiras que se iniciaram os meus primeiros questionamentos, ainda que de forma intuitiva, sobre minha sexualidade.

O futebol, esporte popularmente masculino, nunca me agradou, nem a prática e nem a apreciação. Tal fato causava alguma estranheza em meus familiares, apesar de eu nunca ter sido questionado acerca disso. As brincadeiras das meninas sempre me chamaram mais atenção.

Em relação ao trabalho, todos os homens da minha família estiveram encarregados de prover o sustento, portanto, não diferente dos meus irmãos homens, comecei a trabalhar muito cedo, aos 11 anos de idade, aprendendo, àquela época, que o homem era o responsável por sustentar sua família e a assumir essas responsabilidades financeiras.

Entretanto, curiosamente, nunca tive uma profissão socialmente masculina. Meu ingresso no mercado de trabalho foi em uma fábrica de costura de bolsas e mochilas, um ambiente extremamente feminino e, conseqüentemente, sempre estive exposto às piadas advindas de colegas de escola, que me ridicularizavam devido ao meu trabalho.

Na adolescência, com a descoberta da homossexualidade, a percepção sobre essa coerção aumentou e minhas experiências durante o final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio foram traumatizantes e vexatórias. Assim, mesmo tentando disfarçar minha orientação sexual e adaptar meus comportamentos aos modelos de masculinidade esperados pelos demais, acabei sendo alvo de piadas constantes e dos mais variados tipos de violência.

Nesse momento, as ações dos aparelhos repressores praticados pela sociedade, a partir dos anseios da hegemonia, foram bastantes presentes, evidenciando a intolerância com as demais masculinidades, no meu caso de uma masculinidade subordinada. Já no âmbito familiar, felizmente minha orientação sexual nunca fora um problema.

Em 2007, ingressei em minha primeira graduação. Cursei Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas, finalizando o curso no ano de 2009.

Coincidentemente, o curso era majoritariamente composto por mulheres, havia alguns discentes do sexo masculino, entretanto uma quantia ínfima se denominava heterossexual, pois a maioria dos homens da turma eram homossexuais.

Nessa primeira graduação não tive muita percepção acerca das masculinidades e da influência da toxicidade na formação do docente. Além disso, por ser um ambiente predominantemente feminino não tive nenhum tipo de experiência que refutasse minha masculinidade. Desse modo, foi um espaço em que as masculinidades puderam conviver de forma muito mais saudável, pois dentro do grupo, não havia nenhum tipo de coerção.

Entretanto, os professores heterossexuais costumavam relatar que suas escolhas pelo curso de Letras foram bastante questionadas, tanto por familiares, quanto pelos seus amigos e colegas de fora do mundo acadêmico.

Em 2008, ainda cursando a primeira graduação, comecei a trabalhar como professor eventual em escolas públicas da cidade de Rio Claro. Logo nos primeiros contatos com a profissão, já pude perceber o ambiente tóxico propagado nas escolas no tocante às masculinidades.

As cobranças oriundas dos valores hegemônicos eram diariamente reforçadas e propagadas pelos alunos e, por vezes, até pelos demais colegas de profissão. Essa repressão ocorria por meio de deboches em relação à voz, à postura ou em relação a qualquer percepção que os alunos tivessem sobre algum tipo de transgressão dos valores hegemônicos, incluindo a falta de autoridade em sala de aula.

A partir dessas primeiras experiências como docente, percebi que novamente precisaria adaptar meu comportamento se não quisesse sofrer nenhum tipo de repressão. Assim, fui me adaptando e esquivando dessa

problemática dentro do âmbito escolar. Porém, observando que essas violências não ocorriam apenas na relação aluno-professor, mas também nas relações aluno-aluno.

Dessa forma, fui percebendo que os alunos reproduziam as relações verticais e propagavam a hierarquia estabelecida entre as masculinidades, garantindo a permanência da masculinidade hegemônica no topo dessa cadeia. Portanto, eles criavam um padrão esperado de professor, que coadunasse com os valores da hegemonia. Assim, eles idealizavam um modelo de professor que se aproximasse da figura do pai, capaz de manter a ordem e repassar os valores e o conhecimento aos demais.

Durante anos, segui na carreira docente adotando esse comportamento ambíguo, pois na escola eu procurava adaptar minha masculinidade, tentando me aproximar da figura hegemônica, e fora dela eu vivenciava minha masculinidade homossexual, pois escolhia conviver apenas com pessoas que aceitavam a minha orientação sexual e essa forma de ser homem, diferente dos modelos estabelecidos pela sociedade.

Em 2012, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. A graduação era oferecida na modalidade à distância, a qual finalizei no ano de 2016.

Novamente, a turma era predominantemente feminina, com uma presença de homens muito inferior à da minha primeira graduação. Em um grupo de 50 estudantes, apenas 3 eram homens.

Os principais questionamentos e inquietações ocorreram durante a realização do estágio da Educação Infantil. Foi nesse momento, que aconteceram as primeiras percepções acadêmicas da problemática.

Durante a realização do estágio, tive muitos problemas por ser homem e estar atuando com crianças tão pequenas. Houve reclamações de pais e responsáveis com a gestão escolar devido à presença de uma figura masculina na sala de aula.

Foram essas reclamações e olhares desconfiados que me motivaram a iniciar a pesquisa, que culminou no meu trabalho de conclusão de curso, o qual intitulei “E quando o docente não é uma tia? Estudos sobre a predileção do gênero feminino na docência da Educação Infantil”, no qual me aprofundi um pouco sobre as relações estabelecidas na sociedade mediante o gênero.

A pesquisa trouxe benefício para minha vida profissional e acadêmica, mas considero que o maior ganho foi em minha vida pessoal, pois foi por meio dela que percebi a necessidade urgente de promover ações que disseminem a luta pela busca da igualdade entre os gêneros.

Permitiu-me, ainda, perceber que eu podia expressar-me com muito mais liberdade, tanto dentro, quanto fora da escola e que eu não deveria ficar me adequando aos valores dos demais. Nesse sentido, fugir e se esquivar dessas repressões não garantiria que elas não ocorressem em um momento ou outro.

Foi nesse contexto que ingressei no Mestrado Profissional da Universidade Federal de São Carlos, com o ideal de promover uma pesquisa que auxiliasse professores homossexuais a reconhecerem a escola como um espaço de luta, a fim de promover ações que a transformassem em um espaço de liberdade, no qual todas as identidades possam coexistir de forma mais saudável, sem repressões e punições àquelas vivências que transgridem os valores hegemônicos.

Foi com o auxílio da experiência e do conhecimento de minha orientadora que desenvolvi a percepção de que esse sofrimento não estava condicionado apenas aos homossexuais, mas, sim, a todos os homens, independentemente da orientação sexual. Por consequência, essas coerções, sofrimentos e punições adentram ao espaço escolar e interferem na atuação docente.

Portanto, foi a partir desse olhar mais amadurecido e reflexivo acerca das masculinidades que procurei problematizar o assunto, o expandindo ao âmbito escolar, culminando nesta pesquisa acadêmica.

INTRODUÇÃO

A temática sobre as questões de gênero tem sido amplamente discutida no panorama social, assim como no âmbito acadêmico (BUTLER, 2008; LOURO, 1997; CARVALHO, 1998). Entretanto, apesar da propagação do assunto dentro dos respectivos campos, nota-se, ainda, a necessidade de grandes esforços que viabilizem a erradicação da segregação e/ou exclusão social, pautadas na hierarquização das relações de gênero, sexualidade e identidade.

As últimas décadas têm sido marcadas por movimentos sociais de determinadas minorias que buscam o reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos, promovendo a luta pela igualdade em uma sociedade marcada pela segregação do diferente.

Assim, atualmente, a sociedade tem vivido uma grande problematização nas relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos mediante o gênero. Movimentos feministas e LGBT têm impulsionado o debate acerca da necessidade de buscar caminhos que erradiquem tais desigualdades.

Consideramos, ainda, que a toxicidade das relações de gênero não afeta apenas o binômio homem x mulher, mas também as relações que se estabelecem entre os próprios homens.

Estudos recentes (CONNEL, 2013; COURTENAY, 2018; FRANCIS E SKELTON, 2011) têm chamado a atenção para uma forma variada de ser homem na sociedade, evidenciando a presença de múltiplas masculinidades que coexistem e que se inter-relacionam no espaço social e, conseqüentemente, no espaço escolar.

Nesse sentido, a grande área do conhecimento que permeia a produção do trabalho está relacionada à cultura, assim como às relações de poder que se estabeleceram na sociedade mediante o gênero e a sexualidade dos indivíduos, as quais são transpassadas por aspectos históricos, sociais, culturais, dentre outros que condicionam a sociedade à relacionar competências e habilidades profissionais ao gênero ou à sexualidade dos sujeitos.

A inspiração para elaboração da presente pesquisa adveio das experiências pessoais, do trabalho enquanto docente do Ensino Fundamental – anos finais e, principalmente, das experiências de estágio em Educação Infantil e em Educação Fundamental – anos iniciais, advindas da graduação em Pedagogia.

Em todos os segmentos mencionados foi possível observar um aumento, ainda que pequeno, na inserção de professores do sexo masculino em um campo de atuação socialmente feminilizado. Dessa forma, esses docentes estão submetidos a um ambiente de constante contestação de suas masculinidades.

Com base nos dados expostos, bem como nas experiências citadas, essa pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como os professores percebem as influências de determinadas masculinidades tóxicas na construção de suas identidades, moldando os comportamentos adotados dentro e fora do ambiente escolar.

Sendo assim, definiu-se como objetivos da pesquisa: Compreender a percepção dos professores acerca da influência dos padrões hegemônicos de masculinidade; identificar como os docentes lidam com as influências das masculinidades tóxicas; Compreender o modo como as toxicidades, oriundas do padrão hegemônico, interferem nas vivências de professores heterossexuais e de professores homossexuais.

Desse modo, a questão que norteou a pesquisa foi: Quais as percepções dos docentes acerca das influências das masculinidades tóxicas na construção de suas identidades? De que forma os valores de um padrão hegemônico de masculinidade interferem na formação desses indivíduos enquanto homens e enquanto docentes?

Na primeira seção deste trabalho apresentamos a base teórica que serviu como referencial para as futuras análises dos dados obtidos. Dessa forma, tratamos dos conceitos centrais da pesquisa: masculinidade hegemônica e masculinidade tóxica. Além disso, também expomos as consequências desses padrões de comportamentos que trazem alguns aspectos destrutivos nas relações entre homens, gerando privilégios ao padrão hegemônico. Também tencionamos expor como essas influências adentram ao espaço escolar, moldando a postura de professores homens, favorecendo uma

espécie de re-masculinização da escola, a partir dos valores da masculinidade hegemônica.

Na segunda seção, denominada de “Metodologia: o percurso da pesquisa”, objetivamos traçar todo o caminho percorrido durante o estudo, justificando o uso da abordagem qualitativa e da pesquisa exploratória como parte do processo. Além disso, expomos as bases teóricas que fundamentam a escolha da observação participante e do grupo operativo como instrumentos de coletas de dados. Nessa mesma seção apresentamos, ainda, uma sucinta descrição da instituição escolar que permitiu a concretização do trabalho, assim como uma descrição do perfil dos professores que aceitaram participar como sujeitos de pesquisa. Por fim, discutimos acerca dos procedimentos adotados para a interpretação dos dados. Para tal propósito adotamos uma abordagem voltada à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a partir da técnica de análise da relação.

Na terceira parte pretendemos expor a descrição dos dados obtidos de forma conjunta com a análise. Para tanto, fizemos tais interpretações em dois momentos distintos: No primeiro, analisamos duas categorias intermediárias: “Aspectos intrínsecos à vida pessoal” e “Aspectos intrínsecos à vida profissional” e suas relações com as dezesseis categorias iniciais. No segundo momento, discutimos as duas categorias finais “Vivências de professores homossexuais” e “Vivências de professores heterossexuais”, de modo que também procuramos estabelecer relações com as categorias iniciais e intermediárias, por isso o uso da técnica de análise de relações.

Nas considerações finais, trazemos alguns apontamentos e reflexões, frutos da análise dos resultados deste estudo. Assim, procuramos responder às questões que nortearam esta pesquisa e refletir acerca do tema e de sua contribuição para a desconstrução da propagação dos valores hegemônicos, oportunizando a criação de um espaço de discussão das múltiplas masculinidades, que se configurou como um espaço de formação humana e docente.

1. O ESTUDO SOBRE AS MASCULINIDADES E SUAS IMERSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Na presente seção, pretendeu-se expor o conceito de masculinidades, a fim de produzir o embasamento teórico que conduziu a respectiva pesquisa.

Além disso, apresentar-se-ão alguns aspectos das masculinidades, a partir de revisão de literatura, que influenciam diretamente na vida em sociedade e, conseqüentemente, no modo como esses fatores influenciam a formação de meninos e homens no espaço escolar.

1.1 A genderização da profissão docente

As atuais formas como a escola vem sendo concebida são frutos de processos de transformações históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais. Desse modo, considerando esse espaço como uma instituição inserida na sociedade e, portanto, parte integrante da vida social, compreendemos que essa responde às demandas espaciais e temporais, cujas transformações estão sempre vinculadas aos contextos em que são produzidas.

Atualmente, a sociedade tem vivido uma grande problematização nas relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos mediante o gênero. De acordo com Butler (2008), o conceito de gênero corresponde às construções sociais, políticas, históricas e culturais que se consolidam por meio das relações entre os indivíduos e que designam tanto a posição do homem e da mulher na sociedade quanto as práticas que envolvem o ser homem e o ser mulher.

Assim, coadunamos com os postulados de Bruschini (1998, p.89), nos quais essas relações enfatizam o caráter assimétrico, hierárquico e, principalmente, os aspectos de desigualdade que se estabelecem na sociedade, considerando o gênero, portanto, como um “princípio que transforma as diferenças biológicas entre os sexos em desigualdades sociais, estruturando a sociedade sobre a assimetria das relações entre homens e mulheres”.

Para Sargent (2013), o desempenho social atribuído a homens e mulheres é afetado diretamente pelas demandas da ordem de gênero. Desse

modo, as práticas sociais que definem homem e mulher na sociedade são influenciadas por um gênero dominante que se consolida em um contexto social imediato, no qual as pessoas estão inseridas.

vemos que o gênero é uma conquista e cada um de nós é responsável perante os outros por demonstrar apropriadamente nossa masculinidade ou feminilidade, usando as vestimentas corretas, comportando-se adequadamente e engajando em atividades de afirmação de gênero, incluindo uma ocupação apropriada (SARGENT, 2013, p.189, tradução nossa)

Essa relação de poder já atua há séculos em nossa sociedade, porém a propagação de movimentos de luta pela igualdade e de reconhecimento da diversidade têm ganhado visibilidade e tais implicações acarretam influências diretas no âmbito educacional.

Assim, Louro (1997) enfatiza que as representações sociais são fundamentais na formação da identidade da escola e que foi nesse setor que se deu um dos maiores marcos da inserção da mulher à atividade laboral.

A autora ressalta, ainda, que fatores históricos, culturais e sociais provocaram a feminização da profissão docente, afirmando que as mulheres foram mais objetos do que sujeitos desse processo.

Desse modo, esse fator histórico, somado às implicações causadas pelas relações de gênero em nossa sociedade, agregaram à profissão um caráter assistencialista, remetendo a figura da professora às ocupações maternas de cuidados com a criança.

A superioridade do homem em relação à mulher, fruto da hierarquização das relações de gênero, o advento do capitalismo e o processo de industrialização acarretaram no êxodo masculino do setor educacional, os quais migraram para o setor industrial em busca de reconhecimento e de melhores remunerações, aumentando o número de vagas na docência, que viriam a ser preenchidas por mulheres.

Mills, Martino e Lingard (2014) enfatizam que a genderização da profissão docente se acentuou ainda mais ao longo das últimas décadas. Os autores reafirmam que, até hoje, os atributos necessários à atividade docente, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão socialmente ligados às atividades de cuidado. Desse modo, pouco se

ênfatiza o caráter pedagógico da docência, tornando a profissão, em si, um aspecto constituidor da identidade docente.

Com base nas pesquisas de Mills, Martino e Lingard (2014) realizadas no Reino Unido e reaplicadas em Queensland, estado australiano, ponderamos a possibilidade de estabelecer paralelos entre o contexto dos autores com a realidade educacional brasileira, pois o fenômeno da generificação da profissão docente ocorreu tanto em países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos, uma vez que os primeiros exercem forte influência sobre os segundos, principalmente na reprodução de novas tendências.

Para esses autores, a escola assumiu um caráter feminilizado e esta instituição já não garante uma formação que atenda às demandas da nova sociedade.

Sendo assim, considerando a instituição de um novo bloco hegemônico, conduzido por um padrão de masculinidade, os autores ressaltam que o atual modelo de escola se concretiza como uma estrutura de retrocesso, pois não atende aos anseios dessa classe.

É importante salientarmos que o termo identidade docente, adotado neste trabalho, converge com os aportes teóricos de Garcia, Hypólito e Vieira (2005).

A identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão. (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005, p. 4)

1.2 Masculinidades e as políticas de re-masculinização da escola

Estudos significativos têm problematizado o significado de ser homem na sociedade contemporânea (CONNELL e MESSERSCHIDT, 2013; SCHIPPERS, 2007; KIMMEL, 1998), evidenciando as múltiplas formas de vivenciar a masculinidade, apontando para a necessidade de compreender o termo em sua forma plural, uma vez que há diversos fatores que influenciam os modos de vida, tais como classe econômica, etnia, idade, contextos espaciais e temporais, dentre outros aspectos.

Por conseguinte, os aportes teóricos nos levam a compreender que a construção das masculinidades ocorre mediante as relações entre os indivíduos e se consolidam dentro da sociedade.

Connell (1995) define a masculinidade como uma posição nas relações de gênero, destacando as práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem com essa posição e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura.

Dessa forma, o conceito se encarrega de cumprir funções sociais e culturais, uma vez que busca definir os comportamentos dos indivíduos do gênero masculino.

Dentro desse conceito, de acordo com Connell (1995), insere-se a concepção das múltiplas masculinidades, pois a definição perpassa pelas diferenças individuais e coletivas, evidenciando distintas formas de comportamentos que se modificam conforme a classe social, etnia, dentre outros aspectos.

Connell (1995) evidencia que as relações estabelecidas entre as masculinidades se encarregam de construir quatro padrões específicos: a hegemônica, a subordinada, a marginalizada e a cúmplice.

A masculinidade hegemônica é aquela que ocupa a posição de maior favorecimento dentro das relações que se estabelecem entre indivíduos de mesmo gênero.

O padrão hegemônico, portanto, determina relações de dominação, subordinação e aliança. Dessa forma, a masculinidade hegemônica se configura como uma dinâmica cultural, cuja função é a de garantir a posição de liderança no meio social (CONNELL, 1995).

A masculinidade hegemônica não é uma posição fixa e imutável e está sempre situada em contextos diferentes, pois se trata de uma construção histórica, cultural e social. Portanto, consideramos que, de acordo com o panorama social, um modelo de masculinidade é mais evidenciado do que outros.

Desse modo, o grupo hegemônico é aquele que, por meio de suas práticas, legitima o patriarcado e estabelece a dominação das demais masculinidades e a subordinação das mulheres.

A masculinidade hegemônica pode ser definida como uma configuração da prática de gênero que incorpora a resposta comumente aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, que garante (ou é tomado para garantir) a posição dominante dos homens e subordinação das mulheres (CONNELL, 1995, p. 12).

Não é tarefa fácil traçar o esboço de uma masculinidade hegemônica, pois segundo Connell e Messerschmidt (2013), as características desse grupo só podem ser observadas a partir de movimentos sociais oriundos das minorias, uma vez que a posição de hierarquia é constantemente desafiada.

Dessa forma, com base nesses estudos, ponderamos que o modelo hegemônico se concretiza na figura de um homem heterossexual, branco, de poder aquisitivo elevado, genitor de uma família e com uma carreira muito bem-sucedida. Nota-se que, de certo modo, tais características remetem ao homem europeu.

Outra forma de masculinidade oriunda das relações sociais entre homens, e mencionada por Connell (1995), é a subordinada. Essa masculinidade está intrinsecamente ligada à coerção exercida pela masculinidade hegemônica, portanto, é objeto de dominação e subordinação do grupo dominante.

Indivíduos homossexuais são um claro exemplo da masculinidade subordinada, pois estes estão submetidos às sanções, punições e à vexação promovidos pelas práticas da masculinidade hegemônica, uma vez que, a partir de um ponto de vista social e equivocado, os comportamentos gays estão ligados às feminilidades.

A terceira masculinidade mencionada por Connell (1995) é a cúmplice, a qual se assemelha aos padrões hegemônicos, mas não assume completamente o padrão da masculinidade hegemônica.

A masculinidade cúmplice está muito mais ligada aos privilégios obtidos por meio da subordinação das mulheres. Dessa forma, a cumplicidade não se encontra na posição hierárquica dentro das masculinidades, mas possui uma leve ligação com o padrão hegemônico, desfrutando dos privilégios do dividendo do patriarcado.

Por fim, Connell (1995), define a masculinidade marginalizada como uma inter-relação de gênero com os demais arranjos da sociedade, como classe e etnia, por exemplo.

Desse modo, se caracteriza pela forma como determinados homens que não compartilham de todos os atributos ligados ao padrão hegemônico se sobressaem e se legitimam como representantes da hegemonia.

Ao adentrar ao campo educacional, Louro (1997) afirma que os primeiros indícios da Educação formal no país, com a chegada dos Jesuítas, demarcam a excessiva presença masculina na docência, bem como na vida estudantil, uma vez que as mulheres, nessa época, não participavam da vida pública.

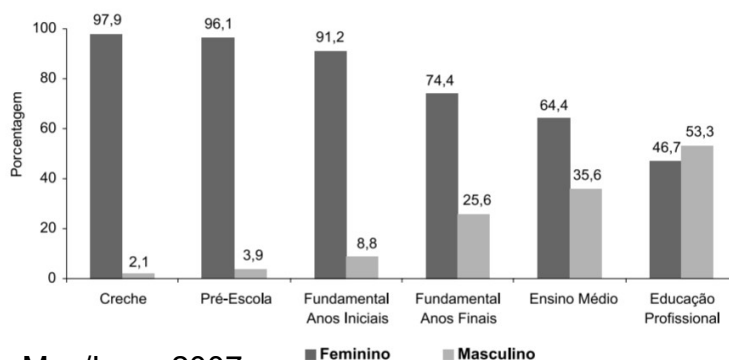
De início, apenas os meninos brancos da elite tinham o direito à educação. Nesse sentido, consideramos que o padrão hegemônico de masculinidade estabelecia uma forma de ensino que repudiava a coeducação e que segregava indivíduos do gênero feminino, assim como aqueles do gênero masculino que não se adequavam aos padrões da classe dominante, como os meninos pobres e negros, por exemplo.

A reformulação dos valores desse padrão hegemônico de masculinidade, que se deu ao longo do tempo, acarretou, como já mencionado, na generificação da docência, a qual passou a ser de caráter socialmente feminino.

A presença da mulher na docência é bastante massiva em relação ao homem, principalmente na Educação Infantil. Esse número se reduz pouco a pouco ao longo dos anos seguintes da Educação Básica.

O número de homens na docência é maior que o número de mulheres apenas na Educação Profissional, conforme gráfico do Censo do Professor, realizado pela última vez no ano de 2007 e atualizado no ano de 2009.

Figura 1: Divisão da atuação docente segundo o sexo



Fonte: Mec/Inep, 2007

Entretanto, atualmente, os homens parecem estar buscando retomar a docência como uma atividade laboral desvinculada dos padrões femininos, ainda que a presença destes ainda seja bem inferior à das mulheres, principalmente na escolarização de crianças. Esses dados ainda refletem as consequências da padronização de masculinidades e feminilidades em nossa sociedade.

Nos estudos de Mills, Martino e Lingard (2014), essa busca não tem sido simplesmente de caráter subjetivo. Alguns países do Oriente e outros do Ocidente, com níveis de desenvolvimento econômicos superiores, estão empenhados na formulação de políticas que fomentem a inserção do homem na docência.

Os autores salientam que, aparentemente, essas políticas buscam uma espécie de re-masculinização da escola, de modo que esse processo propicie um espaço agradável aos alunos do sexo masculino, uma vez que se presume que estes já não se adaptam a feminilização desse espaço.

Tais políticas, de acordo com Sargent (2013), vêm sendo construídas a partir do argumento de que os meninos estão em uma constante luta pela garantia de seu espaço nessa estrutura organizacional feminilizada, a qual impossibilita uma socialização que vise à prosperidade. Objetiva-se, assim, a melhoria no desempenho escolar de meninos.

Segundo Sargent (2013) até os dias de hoje, ainda há uma percepção dominante de que os meninos têm desempenho inferior na escola em relação às meninas, e tal apontamento se naturalizou por meio de discursos que normalizam esse fracasso.

Criou-se uma cultura de culpabilização do fracasso desses meninos, pautada nos princípios da misoginia. Com base nos dados da pesquisa do referido autor, o fracasso desses garotos tem sido ligado aos currículos feminilizados e à adoção de práticas passivas por parte das professoras.

Em face do exposto, observamos que a inserção do homem na docência é justificada pelo controle do comportamento desses meninos, para que estes tenham condições de se aperfeiçoarem e terem oportunidades de competir em um mundo onde a concorrência é o mecanismo que define o sucesso de cada um.

Além disso, a pesquisa de Sargent (2013) acentua a prevalência de uma escola que hostiliza os meninos, pois não compreende sua energia e seus comportamentos naturalmente masculinizados. Assim, a inclusão do professor homem visa a garantir uma pedagogia que permita a vivência e construção das masculinidades desses garotos.

O recrutamento do professor homem pode, talvez, propender à condução de um modelo de masculinidade a ser seguido pelos alunos, reforçando os problemas de gênero existentes dentro da escola.

Ao considerar a necessidade de um professor do sexo masculino como a força naturalmente disciplinadora dentro do âmbito escolar, implica-se, automaticamente, na suposição da incapacidade da atuação feminina e, conseqüentemente, retoma-se o aviltamento da mulher, da feminilidade e de masculinidades que destoam desse modelo padronizado, autoritário.

Os argumentos utilizados para a inserção do homem na docência aduzem um discurso sobre a tentativa de promover a garantia da diversidade dentro do âmbito escolar, porém esses mesmos discursos não se referem à atração e ao recrutamento de professores gays ou de outras masculinidades não dominantes.

À vista disso, consideramos que a possível atribuição do professor homem ao papel de modelo masculino revela um desejo implícito de reintegração e manutenção do padrão de masculinidade hegemônica.

1.3 A toxicidade das relações entre as masculinidades: implicações à Educação e à identidade docente

Nos postulados de Kimmel (1998), a masculinidade hegemônica é construída simultaneamente com outras formas de masculinidades, denominadas de subalternas.

A concepção do autor converge com as ideias de Connell (1995), reafirmando que a masculinidade hegemônica é sempre contestada e seu valor precisa ser constantemente provado, portanto ela garante a manutenção do poder por meio do desprestígio das demais masculinidades. Por isso, práticas de problematização e desvalorização das outras masculinidades são fundamentais para garantir os privilégios do grupo hegemônico.

Acerca dos privilégios Horton e Rydstrom (2011) asseveram que o poder e a autoridade são os benefícios primordiais do grupo hegemônico e que se estende a todas as masculinidades cúmplices. A supremacia gerada pelo poder e pela autoridade refuta qualquer tipo de questionamento e invalida qualquer tipo de manifestação que parta das classes subordinadas, como a mulher e os gays, por exemplo.

Ademais, Horton e Rydstrom (2011) também salientam que a melhor colocação no mercado de trabalho e as remunerações mais elevadas, quando comparadas com as situações das mulheres, são privilégios que estimulam as práticas das masculinidades cúmplices, pois ainda que estas não atuem diretamente na subordinação do grupo dominado, elas retêm alguns benefícios oriundos da masculinidade hegemônica.

Desse modo, a possibilidade do homem de adquirir um capital financeiro maior, ao longo da vida, implica a este a superioridade de seu gênero em relação à mulher, desconsiderando esta enquanto força de trabalho que movimenta os níveis econômicos.

Consideramos, portanto, que essa concepção, de que o homem tem o privilégio de adquirir um capital mais elevado do que a mulher, se torna o argumento que o coloca como o pilar da família, e conseqüentemente legitima um senso comum que dá ao responsável pelo sustento da casa o direito de exigir, intimar e determinar a convivência no âmbito familiar.

Horton e Rydstrom (2011) acrescentam, ainda, a legitimação do desejo sexual como um dos privilégios da masculinidade. O homem passa a ser reconhecido pelo seu apetite sexual e seus comportamentos ligados à atividade sexual. Relacionamentos extraconjugais ou trocas constantes de parceiras/os são naturalizados e considerados como características intrínsecas e indissociáveis ao ser homem.

Outro aspecto levantado por Francis e Skelton (2011) é a robustez do homem, que se configura como um privilégio devido ao caráter de oposição que se estabelece com a fragilidade da mulher.

Os autores pontuam que muitas das características atribuídas ao homem e à forma como estes são definidos socialmente também se transformam em privilégios, como por exemplo, a representação equivocada de que estes detêm a racionalidade e, portanto, presume-se que são mais

eficientes do que as mulheres no exercício de atividades cerebrais. Consideramos tais falácias como um dos argumentos que justificam a possível pretensão de remasculinização da escola.

Salientamos que o ingresso do professor homem na docência pode possibilitar e estimular a coexistência das múltiplas masculinidades. Porém, esse professor precisa lidar com as pressões normalizantes e homogeneizantes oriundas de alunos, pais de alunos, de outros professores e professoras e outros agentes, cujas práticas reforçam os padrões da masculinidade hegemônica.

Em contrapartida, ao que nos parece, a remasculinização da profissão docente tem evidenciado o reforço da dominação da masculinidade hegemônica. As pesquisas de Mills, Martino e Lingard (2014) apontam que o modelo de professor pretendido requer uma prática abusiva que conspira contra as meninas e que tem um caráter disciplinador, visando ao estabelecimento da posição do homem e da mulher na sociedade. Além disso, infama as professoras, assim como professores e alunos que não praticam formas hegemônicas de masculinidade.

Nesse mesmo caminho Francis e Skelton (2011) enfatizam que uma construção bem-sucedida de masculinidade docente, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, é dependente de ações competentes que elevem os níveis de poder e de autoridade do professor.

A adoção de comportamentos repressores, abusivos e sarcasticamente humorísticos na gestão e no controle da sala de aula estimula a competição de um machismo. Assim, supomos que essas práticas delimitam a presunção do que é ser um bom professor, a partir do ponto de vista da hegemonia.

É nesse contexto de repressão que se criam as masculinidades cúmplices, as quais se caracterizam pela aproximação com a masculinidade hegemônica, seja de forma consciente ou inconsciente.

O medo da estereotipagem faz com que os docentes do sexo masculino criem mecanismos de refutação das masculinidades consideradas pelo padrão hegemônico como “anormais”, uma vez que estas geralmente estão relacionadas à presunção de características que se aproximam da feminilidade e são, portanto, desprezadas.

Identificar as múltiplas formas de vivenciar a masculinidade é uma tarefa complexa, pois cada indivíduo a vivencia de maneira muito singular, entretanto optamos por categorizar algumas delas para expor a problemática da segregação e aviltção dos grupos não pertencentes ao bloco hegemônico.

Assim, compartilhamos das conclusões levantadas por meio dos resultados dos escritos de Azevedo Filho (2013), nos quais se enfatizam que o homem gay e o homem negro são aqueles que mais sofrem com a repressão exercida pela masculinidade hegemônica.

Para o autor, há um discurso falacioso de aceitação da homossexualidade, pois este contradiz as ações dos indivíduos, vide os altos índices de violência contra homossexuais, diariamente noticiados.

Assim, existe uma certa limitação na aceitação da homossexualidade dentro da sociedade e paralelamente dentro da escola. Essa limitação movimenta as ações discriminatórias e ridicularizantes que visam ao controle e à correção das masculinidades dissonantes, procurando homogeneizar e classificar os indivíduos, validando o pertencimento ou o não-pertencimento à sociedade.

Dessa forma, essas práticas de normatização e “a constituição social, religiosa e conservadora fazem com que as conversas informais acerca de sexo não transgridam o preconceituoso senso comum” (AZEVEDO FILHO, 2013, p.87) e conseqüentemente o debate não se consolide no âmbito escolar, pois ainda que se tente tratar da sexualidade nas salas de aula, a homossexualidade continua a ser objeto de esquivas.

De acordo com Picchetti e Seffner (2016), a escola é repleta de práticas que buscam educar sem incentivar, como forma de isentar-se, de forma consciente ou inconsciente, das repressões oriundas do grupo hegemônico. Dessa forma, a sexualidade passa a ser abordada apenas por um viés biológico, comumente incluída nos currículos de Ciências e Biologia.

Assim, a educação sexual volta-se à condição biológica dos seres humanos, subdivididos em masculinos e femininos, homem e mulher, definido exclusivamente pelo aparelho genital do indivíduo.

Outro fator que suprime as sexualidades na escola e conduzem a educação sexual ao viés biológico é a lógica binária pela qual a sociedade moderna tem se sustentado.

O dualismo tem movido a sociedade durante séculos, estabelecendo entre os pares a relação de exclusão de um e favorecimento do outro, com base nos valores morais dos indivíduos. Dessa forma, dicotomias como bom/mau, certo/errado, homem/mulher, heterossexual/homossexual tem se perpetuado na sociedade em forma de dualismos, os quais são marcados pela sobreposição de um termo sobre o outro.

Considerando tal pressuposto, percebemos que o dualismo heterossexualidade/homossexualidade tem sido representado na sociedade por uma relação de oposição e abjeção. Assim, as ideologias de gênero são evitadas na construção dos currículos escolares devido à supremacia da heterossexualidade dentro dessa dualidade.

Há de se considerar ainda o caráter assistencial atribuído à Educação Sexual, quanto existente, na escola, pois o cuidado e a prevenção ainda estão fortemente presentes nas práticas pedagógicas.

Portanto, é muito comum que aulas de Educação Sexual se convertam em palestras sobre riscos da AIDS ou de outras infecções sexualmente transmissíveis. Ou ainda, sobre formas meios contraceptivos, buscando novamente a prevenção e o cuidado com a saúde voltada apenas ao caráter biológico.

Nesse sentido, aspectos psicológicos e sociais da Educação Sexual que possibilitariam a emancipação das sexualidades são deixados de lado. Muitas vezes essas práticas são motivadas pela concepção ultrapassada de que a Educação Sexual é dever da família.

Em relação aos negros, Azevedo Filho (2013) afirma que a construção de um estereótipo, geralmente ligada à baixa intelectualidade, provoca a adoção de comportamentos também negativos por parte da sociedade, uma vez que esses indivíduos passam a ser vistos como força de trabalho braçal e pela falta de capacidade de se inserir em atividades que são melhor remuneradas.

Há, portanto, uma visão distorcida da sociedade em relação aos negros, associando-os à força braçal, à baixa intelectualidade e à alta criminalidade. São esses estereótipos ultrapassados e equivocados que fazem com que os negros permaneçam em condições de alta vulnerabilidade social e possibilitem a supremacia dos brancos.

Tal pressuposto fica ainda mais evidente quando observamos que o esporte se tornou um meio de ascensão social para os negros e para os indivíduos de classes econômicas mais baixas. Assim, a representação social e equivocada do negro em relação à sua aptidão física se reforça.

Muitos dos atletas negros, em especial aqueles que alcançam o prestígio social, se consolidam como masculinidades marginalizadas, pois atingem os privilégios da classe hegemônica, mesmo que não compartilhem dos padrões estabelecidos por estas.

Em contrapartida, são alvos constantes de humilhação e vexação, frutos da marginalização de sua masculinidade. Em caso recente, um youtuber brasileiro, Júlio Cocielo, em uma de suas postagens disseminou comentários preconceituosos contra o jogador de futebol francês Kilyan Mbappé, conhecido pela sua velocidade em campo e que estava jogando a Copa do Mundo de 2018, na Rússia.

Após um jogo da França, o brasileiro postou em uma de suas redes sociais que o jogador “conseguiria fazer arrastões top na praia”. O comentário reproduz a vulnerabilidade social do negro e dissemina o preconceito e o ódio, estigmatizando o negro como possível agressor ou criminoso.

Além dessas duas que nos detemos de forma um pouco mais detalhada, ressaltamos ainda algumas outras masculinidades que sofrem a segregação e o aviltamento da masculinidade hegemônica, dentre elas: os nerds, os uber sexuais (homem urbano que admite o gosto pelo cuidado da aparência, mas sem exageros), homens que assumem o dever de compartilhar as atividades domésticas, aqueles que atuam em profissões consideradas femininas, obesos, dentre outros.

Diante de tantos fatores de exclusão, não é à toa que a presença dos homens na Educação está mais centrada em áreas socialmente masculinas, como a Matemática, a Educação Física, as Ciências, pois estas disciplinas são componentes masculinizadores da identidade docente.

Além disso, a função disciplinadora adotada pelos professores é em si uma forma de reafirmar a sua própria masculinidade, pois está ligada à dominação. De acordo com Mills, Martino e Lingard (2014), outros mecanismos simbólicos também são utilizados para garantir o distanciamento das masculinidades consideradas anormais, tais como a aliança de casamento, o

porta-retratos da família, dentre outros que possibilitem a ênfase da masculinidade.

Evans et al (2011), enfatizam que manter identidades masculinas hegemônicas ou identidades que se aproximem destas é um verdadeiro desafio para os homens, pois estes são constantemente submetidos ao escrutínio da sociedade e à comprovação dessas masculinidades está intrinsecamente ligada à performance de cada indivíduo.

Isso posto, compreendemos que os homens utilizam de certos artifícios para demonstrar e comprovar suas masculinidades, salientando, ainda, que a utilização desses mecanismos simbólicos atua, muitas vezes, de forma nociva aos indivíduos, estimulando um comportamento de risco.

Os dados da pesquisa de Evans et al (2011) demonstram, ainda, que a expectativa de vida das mulheres em relação aos homens é bem mais elevada devido ao comportamento de prevenção, o qual, segundo os autores, é inexistente na maioria dos homens por causa dos padrões de masculinidades.

[...] os comportamentos promotores da saúde estão ligados à feminilidade e os comportamentos de risco para a saúde estão ligados à masculinidade, teoriza-se que o alinhamento dos homens com os ideais masculinos contribui para a disparidade de saúde entre homens e mulheres. (EVANS et al, 2011, p.9, tradução nossa)

Os homens e os meninos sofrem constante pressão social para que seus modos de vidas sejam consonantes com as prescrições sociais de gênero e conseqüentemente do padrão social de masculinidade. Desse modo, o homem inserido na masculinidade hegemônica é visto como independente, autossuficiente, resistente, forte e robusto.

Em consequência disso, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, o comportamento de prevenção está fortemente ligado à fragilidade da mulher, à sua fraqueza e à necessidade de busca de ajuda, conforme pressupostos teóricos de Evan et al (2011).

Nesse sentido, acreditamos que a masculinidade recusa os padrões de cuidados femininos e adere aos comportamentos de risco. Assim, consideramos que essas práticas se configuram como mecanismos de comprovação da masculinidade.

A tendência de muitos homens se engajarem em práticas de alto risco (por exemplo, uso excessivo de álcool, alta velocidade, etc.), evitar cuidados preventivos, atrasar o tratamento e ignorar informações de saúde e recomendações médicas pode ser interpretada como práticas de masculinidade e, por sua vez, contribuir para resultados de saúde ruins para os homens. (EVANS et al, 2011, p.9, tradução nossa)

Meninos são educados desde muito pequenos “a serem homens” e a adotarem um comportamento de supressão da dor, eles são encorajados a afastar qualquer tipo de sentimento que demonstre fraqueza ou fragilidade.

Dentro da escola, isso fica evidente em campeonatos esportivos, onde a dor, oriunda das lesões provocadas pelo embate no jogo, são suprimidas, devido à busca pelo reconhecimento e valorização de sua masculinidade.

Segundo Courtenay (2000), os fatores que prejudicam a saúde dos homens são os próprios instrumentos que eles utilizam como aquisição de poder. A partir dessa afirmação, citamos como exemplo a autoridade que o professor busca exercer em sala de aula.

Ao ter sua autoridade contestada por um aluno mais “rebelde”, o professor, ainda que de forma inconsciente, entende tal comportamento como uma refutação de sua masculinidade e cria mecanismos de comprovação desta, assim como o aluno também se coloca nessa mesma situação.

Nessa ocasião, observamos um conflito em que ambos se expõem a formas de resolução que podem envolver a violência, adotando comportamentos prejudiciais à saúde física e mental, mas que legitimam suas masculinidades.

A violência é um comportamento de risco à saúde que também pode ser observada nos casos de bullying, pois segundo Courtenay (2000), a retaliação se configura como um mecanismo de segurança e a aceitação de práticas de bullying como mecanismos de reprodução do fracasso, pois a exposição da fraqueza leva os demais a comprovarem suas masculinidades por meio da vitimização do outro.

Outras crenças e comportamentos relacionados à saúde que podem ser usados na demonstração da masculinidade hegemônica incluem a negação de fraqueza ou vulnerabilidade, controle emocional e físico, a aparência de ser forte e robusto, a rejeição de qualquer necessidade de ajuda, um interesse incessante por sexo., a exibição de comportamento agressivo e dominância física. (COURTENAY, 2000, p.1389, tradução nossa)

Apesar da padronização dos comportamentos por parte da masculinidade hegemônica, Courtenay (2000) enfatiza que a forma como cada indivíduo responde a esses atributos é muito particular.

Desse modo, um homem pode demonstrar sua agressividade, por exemplo, por meio do uso de uma arma, de seus punhos, de sua sexualidade, variando de acordo com etnia, classe social, idade, sexualidade, profissão, dentre outros elementos.

Um outro exemplo sobre os comportamentos de riscos adotados pelos homens situa-se no que Evans et al (2011) denomina de processo de reavaliação de si, oriundo das pressões sociais que induzem o homem a ser bem-sucedido até determinada idade.

É nesse momento em que a incidência de crise psicológica e espiritual se manifesta, por meio de sintomas de depressão, fadiga, irritabilidade, tédio, queixas físicas, dentre outras características que, ainda que por vezes não estejam ligadas a um processo de reavaliação de si, consideramos serem muito frequentes na profissão docente.

Porém, apesar de vivenciarem essas doenças ou sintomas ativos, os homens tendem a negá-los, como forma de manter lealdade à masculinidade hegemônica, uma vez que a fraqueza e a pré-disposição para enfermidades estão atreladas à mulher e à sua necessidade de cuidados.

Segundo Mills, Martino e Lingard (2014), quando os professores adotam esses mecanismos simbólicos, eles conseqüentemente, não criam um ambiente propício à aceitação de novas masculinidades, mas reforçam a hegemonia das masculinidades mais tradicionais. Assim, enfatizam aspectos do ensino que são compatíveis com a masculinidade convencional.

Como consequência, nas escolas primárias são os professores do sexo masculino que frequentemente ensinam os alunos mais velhos, treinam as equipes de futebol, estão envolvidos em papéis de gestão e disciplina e atuam como mentores para os alunos considerados problemas de comportamento. (MILLS, MARTINO e LINGARD, 2014, p.364, tradução nossa)

Ainda sobre a atuação dos professores, as pesquisas de Miranda (2003) evidenciam que os professores homens descobrem sua vocação de forma muito mais tardia do que as mulheres, creditando tal fato às cobranças sociais que determinam que atividades de cuidado são designadas às mulheres.

O autor afirma ainda que os resultados de sua pesquisa apontam para a formação identitária de um professor que se assemelha à figura do pai, pois dentro do âmbito escolar, esta é a figura mais próxima da masculinidade hegemônica.

De acordo com o autor, o pai é o provedor financeiro e moral da família, enquanto a mãe é a provedora da afetividade. Assim sendo, os professores homens objetivam a construção dessa “nova” masculinidade na escola. Portanto, suas práticas são isentas de afetividade e de preocupação pedagógica e está muito mais ligada à rigidez, à objetividade e a formação moral de seus alunos, conforme os postulados de Miranda (2003)

Mills, Martino e Lingard (2014) também fazem referência à atuação do professor como modelo relacionado às ligações de paternidade. De acordo com os autores, existe a presunção de que muitas mães solteiras não são capazes de fornecerem uma educação adequada aos filhos e estes chegam aos espaços escolares com um déficit na educação familiar.

Logo, esses professores homens tendem a atuar, ainda que de forma inconsciente, como figuras influentes na vida desses meninos e conseqüentemente são vistos como pais substitutos, que devem fornecer-lhes os limites morais. Novamente, observa-se um viés voltado à misoginia, no qual a mulher é o problema e o homem a solução.

Também se constata nesses casos, tipos de masculinidades que atuam de forma colaborativa com a masculinidade hegemônica, uma vez que além de não a contestar, se adaptam aos padrões pré-estabelecidos.

Segundo Miranda (2003), essa adaptação se justifica pelo medo da dominação e subordinação, uma vez que a docência ainda está ligada a um campo de atuação feminino, e a inserção de um docente homem pode implicar na contestação de sua heterossexualidade, ferindo sua masculinidade ou acarretando-lhe punições simbólicas.

Portanto, ponderamos que não é incomum que professores adaptem suas masculinidades em busca de “privilégios”, ressaltando que tais privilégios são apenas os dividendos do patriarcado.

Como já mencionado, há uma diversidade de masculinidades que coexistem em nossa sociedade. Porém, Kimmel (1998) afirma que essas masculinidades sofrem ações coercitivas da masculinidade hegemônica,

forçando-as a criarem mecanismos de sobrevivência que se aproximem do ideal hegemônico. Assim, a masculinidade hegemônica é na verdade consolidada, construída e validada pelas masculinidades subalternas e na própria relação homem x mulher.

Kimmel (1998) enfatiza que o padrão hegemônico gera alguns tipos de masculinidades tóxicas, pois exigem do homem diversas renúncias, uma vez que este abre mão de suas felicidades, de seus gostos pessoais, para aderir a uma masculinidade prejudicial, que é pautada em comportamentos violentos, abusivos e que não permitem ao homem ter sentimentos, fragilidade e fraqueza, produzindo uma sociedade em que este precisa o tempo todo comprovar a sua masculinidade.

Isso demonstra a fragilidade da masculinidade hegemônica, pois qualquer comportamento que não esteja de acordo com seus padrões cause estranhamentos e uma necessidade urgente de reprimi-los e corrigi-los, buscando a manutenção e legitimação desse padrão.

De acordo com Kupers (2005), o termo masculinidade tóxica está intrinsecamente ligado à masculinidade hegemônica. O autor ressalta que alguns aspectos da masculinidade hegemônica são socialmente destrutivos, pois estes atuam como aparelhos repressores que visam à validação do poder atribuído ao homem deste grupo.

Dentre esses aparatos encontram-se a misoginia, a homofobia, a ganância, a dominação violenta, além de muitos outros que são culturalmente aceitos e valorizados em nossa sociedade. Esses aparatos não se restringem apenas a atingir as mulheres, eles também se ocupam de atingir os próprios homens e estabelecer a posição de dominação do grupo hegemônico.

Algumas tendências masculinas associadas à masculinidade tóxica incluem extrema competição e ganância, insensibilidade ou falta de consideração das experiências e sentimentos dos outros, uma forte necessidade de dominar e controlar os outros, uma incapacidade de nutrir sentimentos, um pavor de dependência, uma prontidão para recorrer a violência e a estigmatização e a subjugação das mulheres, gays e homens que apresentam características femininas. (KUPERS, 2005, p.717, tradução nossa)

1.4 As vivências dentro e fora da caixa da masculinidade

Em 2017, uma iniciativa da Promundo, instituição não-governamental que promove estudos relativos à igualdade de gênero, realizou uma pesquisa, envolvendo homens do Reino Unido, México e Estados Unidos, que buscou identificar os conjuntos de crenças transmitidos pelos mais variados segmentos da sociedade (família, mídia, escola, pais, etc) que pressionam os homens a se comportarem de maneira tóxica.

Tal pesquisa, liderada por Heilman, Barker e Harrison (2017), criou a metáfora da “caixa da masculinidade”. Assim, enfatiza-se que os homens que se encontram dentro desta caixa são aqueles que aceitam e/ou reproduzem o conjunto das práticas que pressionam e moldam o padrão de masculinidade dos homens.

Para os propósitos deste estudo, consideramos que homens que estão "dentro da caixa de masculinidade" são aqueles que internalizam e coincidem em maior grau com as exigências rígidas da sociedade sobre como deveria agir um homem. Nesse sentido, estar "dentro da caixa" significa alinhar-se com as expectativas normativas de masculinidade, isto é, encaixar-se. (HEILMAN, BARKER e HARRISON, 2017, p.20, tradução nossa)

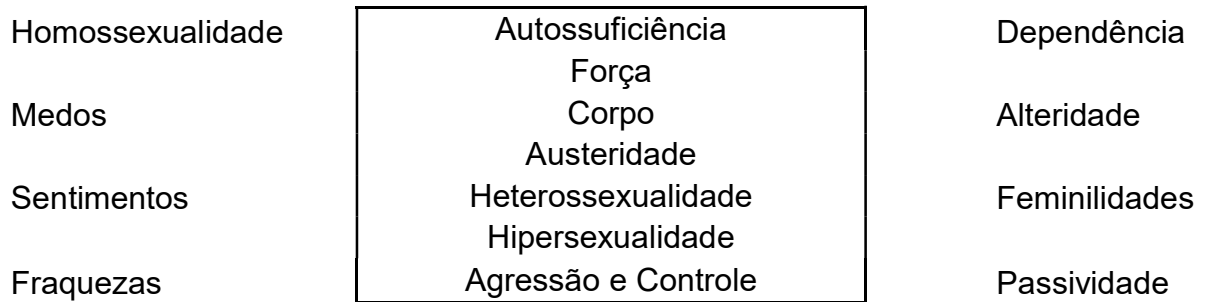
Em contraposto, os homens que se encontram fora da caixa da masculinidade são aqueles, cujos comportamentos divergem das crenças estabelecidas pela sociedade e usualmente refutam, criticam e indagam os valores do interior da caixa.

Heilman, Barker e Harrison (2017) asseveram que as vivências tanto dentro quanto fora da caixa é um entrave grave, real e problemático na vida dos homens, principalmente dos mais jovens.

Os autores ressaltam que a caixa da masculinidade é sustentada a partir de sete pilares principais, enfatizando-se a toxicidade que estes exercem na construção da identidade do homem.

Entendemos, assim, que os aspectos que se encontram fora da caixa são considerados fatores que desmasculinizam o homem e, portanto, contestam e invalidam a masculinidade hegemônica.

Figura 2: A Caixa da Masculinidade



Fonte: Adaptado de The man box: A study on being a young man in the U.S (HEILMAN, BARKER, e HARRISON, 2017)

É importante ressaltar que o esboço simplificado acima representa apenas uma parcela dos aspectos que se situam fora da caixa e que invalidam a masculinidade, pois há uma diversidade de outros fatores que corroboram para a contestação do que é ser homem na sociedade, incluindo atributos que se relacionam ao padrão feminino.

Os 7 pilares propostos por Heilman, Barker e Harrison (2017) são formulados a partir de 17 comportamentos tóxicos que indicam o que é ser homem na sociedade, a partir de valores hegemônicos.

A tabela abaixo apresenta esses comportamentos de forma sucinta, organizando-os de acordo com os pilares em que foram inseridos na pesquisa da Promundo.

Quadro 1: Os comportamentos tóxicos que formam os 7 pilares

Autossuficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Um homem que expõe demais seus problemas não é digno de respeito; • Nenhum homem deve necessitar ajuda para resolver problemas pessoais.
Força	<ul style="list-style-type: none"> • Um homem que não se defende fisicamente é fraco; • Homens não podem demonstrar fraqueza, mesmo quando assustados ou nervosos.

Corpo	<ul style="list-style-type: none"> • É difícil ser bem-sucedido se não tiver robustez; • Mulheres não procuram homens que se preocupam com pele, cabelo e roupas; • Não é coisa de homem cuidar da aparência (uso de cosméticos).
Austeridade	<ul style="list-style-type: none"> • Homens não precisam e não devem aprender a cozinhar, costurar ou cuidar de crianças; • Tarefas domésticas não são obrigações do homem; • A função do homem é de apenas prover a sua família.
Heterossexualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Gays não são homens de verdade; • Um heterossexual pode ter amigos gays, desde que seu comportamento não se assemelhe a estes.
Hipersexualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Um homem de verdade deve ter o maior número de parceiras sexuais possível; • O verdadeiro homem nunca recusa o sexo.
Agressão e Controle	<ul style="list-style-type: none"> • Se necessário, os homens devem usar a violência para obterem respeito; • Nos relacionamentos e casamento, a última palavra é sempre do homem; • As companheiras de um homem devem satisfação a este em relação às suas atitudes, sua localização, dentre outros.

Fonte: Adaptado de The man box: A study on being a young man in the U.S (HEILMAN, BARKER, e HARRISON, 2017)

Apesar das masculinidades tóxicas serem uma problemática constante na forma como os homens constroem suas vivências e serem derivadas da

masculinidade hegemônica, Connell e Messerschmidt (2013) ressaltam que o padrão hegemônico não é uma adversidade em si.

Desse modo, os autores afirmam que o problema se encontra nos aparelhos repressores, que buscam moldar os homens, pois os indivíduos do grupo hegemônico podem, por exemplo, ter orgulho de suas carreiras e não há toxicidade alguma nessa atitude.

Um outro exemplo de comportamento não tóxico, citado por Kupers (2005), é a necessidade do homem de se sentir respeitado, assim como a mulher também deveria ter esse direito, pois não há nada de tóxico em esperar respeito dos demais.

Porém, o autor salienta que a toxicidade se instaura quando há a premência de satisfazer esse respeito a todo custo, pressupondo que outros indivíduos precisam ser inferiorizados para tanto. Por conseguinte, o respeito ganha o caráter de dominação, muitas vezes obtido por meio da violência física ou simbólica.

Consideramos que este exemplo reflete diretamente, de forma consciente ou não, na rotina das práticas escolares, pois a disciplina dos alunos, comumente exigida dos professores, está ligada à dominação e apassivação dos discentes, que geralmente ocorre mediante a adoção de comportamentos abusivos por parte do educador, que geram nos estudantes o medo e não o respeito, evidenciando a toxicidade da masculinidade docente.

1.5 A homossexualidade como fator desumanizador: os limites da aceitação

Consideramos que a instituição escolar e as práticas desenvolvidas em salas de aula são comumente construídas a partir de valores homogeneizantes e normalizantes, compondo uma rede de poder que estigmatiza, exclui, marginaliza e classifica todos os indivíduos que não se inserem nos padrões de normalidade impostos pela sociedade.

Picchetti e Seffner (2016) salientam que a sociedade moderna é regida pelas mais variadas normas sociais que visam à regulação dos corpos e dos comportamentos, limitando as experiências dos indivíduos na vida social.

[...]alguns campos são alvos de vigorosos e constantes processos de normalização. A educação escolarizada é um destes, e esta é uma diretriz que organizou sua atuação ao longo da história, por meio do ensinamento de condutas e do reconhecimento e produção da norma. Na instituição escolar funcionam estratégias que visam conter e conduzir, constituindo os sujeitos e produzindo regulação [...] e manutenção da ordem. (PICCHETTI e SEFFNER, 2016, p. 80)

A escola se tornou, portanto, um espaço de reprodução dos preconceitos construídos historicamente e socialmente, estimulando a discriminação daqueles que fogem às normas. Assim, de acordo com Junqueira (2016) essas discriminações se configuram como elementos estruturantes do espaço escolar.

Isso posto, e considerando que os valores da masculinidade hegemônica estão atrelados aos mais diversos tipos de discriminações (etnia, sexualidade, idade, dentre outros) ponderamos que a normalização de uma masculinidade ideal se caracteriza como uma ferramenta de modelação das identidades que são construídas na escola.

A não aceitação das identidades que divergem dos padrões exigidos são consolidadas por meio de aparelhos repressores, que visam ao controle e à garantia da segregação destes e da dominação do grupo hegemônico. Portanto, a homofobia e o heterossexismo atuam de forma constante na escola e limitam a aceitação de outras masculinidades.

Chauncey (2002) enfatiza que o heterossexismo é uma espécie de ideologia que estabelece uma relação de poder pautada nas sexualidades dos indivíduos. Se configura como um tipo de preconceito contra todas as formas de relações que não sejam as heterossexuais. Nesse conceito, a heterossexualidade se encontra no topo da hierarquia e, conseqüentemente, aqueles que se identificam heterossexuais, além de usufruírem de determinadas vantagens, ainda exercem poder sobre as demais sexualidades.

Consideramos, assim, o heterossexismo um termo indissociável ao conceito de masculinidade hegemônica, e tal ideologia se converte em uma forma potencial de agressão aos modos de vida homossexuais, bissexuais, transexuais, além de outros que não o heterossexual

Não é à toa que a homossexualidade ainda é tratada como um tabu dentro do currículo escolar, pois o reconhecimento e a valorização desses sujeitos, ou ainda de outras masculinidades, destituiria a hierarquia do grupo

hegemônico, desfazendo as relações de subordinação e dominação e consequentemente extinguindo os privilégios.

Dessa forma, Junqueira (2016) assevera que a homofobia e o heterossexismo atuam em prol do controle e da vigilância da conduta sexual e da expressão de identidade e gênero, evitando a ascensão de outras sexualidades.

Ponderamos que, em consequência do controle e da vigilância exercidos pela homofobia e pelo heterossexismo, as diversas masculinidades, em especial as masculinidades homossexuais, assim como as feminilidades se tornam objetos de abjeção dentro desse cenário heteronormativo.

Assim, estabelece-se uma prática denominada por Louro (1997) de Pedagogia da Sexualidade, se convertendo em uma pedagogia de insulto, que se consolida a partir de um currículo oculto, ou seja, a partir de atitudes, comportamentos, valores, morais e normas que são praticados por todos os indivíduos que estão inseridos na escola.

Tais práticas podem ser observadas por meio de apelidos, brincadeiras, jogos sociais, insinuações, expressões discriminatórias e ridicularizantes que visam cercear os comportamentos desviantes e estruturar o espaço escolar, modelando as identidades.

Entretanto, é preciso reconhecer que a abjeção também atinge homens heterossexuais por não terem uma masculinidade próxima da masculinidade hegemônica. Como por exemplo, os homens negros, os homens de classe econômica mais baixa, dentre outros.

Como já mencionado, as exigências de pertencimento à masculinidade hegemônica são grandes, para alguns homens tais ditames se tornam inatingíveis. Desse modo, a heterossexualidade desses homens e meninos passam a ser construídas a partir da refutação das feminilidades e da homossexualidade.

O homem heterossexual frustrado por não cumprir as normas inatingíveis da masculinidade hegemônica busca a todo custo mecanismos que possibilitem sua inserção ou aceitação do grupo dominante e consequentemente vê a degradação e vexação do homem homossexual como uma forma de comprovar e validar sua virilidade, garantir seus privilégios e esquivar-se dos aparelhos repressores.

Assim, o limite da aceitação da homossexualidade encontra-se na supressão dessa identidade e na adaptação desses indivíduos ao modo de vida e aos comportamentos da masculinidade hegemônica.

Junqueira (2016) afirma que no âmbito escolar alunos homossexuais são forçados, devido às ações dos aparelhos repressores, a se destacarem em alguma habilidade para que sejam ao menos incluídos e reconhecidos pelos demais.

Portanto, é comum que estes alunos se destaquem nas atividades intelectuais, nas atividades artísticas, entre outras, além de auxiliarem os demais na realização de suas tarefas. Caso contrário, estão fadados apenas a serem reconhecidos como homossexuais, aspecto considerado pela hegemonia como desumanizador.

Atender às demandas da masculinidade hegemônica garante ao homossexual uma espécie de marcador identitário: "ele é *gay*, mas é *gente boa*", porém tal marcador pode se converter facilmente em um discurso desumanizador "*ele é gente boa, mas é gay*". (JUNQUEIRA, 2016, p. 112)

Compreendemos e reiteramos que o limite da aceitação da homossexualidade e de outras sexualidades que não convergem com os padrões da heterossexualidade encontra-se na capacidade desses indivíduos de se tornarem aptos a se adaptarem e aceitarem os modos de vida heteronormativos, vivenciando suas sexualidades de forma velada, pois estas ferem as morais e os valores do grupo hegemônico, portanto não devem ser expressas.

[...] disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a normalização [...] Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade. (JUNQUEIRA, 2016, p.112)

No livro a epistemologia do armário, de Sedgwick (2007), ressalta-se a segurança que o armário, termo utilizado para gays que ainda não se assumiram, transmite aos indivíduos que vivem de forma discreta.

A lógica é a de que a masculinidade viril deve ter visibilidade, enquanto as formas transgressoras devem ser combatidas. Logo, o armário surge como uma ferramenta à disposição da masculinidade hegemônica, pois esta oprime e

silencia as masculinidades gays, consideradas efeminadas e que se opõem radicalmente aos padrões da heteronormatividade.

Takara e Teruya (2016) propõem em seus estudos uma análise de professores homossexuais. De acordo com os autores, a imagem do docente homossexual está ligada à idealização de um gay que seja considerado um cidadão “comum”, cujo comportamento não esteja ligado ao feminino e que jamais ofenderia a sociedade com demonstrações de afeto em público.

Considerando os pressupostos levantados na pesquisa de Miranda (2003), cuja função do professor é de ser o provedor moral, podemos observar a convergência com a pesquisa de Takara e Teruya (2016), uma vez que comportamentos efeminados ferem não apenas a moral da masculinidade hegemônica, mas estaria, acima de tudo, exercendo influências negativas sobre os alunos e ferindo a moral da própria sociedade heteronormativa.

É importante salientar que o termo homofobia empregado neste trabalho não se limita apenas ao ódio, opressão e repulsa aos comportamentos considerados homossexuais, mas sim como aparelho de vigilância, correção, ajuste, dominação e segregação de todo tipo de masculinidade considerada transgressora ou desviante.

No combate a essa opressão, Kimmel (1998) assevera que o objetivo da luta pela equidade de gênero e do fim da dominação masculina é a livre expressão das diversas masculinidades, sem riscos de rotulagem, de modo que a imagem do homem-real possa ser atribuída a modelos mais construtivos, atraentes e saudáveis.

Portanto, consideramos que o cerne do problema não se encontra nas diversas formas de ser homem ou na construção das diversas masculinidades, mas sim na toxicidade das relações entre estas, que exigem renúncia por parte dos homens e uma constante busca pela comprovação e validação da sua masculinidade e que conseqüentemente se expande ao setor educacional e à produção da identidade docente.

2. METODOLOGIA: O PERCURSO DA PESQUISA

A presente seção destina-se à apresentação de todo o processo metodológico envolvido na pesquisa, salientando a importância da pesquisa qualitativa para o estudo em questão. Além disso, procuramos expor as bases teóricas sobre os instrumentos de coleta utilizados.

Ademais, inserir-se-ão os procedimentos utilizados para análise dos dados obtidos: como a análise de conteúdo e a análise da relação.

Por fim, serão apresentadas: a descrição da escola onde a pesquisa ocorrerá, uma caracterização sucinta dos professores que colaboraram como sujeitos de pesquisa, assim como a descrição das etapas desta investigação.

2.1 A Pesquisa Qualitativa em Educação

Ponderamos que a metodologia é um conjunto de procedimentos que articula a teoria e a prática e é por meio desse elemento articulador que se torna possível conhecer a realidade objetiva e social. Todo processo de pesquisa, segundo Freire (2005) é um processo de questionamento, de planejamento, no qual a criticidade e a interpretação da realidade empírica devem ser mediadas por uma ação reflexiva e contextual, na qual a subjetividade e as particularidades de cada indivíduo também façam parte desse processo.

Cada metodologia possui suas especificidades, cabendo ao pesquisador identificar os limites, as contribuições e a adequabilidade de cada uma delas dentro de seu planejamento, de modo a enriquecer sua pesquisa, com base nos objetivos a serem alcançados.

Considerando o panorama em que a presente pesquisa se insere, e, principalmente, que a compreensão da realidade e dos problemas levantados na questão de pesquisa demandam das interações sociais que ocorrem dentro e fora da escola, optamos por uma abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.287)

Assim, a respectiva pesquisa se caracteriza pelo seu caráter exploratório, pois busca conhecer a realidade a partir dos discursos dos sujeitos de pesquisa, neste caso, dos professores, acerca das vivências de suas masculinidades dentro e fora do âmbito escolar, além de suas percepções sobre a influência das masculinidades tóxicas nesses contextos.

Desse modo, estando o pesquisador imerso nesse panorama, buscamos a visão interpretativa da abordagem qualitativa para a compreensão dos padrões dos dados obtidos.

Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.287)

É fato, que, a priori, toda pesquisa se caracteriza por seu caráter dedutivo, uma vez que as hipóteses iniciais se configuram a partir das próprias experiências do pesquisador com o objeto de pesquisa e dos aportes teóricos utilizados. Na abordagem qualitativa, a posteriori, assume-se o caráter indutivo, uma vez que a pesquisa qualitativa não visa à confirmação de hipóteses, mas sim a compreensão de fenômenos, a partir da ótica dos sujeitos, revelando novos conhecimentos e novos paradigmas.

Considerando tais pressupostos, a amostragem de uma pesquisa qualitativa é intencional, buscando a participação de indivíduos que vivenciam a problemática levantada.

Numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação. (MINAYO, 1993, p.102)

Dessa forma, é imprescindível que os participantes detenham os atributos aos quais o investigador pretende averiguar, buscando nesses uma certa homogeneidade relativa a essas características, reconhecendo que ainda assim exista uma diversidade dentro desse grupo, que possibilitará a apreensão dos impactos das semelhanças e das diferenças na vivência do fenômeno estudado.

Portanto, os sujeitos deste estudo são docentes do sexo masculino, uma vez que se pretendeu estudar as influências das masculinidades tóxicas nas convivências e práticas desses profissionais.

Pressupomos que a forma como se estabelecem as relações humanas, em especial dos homens, dentro do ambiente escolar, são oportunizadas por meio da convivência e das interações entre os indivíduos. Desse modo, optamos pela implementação de um grupo operativo como instrumento de coleta de dados, cujas premissas desse tipo de recurso serão detalhadas neste mesmo capítulo. Além disso, também utilizamos da observação como instrumento de coleta de dados.

2.2 A Observação Participante no processo de investigação

De acordo com Minayo (1993), a observação é um processo intrínseco ao ato de pesquisar, pois a inserção no campo de pesquisa e a escolha de instrumentos adequados para a coleta de dados que convirjam com os objetivos da pesquisa dependem de um olhar atento por parte do investigador.

A observação se caracteriza como um instrumento que auxilia o pesquisador no processo de reflexão sobre a realidade em que sua pesquisa está inserida. Para a autora, tal instrumento pressupõe a possibilidade de compreender fatos que estão ligados aos comportamentos, às relações e aos discursos que são produzidos pelos sujeitos dentro do contexto pesquisado.

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 30)

Isso posto, optamos neste trabalho por um tipo específico de observação, denominada de observação participante, a qual propicia uma interação maior com os sujeitos da pesquisa, possibilitando significações de fatos, comportamentos, dentre outros aspectos, em um nível mais aprofundado.

A observação participante permite, ainda, uma aproximação maior com o cotidiano vivenciado pelos indivíduos que fazem parte do contexto da pesquisa.

Principalmente pelo fato de que nessa perspectiva o investigador compartilha dos mesmos problemas e conflitos identificados na questão de pesquisa.

Dessa forma, essa aproximação facilita a apreensão das representações sociais que os sujeitos fazem acerca do objeto de estudo, favorecendo a compreensão a partir de uma abordagem indutiva. É importante salientar que essas representações são oriundas de processos sócio-histórico-culturais e se concretizam na formação das identidades desses indivíduos.

Ressaltamos que atuar como pesquisador e participante, que compartilha do fenômeno estudado em suas vivências cotidianas, não é uma tarefa fácil. Dessa forma, buscamos ser imparcial durante a observação, estabelecendo contato ou intervenções apenas quando necessário, tomando o devido cuidado para que nossas ações não interferissem na coleta de dados ou nos resultados da pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a inserção no campo de pesquisa e a observação participante geram informações denominadas de notas de campo, as quais possuem duas funções distintas: descrição e reflexão.

Como a nossa definição sugere, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.160)

“Alguns investigadores ficam tão envolvidos e ativos com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 125), dessa forma nos limitamos a observar o espaço físico e os sujeitos, assim como limitamos as conversas iniciais apenas para aquisição de dados sobre o cotidiano deles, tanto dentro quanto fora da escola. A observação também foi utilizada para apreender as expressões corporais frente aos temas discutidos durante a execução do grupo operativo, a fim de coletar dados para a realização da parte descritiva da observação.

As observações reflexivas serviram como base para a busca e o estabelecimento de padrões que se repetiam e de temáticas e assuntos que emergiam ao longo da pesquisa. Logo, uma de suas funções foi a de possibilitar análises prévias sobre o levantamento de dados.

É inevitável que o pesquisador deixe de levar ao campo de pesquisa alguns pressupostos sobre o fenômeno, sobre os sujeitos e sobre outros aspectos que envolvem a pesquisa. Assim, a observação reflexiva é fundamental para a desconstrução desses, possibilitando uma reflexão acerca de aspectos que envolvem a metodologia e todo o percurso da pesquisa.

Desse modo, caracterizamos a observação participante como descritiva e reflexiva, derivando, ainda, algumas subcategorias, conforme esquema abaixo:

Figura 3: Categorização da observação



Fonte: Autoria Própria

Por fim, a observação garante dados fundamentais para a composição da pesquisa, podendo ser utilizada como único meio de coleta ou aliada a outros instrumentos. Na presente pesquisa, utilizamos, também, a dinâmica do grupo operativo como instrumento de coleta de dados.

2.3 Os Grupos Operativos como instrumento de coleta de dados

Nesta seção, procuramos trazer os aportes teóricos que embasaram a utilização do grupo operativo como instrumento de coleta de dados, elucidando sobre suas premissas básicas, a quantidade ideal de participantes e de sessões, assim como o papel do investigador nesse processo.

A técnica dos grupos operativos surgiu a partir das investigações de Pichón-Rivière (2005) nos experimentos de uma pesquisa psicológica denominada "Experiência Rosário", com estudantes do Instituto Argentino de *Estudios Sociales*, por meio da aplicação de uma didática interdisciplinar, a partir de temas escolhidos pelos próprios grupos.

A didática interdisciplinar baseia-se na preexistência, em cada um de nós, de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age) que adquire unidade através do trabalho em grupo; ela promove, por sua vez, nesse grupo ou comunidade, um esquema referencial operativo sustentado pelo denominador comum dos esquemas prévios. (PICHÓN-RIVIÈRE, 2005, p.125)

O grupo operativo, como instrumento de coleta de dados, ainda é pouco explorado em pesquisas educacionais. Sua implementação permite uma significativa troca de experiências entre os participantes da investigação, por meio de uma interação que possibilita uma reflexão sobre o cotidiano desses sujeitos em relação ao objeto de pesquisa. Além disso, essas interações viabilizam a vazão de sentimentos que são despertados a partir dessas vivências.

Dessa forma, as investigações pautadas nos recursos oferecidos pela psicologia social, tais como os grupos operativos, se configuram como:

[...] uma tentativa de descobrir, entre outras coisas, certos tipos de interações que entorpecem o pleno desenvolvimento da existência humana. Porém, isso representa só um aspecto de seus propósitos, pois toma também como objeto de pesquisa a descoberta dos fatores que favorecem o desenvolvimento mencionado. (PICHÓN-RIVIÈRE, 2005, p.121)

Compreendemos que a premissa básica dos grupos operativos é a realização de uma tarefa, a qual é designada de acordo com os objetivos da pesquisa. O intuito é promover uma aprendizagem coletiva e de relevância sobre determinado assunto, a partir das realidades e das experiências de cada participante do grupo.

No caso desta pesquisa, objetivou-se iniciar uma discussão a partir da exposição do conceito de masculinidade hegemônica e de masculinidades tóxicas, visando à reflexão sobre como cada participante vivencia tais padrões em suas vidas pessoais e profissionais.

A partir do objetivo proposto, pretendeu-se que esses participantes refletissem acerca das consequências da coerção exercida pela masculinidade hegemônica e pelas relações tóxicas.

A escolha dos participantes de um grupo operativo é, geralmente, intencional, buscando sempre um aspecto homogêneo entre eles, considerando que dentro dessa homogeneidade se revelem outras características diversificadas.

Desta forma, neste estudo os participantes compartilham dois aspectos em comum: a profissão (docência) e o gênero (masculino). Em contrapartida, ressaltamos que as diversidades do grupo estiveram presentes em aspectos como: idade, origem, estado civil, orientação sexual, etnia, dentre outras.

A quantidade de participantes do grupo operativo, conforme aporte teórico de Aschidamini e Saupe (2004), é de 6 a 12 membros. As autoras pontuam que um número menor poderia acarretar informações insuficientes acerca do objeto de estudo, já um número maior traria prejuízo à organização do processo grupal. Dessa forma, a quantidade deve variar de acordo com os objetivos propostos.

Em relação à quantidade de sessões, as autoras asseveram que não há um número padronizado ou ideal, tal estipulação também depende dos objetivos da pesquisa.

Considerando a natureza do grupo operativo como instrumento de coleta de dados, no qual se possibilita a criação de um espaço de interação, de expressão de sentimentos e de reflexões, torna-se imprescindível que pensemos qual o papel do investigador nesse contexto.

Assim, em um grupo operativo, o investigador assume o papel de moderador, também chamado de coordenador, das discussões que ali ocorrem. Desse modo, requer certo conhecimento sobre o funcionamento do processo grupal e algumas habilidades de coordenação de grupo, uma vez que esse papel “é significativo e relevante para o funcionamento dos grupos e implica preparo e instrumentalização em todas as fases do processo” (DALL’AGNOL e TRENCH, 1999, p.15)

Lucheese e Barros (2007) revelam que o moderador ou coordenador não deve assumir uma postura de chefe, juiz, professor ou qualquer outro tipo de comportamento que caracterize superioridade ou distância dos participantes. Não deve, portanto, nem concordar e nem discordar de afirmações, mas, sim, atuar como um facilitador do debate.

Nessas técnicas grupais, a função do coordenador ou “co-pensador” consiste essencialmente em criar, manter e fomentar a comunicação, chegando esta, através de um desenvolvimento progressivo, a tomar a forma de uma espiral, a qual coincidem didática, aprendizagem, comunicação e operatividade. (PICHÓN-RIVIÈRE, 2005, p.128)

Desse modo, é importante que o pesquisador saiba distinguir as características dos papéis de investigador e de coordenador, assumindo-os nos momentos adequados, uma vez que cada perfil requer habilidades diferentes e suas demandas respondem à situações distintas.

Nos postulados de Pichón-Rivière (2005) encontra-se, ainda, o papel do observador, atuando como auxiliar do investigador. Ele é responsável por realizar as coletas de informações que possam passar despercebidas pelo coordenador. Portanto, sua função é a de registrar, por meio da observação, as reações, os silêncios produtivos, as expressões corporais, dentre outros aspectos, principalmente ligados à comunicação não-verbal e que podem ter alguma relevância para a análise dos dados.

Em contrapartida, em uma leitura mais contemporânea, Lucheese e Barros (2007) ressaltam que não há nenhuma impossibilidade ou prejuízo, caso o coordenador assuma também o papel de observador.

Para a respectiva pesquisa adotamos o papel de coordenador-observador, pressupondo que a inserção de um novo elemento no campo de pesquisa poderia causar estranhamento ou algum constrangimento e interferir na dinâmica do processo do grupo operativo.

2.4 Descrição da instituição escolar

A escolha da unidade escolar ocorreu pelo fato de o investigador já estar inserido nesse espaço, atuando como professor da Educação Básica II. Além disso, foi ali que surgiram as primeiras indagações, ainda rudimentares, acerca da influência do comportamento dos homens na formação da identidade do professor e na convivência fora e dentro do âmbito escolar, assim como na prática profissional.

A escola está situada em uma região periférica da cidade de Rio Claro, no interior de São Paulo.

Desde sua fundação, no dia 01 de agosto de 1979, a escola funciona em prédio próprio. Consta de duas alas, unidas por um galpão coberto: a ala administrativa e a ala das salas de aulas que continha seis salas até 1983. A

partir de 1984 passou a funcionar com 12 salas de aula, ampliação iniciada em 1982, devido à grande demanda escolar.

A ampliação da escola ocorreu em decorrência da urbanização do bairro, visando atender ao grande número de migrantes de vários estados brasileiros, contando atualmente com 10 salas de aula, Sala de Leitura, Sala do Acesso Escola. Além disso, também há dois banheiros para alunos, cantina, cozinha, Sala de Educação Física, depósito de materiais de limpeza, ala administrativa (sala dos professores, sala da direção, secretaria, banheiros, sala da coordenação) e quadra de esportes.

Atualmente, a unidade tem cerca de 880 alunos, sendo aproximadamente 350 no período da manhã, 350 no período da tarde e 180 no período da noite. Atendendo aos níveis do Ensino Fundamental -Anos Finais, regular, e Ensino Médio, regular e na modalidade voltada à Educação de Jovens e Adultos.

O período da manhã é composto por 5 turmas de Ensino Fundamental, sendo três turmas de 9º ano e duas turmas de 8º ano, e por 3 turmas de Ensino Médio, comportando uma turma de cada etapa deste segmento.

O período da tarde atende em sua totalidade alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, o período é composto por três turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano e duas turmas de 8ºano.

A Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, está alocada no período noturno, constituída de três turmas, uma para cada segmento da etapa. Há, ainda, duas turmas de Ensino Médio, regular, alocadas no referido turno, visando atender às demandas de jovens trabalhadores. Dessa forma, há uma turma de 1º ano e uma turma de 2º ano.

A unidade escolar atende a alunos oriundos, em sua maioria, de bairros que estão no entorno da escola, porém, também atende discentes de bairros um pouco mais distantes, que, pelos mais variados motivos, encontram-se matriculados na instituição. Os educandos estão na faixa etária de 11 aos 60 anos e, segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola, são provindos de famílias conviventes, residentes em domicílios particulares, de classe E.

Além disso, outra característica importante é que uma grande parcela dos educandos dessa unidade escolar é oriunda de outros estados. Muitas

dessas famílias vêm em busca de alternativas de trabalho. Por isso, é muito comum que parte da família esteja vivendo no município e outra parte dela ainda esteja no estado/município de origem.

O quadro de funcionários da escola é composto por dezesseis membros distribuídos em tarefas de administração, organização e operacionalização da escola, incluindo nesse número os gestores educacionais.

O quadro de docentes é constituído por um total de trinta e cinco profissionais que atuam nas diversas áreas do currículo. Há uma predominância de profissionais efetivos, porém há alguns estáveis e outros contratados por tempo determinado.

Dos 35 docentes que atuam na escola, apenas onze são do sexo masculino, correspondendo, portanto, a apenas 31,5% do montante de profissionais que atuam na docência na respectiva unidade escolar.

2.5 Descrições dos participantes da pesquisa

Nesta seção apresentar-se-ão os critérios de escolha dos professores que participaram da pesquisa, assim como uma breve descrição do perfil de cada um, a fim de contextualizar a heterogeneidade implícita dentro do critério homogêneo de formação do grupo operativo.

Para a escolha dos participantes estabelecemos como critério aquele que manteria a homogeneidade do grupo operativo, nesse caso, o pertencimento ao gênero masculino. Assim, durante a fase de observação, fizemos os convites para todos os professores que se identificavam como pertencentes ao gênero masculino, esclarecendo os objetivos da pesquisa e apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, salientando, ainda, que a pesquisa fora aprovada pelo Comitê de Ética, sob o Parecer de número 2.832.791

Inicialmente, esse era o único critério pré-estabelecido, porém ao começar a organização dos horários para a participação no grupo operativo, percebemos que quase todos os professores acumulavam cargos e que a disponibilidade era bem limitada, além de alguns desses professores ministrarem poucas aulas naquela escola. Ademais, esses mesmos docentes

não cumpriam a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) naquela unidade.

Diante do fato, estabelecemos como segundo critério de escolha, a disponibilidade para participação nos encontros do grupo operativo.

Portanto, ressaltamos que, dentre os onze docentes do sexo masculino que atuam na escola, oito deles estão envolvidos, de alguma forma, nesta investigação. Desses, sete professores participam como sujeitos de pesquisa e um como investigador responsável pelo estudo.

É importante salientar que, visando manter o anonimato dos docentes, os nomes aqui utilizados são fictícios e não possuem nenhuma ligação direta ou indireta com qualquer um dos docentes participantes. As informações apresentadas são frutos das conversas estabelecidas informalmente ao longo do período de observação.

O professor Henrique é formado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, também possui complementação em Pedagogia, a qual cursou com o objetivo de assumir um cargo de gestão escolar. Henrique é professor efetivo e leciona na escola desde o ano de 2015. Recentemente, passou a acumular cargo, pois assumiu uma vaga efetiva como Diretor de escola. Dessa forma, o docente se ocupa com atividades profissionais os três períodos (manhã, tarde e noite). Além disso, o professor é solteiro, tem trinta anos e se define como homossexual.

Gilberto também se define como homossexual. Formado em Matemática e Pedagogia, o professor atua na escola, em regime efetivo, há 12 anos, dos quais seis foram dedicados à coordenação desta mesma instituição. Tem quarenta e três anos de idade e está em uma união estável há 25 anos.

O outro docente que se identifica como homossexual é o professor Jorge. O educador formou-se em Filosofia e, na instituição onde ocorreu a pesquisa, ministra aulas da respectiva matéria, porém complementa sua jornada com aulas de História em outra unidade escolar. Jorge tem quarenta anos e é solteiro, lecionou por muito tempo em escola particular, porém, atualmente, possui apenas vínculo empregatício, por tempo determinado, com a Secretaria de Estado da Educação, portanto atua na escola a menos de um ano.

O professor Paulo é formado em Educação Física e possui mestrado na área de Educação. Define-se heterossexual, é casado e tem filhos. O docente possui acúmulo de cargo com a prefeitura de Rio Claro, na qual leciona sua disciplina específica para alunos da Educação Infantil. Atua na escola que foi contexto de pesquisa desde o ano de 2014.

Ministrando aula de Geografia, o professor João constitui o quadro efetivo da escola desde 2002, ano em que se removeu para a respectiva unidade. Também possui acúmulo de cargo com a Prefeitura de Rio Claro, portanto leciona em dois períodos, tarde e noite. Tem quarenta e oito anos e se declara heterossexual, é casado e tem filhos. Atualmente está estudando Pedagogia, visando à assunção de cargos ou funções de gestão escolar.

Marcelo é docente da área de História, se efetivou na rede estadual no ano de 2014, porém chegou à respectiva instituição escolar no ano de 2015, por meio de processo de remoção. Depois da graduação, fez alguns cursos de extensão e duas especializações e, atualmente, está finalizando o curso de Pedagogia. O professor é solteiro e tem trinta e quatro anos, também se declara heterossexual. Assim como a maioria dos participantes, acumula cargo docente, atuando também na Prefeitura Municipal de Corumbataí, ambos em regime efetivo. Por conta do acúmulo, trabalha nos períodos da manhã e da tarde.

O professor Mauro é o que tem mais tempo de casa dentre os colegas, atuando na mesma instituição há quase dezoito anos. É da área de Geografia e trabalha nos períodos da manhã e da tarde, não acumulando cargo ou outros tipos de trabalho. O docente tem cinquenta e oito anos, é heterossexual, divorciado, com filhos e afirma estar em um relacionamento sério.

Quadro 2: Síntese das descrições dos participantes

Nome	Idade	Formação	Orientação Sexual	Ingresso na Unidade Escolar	Estado Civil
Henrique	30	Letras/ Pedagogia	Homossexual	2015	Solteiro
Gilberto	43	Matemática	Homossexual	2006	União Estável
Jorge	40	Filosofia/História	Homossexual	2018	Solteiro
Paulo	44	Educação Física	Heterossexual	2014	Casado
Marcelo	34	História	Heterossexual	2016	Solteiro
João	48	Geografia	Heterossexual	2002	Casado
Mauro	54	Geografia	Heterossexual	2000	Divorciado

Fonte: Autoria Própria

Por fim, entendemos a importância de nos atentarmos aos pequenos detalhes como orientação sexual, estado civil, formação, dentre outros, a fim de perceber a heterogeneidade que se estabeleceu dentro de um grupo formado a partir de um aspecto homogêneo.

Assim, esse mapeamento torna-se fundamental para a compreensão dos pontos de vistas desenvolvidos ao longo do trabalho no grupo operativo.

2.6 Descrição das etapas da pesquisa

Na presente seção objetiva-se apresentar uma breve descrição das etapas e do caminho percorrido na presente pesquisa.

Etapa 1

Alves (1992) ressalta que a produção de conhecimento é um constructo coletivo, dentro do qual cada nova descoberta se insere, reorganizando de forma complementar ou refutativa os conhecimentos já produzidos sobre determinado objeto de estudo.

Nesse sentido, é de suma importância que o pesquisador se aproprie dos conhecimentos atuais produzidos pela comunidade científica, a fim de analisar criticamente os pontos que convergem, os que são controversos, ou ainda, os aspectos que necessitam de estudos mais aprofundados.

Esse processo é fundamental para a seleção de teorias que elucidem a questão de pesquisa proposta, assim como auxilia a evitar aquelas que não se mostram apropriadas.

É possível considerar, dessa forma, que essa primeira revisão visa a melhorar a compreensão da realidade, a fim de que o pesquisador seja capaz de conseguir os subsídios necessários para fundamentar suas indagações.

A partir desse pressuposto, iniciamos a pesquisa com o levantamento bibliográfico e o estudo da arte sobre o tema masculinidades, buscando elementos necessários para auxiliar na compreensão e no embasamento da realidade encontrada no contexto de produção desta pesquisa.

Alves (1992) salienta, ainda, que a contextualização do problema necessita ser sucedida por uma leitura exploratória, cuja função é averiguar a pertinência do conhecimento adquirido, visando à identificação de materiais, recursos, dentre outros aspectos da pesquisa, que melhor se adequem ao tema proposto.

Por fim, uma leitura crítica e reflexiva é fundamental para compreender as concepções dos autores dentro de seus contextos de produção, possibilitando estabelecer paralelos com a situação atual, proposta pelo pesquisador, por meio de uma leitura interpretativa.

Etapa 2

A etapa 2 se deu com a inserção do pesquisador no campo de pesquisa. Ressaltamos que, como já mencionado, a escola que foi escolhida como campo de pesquisa era o local de atuação profissional do pesquisador, enquanto docente.

Entretanto, os contatos iniciais com a bibliografia referente ao tema dessa pesquisa, assim como a bibliografia que aborda as metodologias de pesquisa, ofereceram a possibilidade de novos olhares sobre a problemática das masculinidades tóxicas dentro da escola, possibilitando uma visão mais amadurecida e apurada sobre o assunto.

Assim, a observação ganhou um aspecto científico e foi por meio dela que foi possível se concretizar a observação participante, que possibilitou a abordagem do assunto com os demais colegas e a abertura de um espaço para discussão sobre as masculinidades na escola.

Enfatizamos que nossa inserção na escola desenvolvendo o papel de investigador foi autorizada e assinada pelo gestor educacional, que após tomar ciência dos objetivos da pesquisa, consentiu a respectiva entrada.

Assim, consideramos que a observação participante foi de suma importância para que pudéssemos estabelecer uma análise sobre o contexto da escola e o contexto de produção emergido na revisão da literatura, realizado na etapa anterior.

Portanto, além de permitir uma averiguação das convergências, divergências e lacunas que se estabeleceram entre os contextos, também foi possível traçar as descrições de professores e da instituição.

Assim, com base nos aportes de Alves (1992), coadunamos que devido ao caráter individual e subjetivo de qualquer pesquisa, nenhuma teoria é suficientemente eficaz para embasar contextos com tantas variáveis e tantas especificidades.

Portanto, a autora afirma que tanto a teoria pré-existente quanto aquelas que emergem do próprio contexto de estudo são de suma relevância na redação da pesquisa, exigindo um rigor metodológico e um amplo conhecimento do campo conceitual.

Etapa 3

Na etapa 3 realizamos as atividades do grupo operativo como instrumento para a obtenção de dados. Isso posto, definimos para a formação de nosso grupo operativo um total de 7 membros.

Sobre as sessões, programamos, inicialmente, dois encontros. Um para discutir as masculinidades de forma mais ampla, relacionando-as com as experiências na vida pessoal de cada indivíduo e outra para a discussão das influências dessas no âmbito escolar.

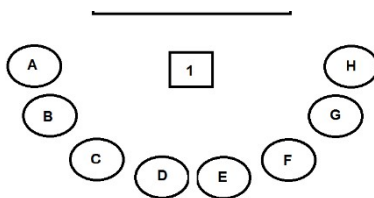
Porém, considerando que a escola é parte integrante e constituinte da sociedade, foi inevitável que os assuntos surgissem de forma intercalada ao longo de ambas as reuniões.

Devido à dificuldade de combinar um horário em comum, haja vista a quantidade de professores que acumulam cargo ou que lecionam em mais de uma escola, optamos por realizar as reuniões no horário disponibilizado para a ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), a qual se caracteriza por ser um espaço em que os professores da unidade trabalham coletivamente em prol de suas formações profissionais docentes.

Após autorização do diretor da unidade e permissão do coordenador pedagógico, utilizamos a sala de vídeo da escola, como espaço de encontro do grupo operativo. Dispusemos o espaço em um semicírculo, a fim de que todos pudessem contemplar os vídeos que foram utilizados como recursos. Além

disso, também priorizamos tal forma de organização, a fim de que todos pudessem estabelecer contato visual com os demais membros do grupo.

Figura 4: Disposição do espaço de reunião do grupo operativo



Fonte: Autoria Própria

Durante as reuniões não havia lugares fixos, cada integrante do grupo sentava onde lhe parecesse mais confortável. Enquanto coordenador, procuramos mudar o lugar em que nos acomodávamos em cada reunião, a fim de evitar uma pré-disposição entre os participantes em acreditar na existência de alguma hierarquia. Dessa forma, todos os integrantes, naturalmente, acabaram revezando os lugares que ocuparam em cada uma das reuniões.

Com a permissão de todos os participantes, os áudios das reuniões foram gravados para consultas posteriores, o gravador ficou localizado no campo denominado pelo algarismo 1, na figura acima. As duas reuniões duraram 50 minutos, tempo disponibilizado para a ATPC, espaço destinado ao desenvolvimento profissional docente.

Fora utilizado um vídeo por reunião, que serão detalhados a seguir, sendo que o primeiro ocupou cerca de 15 minutos da ATPC, sobrando 35 minutos para as discussões do grupo operativo. O segundo vídeo durou aproximadamente 5 minutos, sobrando cerca de 45 minutos para a realização do debate.

A reunião inicial aconteceu na primeira quinzena de setembro de 2018, mais especificamente no dia 11. Todos os membros participaram dessa primeira sessão.

Nesta primeira reunião, reafirmamos os objetivos da pesquisa, assim como fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixando claro a todos a participação voluntária e a possibilidade de deixar a pesquisa a qualquer momento.

Programamos para a reunião inicial a exibição de uma palestra viabilizada pela *TED talks*, uma série de conferências realizadas ao redor do mundo, patrocinada pela fundação *Sapling*, dos Estados Unidos da América. Essas conferências abordam temas variados e não possuem fins lucrativos, buscam, sobretudo, a disseminação de algumas ideias que eles acreditam ser imprescindíveis para a formação de uma sociedade melhor.

Nesta palestra, o pesquisador Guilherme Valadares, criador do portal “Papo de Homem”, aborda a solidão e o sofrimento masculino, trazendo exemplos ilustrativos sobre a toxicidade das relações que se estabelecem entre os homens, buscando a disseminação de espaços de discussão, a fim de promover a aceitação e a convivência de masculinidades mais saudáveis.

A escolha desse vídeo como recurso de sensibilização e de primeiros contatos com o tema ocorreu devido à forma didática como o palestrante expõe a temática, abordando-a por meio de exemplos concretos, apresentando dados estatísticos de sua pesquisa.

Sendo assim, a reunião do grupo iniciou-se com uma breve exposição da base teórica que fomenta a pesquisa, elucidando aos docentes os conceitos de masculinidades, masculinidade hegemônica e masculinidades tóxicas. Após esse primeiro contato com o assunto, propusemos a apreciação do vídeo “Quebrando o silêncio: como os homens se transformam – Guilherme Valadares”.

O vídeo foi usado como complementação da exposição teórica iniciada pelo pesquisador, uma vez que são apresentados alguns dados para exemplificar a toxicidade das masculinidades. Com isso, buscou-se uma motivação para o início das discussões.

Não estabelecemos nenhum roteiro ou questionamentos específicos sobre o assunto. A intenção era produzir um debate fluído, no qual estes homens pudessem expressar seus anseios e suas concepções de forma livre e autônoma.

Após a primeira reunião, alguns contratemplos inviabilizaram o novo encontro nas semanas seguintes. Um dos docentes, por motivos pessoais, entrou em licença-prêmio e um outro sofreu um acidente de percurso e precisou se afastar das atividades laborais por quarenta e cinco dias.

Considerando tais implicações, optamos por realizar a segunda reunião no dia 2 de outubro, uma vez que ao menos um desses docentes afastados já estaria de volta e o grupo estaria menos desfalcado.

Nesse segundo encontro, compilamos algumas cenas mais relevantes do documentário *“The mask you live in”* (2015), no qual a diretora do longa, Jennifer Siebel Newsom, aborda a representação de como a figura do macho dominante afeta psicologicamente crianças e adolescentes.

Dessa forma, a diretora aborda a toxicidade das masculinidades na construção do homem contemporâneo, fazendo-o viver sob máscaras, adotando padrões de comportamentos que aproximem suas identidades daquelas esperadas pela sociedade, evidenciando o caráter destrutivo dessa coerção.

Escolhemos esse vídeo porque ele retrata o contexto educacional, apresentando a reprodução de valores tóxicos reproduzidos por professores e alunos.

Por fim, os debates produzidos durante o grupo operativo totalizaram 82 minutos de gravação de áudio, os quais foram transcritos para utilização neste trabalho e para uma melhor análise desses dados.

Coadunamos com os aportes de Marcuschi (2010), o qual preconiza que o processo de transcrição é uma ação complexa. Assim, optamos pela textualização de uma produção oral para uma produção escrita, a qual consiste na ordenação das ideias oralmente expressas e que ocorreram em determinado plano e contexto, para o campo da escrita, buscando transmitir a mesma compreensão ou pretensão daquela situação, ainda que pequenas intervenções acabem sendo inevitáveis.

Sendo assim, buscamos, na medida do possível, excluir os truncamentos de fala, a sobreposição dos argumentos, mantendo a descrição dos silêncios, uma vez que estes foram produtivos, priorizando a máxima fidelidade na transcrição do oral para o escrito.

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica [...] seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes [...] contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e conteúdo (MARCUSCHI, 2010, p. 49).

Portanto, o processo de transcrição dos debates produzidos ao longo do grupo operativo gerou um documento de 20 páginas, no total. Sendo 8 páginas para o primeiro encontro e 12 para o segundo.

A transcrição levou cerca de 8 dias para ser finalizada, considerando um processo de 4 horas diárias de trabalho. Por fim, optamos por não disponibilizar a transcrição na íntegra, por conter informações que podem revelar as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.7. Procedimentos de Análise dos Dados

A escolha das técnicas utilizadas para o procedimento de análise e tratamento dos dados é fundamental para a construção de saberes que convirjam com os propósitos da pesquisa.

A análise dos dados pretende focar nos discursos produzidos ao longo das atividades do grupo operativo. Assim, tenciona-se uma compreensão de aspectos explícitos e implícitos nesses discursos e suas significações dentro do contexto de produção da pesquisa e da problemática levantada.

Assim, coadunamos com os postulados de Laurence Bardin (2011, p. 34) quanto à pertinência da análise de conteúdo como instrumento para interpretação de dados obtidos por meio de processos de comunicação, uma vez que “trata-se, portanto, de um tratamento nas informações contidas nas mensagens”.

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira: [...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam as inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.42)

Dessa forma, o objetivo primário da análise de conteúdo enquanto metodologia de interpretação de dados é a de fornecer ao investigador a possibilidade de compreender os significados que os indivíduos atribuem e produzem acerca do objeto de pesquisa. Portanto, é por meio de um processo de comunicação que se constituem as representações que cada sujeito infere sobre determinado fenômeno.

O processo de análise dos dados é constituído de três fases distintas, que se organizam de forma cronológica. Conforme Bardin (2011), esses três momentos correspondem à pré-análise, à exploração do material e ao tratamento dos resultados.

A pré-análise corresponde aos primeiros contatos com os dados produzidos, se caracterizam por uma leitura denominada de flutuante, que visa ao despertar da intuição, o levantamento acerca das primeiras impressões.

É nessa fase que as primeiras ou novas hipóteses começam a surgir e se projetar no referencial teórico que serviu de base para sustentação da pesquisa. Dessa forma, são as hipóteses que guiarão os processos seguintes de análise do conteúdo.

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto for submetida à prova de dados seguros. (BARDIN, 2011, p.98)

A exploração do material sucede à fase anterior, portanto corresponde ao manuseio do material produzido de forma mais exaustiva. Assim, é um processo que demanda tempo e que exige a decodificação dos discursos.

Portanto, essa fase de codificação corresponde ao processo de transposição de dados brutos à unidades de registro, é uma forma de agrupar os discursos de acordo com suas similaridades. Para Bardin (2011), a codificação pode, também, ser entendida como um processo de categorização dos dados.

Dessa forma, cada parágrafo dos discursos transcritos é sintetizado em pequenas frases ou termos que visam estabelecer uma unidade de registro, visando a categorização dos dados.

Optamos por uma categorização de modelo aberto. Tal prática consiste na ideia de que as categorias emergem ao longo da leitura do material produzido nos discursos, nesse caso, do grupo operativo. Assim, não há uma grelha específica para separação prévia dos conteúdos, mas, sim, a formação de categorias que vão surgindo a partir da leitura dos dados.

O passo final é o tratamento das informações que permite ao investigador elaborar comparações do contexto de pesquisa com o referencial

teórico, além de possibilitar as descobertas latentes aos discursos, que emergem a partir das significações e ressignificações feitas com base nos aspectos implícitos e explícitos no processo comunicacional, conforme será apresentado na próxima seção.

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, buscamos apresentar os dados obtidos por meio das discussões viabilizadas nos encontros do grupo operativo, assim como trazer as discussões que se formularam à partir da análise de conteúdo destes discursos.

3.1 A análise da relação como técnica de interpretação dos dados

Como já pontuamos, a análise de conteúdo se trata de um conjunto de técnicas que visa compreender a realidade dos indivíduos, com base nos discursos produzidos no processo comunicacional.

Assim, iniciamos o tratamento dos dados pela leitura flutuante, sendo esse, o primeiro passo para a identificação das unidades de registro, culminando na criação de 16 categorias provindas dos discursos dos membros do grupo operativo.

Quadro 3: Categorias iniciais e seus descritores

Categorias Iniciais	Critério de inserção do discurso na respectiva categoria
Toxicidade Docente	Relatos de práticas docentes que revelam algum tipo de comportamento tóxico.
Cobranças Sociais	Percepção sobre o que se espera do homem e do docente a partir da ótica da sociedade.
Reflexão/Crítica	Comentários que demonstram reflexões ou críticas sobre a temática discutida
Coerção	Discursos que evidenciam o caráter coercitivo da masculinidade hegemônica.
Masculinidades Tóxicas	Exemplos de masculinidades que consideram tóxicas.
Proposições de Solução	Discursos que apontam para algum tipo de resolução do problema levantado.
Identidade Docente	Representações sociais que acabam constituindo a identidade do docente.
Medos e Sentimentos	Comentários que revelam algum tipo de sentimento, medos ou anseios.
Demandas dos Alunos	Percepção dos professores acerca das expectativas ou vivências dos alunos.
Conceituação	Discursos que buscam conceituar os termos, com ou sem embasamento.
Professor como Modelo	Comentários que denotam a presença do professor como modelo de masculinidade
Segregação das	Discursos que promovem, ainda que inconscientemente, a

Mulheres	segregação da mulher
Empatia/Alteridade	Momentos em que se identificam e se comovem com as experiências dos demais
Reforço de Toxicidade	Comportamentos tóxicos praticados durante a operatividade do grupo
Masculinidades Segregadas	Citação de modelos de masculinidades que consideram desprezadas e aviltadas
Genderização da Profissão	Percepção dos professores sobre a feminilização da profissão docente

Fonte: autoria própria

Da exploração do material, surgiram duas categorias intermediárias. Essas categorias se configuram como unidades de contexto e as denominamos como: “Aspectos Intrínsecos à Vida Profissional” e “Aspectos Intrínsecos à Vida Pessoal”.

Isso posto, tencionávamos, inicialmente, analisar as unidades de registro a partir da técnica de análise categorial. Entretanto, devido à complexidade de um processo comunicacional, principalmente em um grupo operativo, no qual o papel de emissor e receptor da mensagem é constantemente revezado, percebemos que as categorias intermediárias criadas não eram capazes de agrupar as categorias iniciais, respeitando o critério básico da análise categorial: o da exclusão mútua (BARDIN, 2011).

Em outras palavras, alguns dos discursos separados nas categorias iniciais e reagrupados em uma das categorias intermediárias não se excluía da outra categoria intermediária, de modo que esses discursos estavam presentes, tanto nos aspectos intrínsecos à vida pessoal, como nos aspectos da vida profissional.

A partir dessa constatação, optamos pela análise das relações, a qual, além de viabilizar a codificação do texto por meio da categorização das unidades de registro, também permite que tais categorias estabeleçam diversas co-ocorrências. Desse modo, as categorias se tornam dependentes na produção do sentido.

Conseqüentemente, a análise da relação tende a se basear não na “simples frequência da aparição dos elementos do texto, mas sim nas relações que os elementos do texto mantêm entre si”. (BARDIN, 2011, p.198)

A análise das co-ocorrências parece ter utilidade para clarificar as estruturas da personalidade, as preocupações latentes, individuais ou

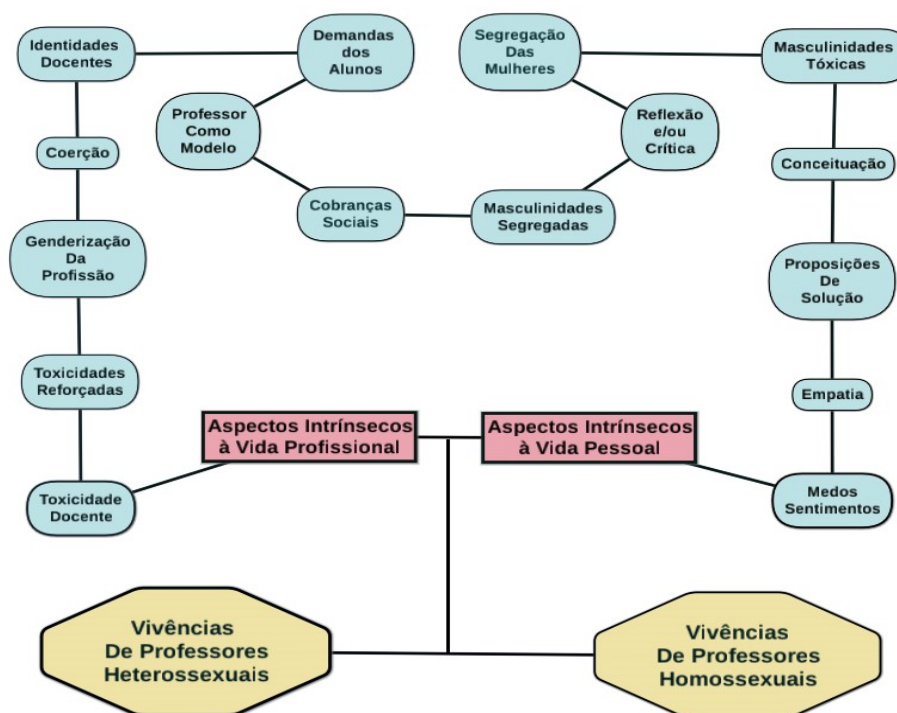
coletivas, os estereótipos, as representações sociais e as ideologias. (BARDIN, 2011, p.202)

Bardin (2011) entende por co-ocorrência, a associação e correspondência entre duas ou mais unidades de registro em uma mesma unidade de contexto ou, ainda, de unidades de registros que estão presentes em mais de uma unidade de contexto. Desse modo, as 16 categorias podem ser constituintes de ambas as categorias intermediárias, pois transitam entre ambas, produzindo significados a partir das relações que estabelecem dentro do discurso.

A partir desse pressuposto emergiram as categorias finais, que abarcam as vivências profissionais e pessoais (categorias intermediárias) dentro de dois grupos distintos: Vivências de Professores Heterossexuais e Vivências de Professores Homossexuais, novamente estabelecendo uma ligação de correlação entre as categorias.

Assim, a figura abaixo representa a forma como organizamos as categorias iniciais, intermediárias e finais, buscando demonstrar a relação estabelecidas entre todos os elementos na produção dos significados.

Figura 5: Organização das categorias iniciais, intermediárias e finais



Fonte: autoria própria

Dessa forma, conforme os postulados de Bardin (2011), a partir da constatação de que o elemento A aparece em simultâneo com o elemento B, pode-se constatar a relação de associação entre ambos, evidenciando a existência de co-ocorrência e revelando a visão associativa que o emissor tem desses aspectos. Do mesmo modo que elementos que não apresentam co-ocorrência indicará o caráter de exclusão existente entre ambos, significando que o emissor não faz nenhuma associação entre esses elementos.

3.2. Análise das Categorias Iniciais e das Categorias Intermediárias

Considerando a impossibilidade, já mencionada, de reagrupar as categorias iniciais em categorias intermediárias mantendo a premissa da exclusão mútua, optamos por fazer uma análise dessas duas fases de forma conjunta e complementar, uma vez que várias categorias iniciais podem transitar ao mesmo tempo em ambas categorias intermediárias.

3.2.1. Aspectos Intrínsecos à Vida Pessoal

A respectiva categoria diz respeito às narrativas dos sujeitos da pesquisa em relação às suas experiências pessoais. Portanto, revelam exemplos práticos de como o padrão de masculinidade hegemônica produz comportamentos tóxicos que influenciam diretamente os seus modos de vida ou de conhecidos. Conjuntamente, apresentamos as reflexões e as percepções dos docentes em relação a essas experiências, salientando o modo como esses indivíduos lidam com as ações coercitivas exercidas pela hegemonia.

É importante ressaltarmos que a busca por tais relatos de experiências se consolidou por meio de uma reflexão inicial acerca do assunto debatido no grupo operativo e que se deu de forma natural e espontânea durante a participação dos homens no grupo de discussão.

Salientamos, também, que as relações estabelecidas entre os participantes do estudo, antes da realização do grupo operativo, sempre foram respeitadas e amigáveis. Entretanto, com base em nossas próprias vivências dentro deste contexto escolar, no qual a pesquisa foi realizada, afirmamos que

essas relações eram pautadas em um modelo de companheirismo típico do comportamento tóxico masculino.

Desse modo, as conversas estavam ligadas a assuntos do universo dos homens, como: futebol, mulheres, churrasco, dentre outros, sempre apresentando, ainda que de forma implícita, uma tentativa de mostrar alguma supremacia sobre os demais, aspecto inerente às suas masculinidades. Além disso, esses homens e docentes nunca debateram sobre seus problemas pessoais, suas angústias, frustrações ou anseios.

Nas conversas em grupo, nunca fora mencionado nenhum tipo de fragilidade masculina. Em momento algum, durante nossa convivência escolar antes da pesquisa, houve a abertura de um espaço ou de um momento, nos quais esses homens pudessem falar, ouvir e serem ouvidos.

Portanto, entendemos que essas reflexões primárias, produzidas no primeiro encontro do grupo operativo, são oriundas da exposição do assunto e da complementação dada pelo uso do vídeo “Como os homens se transformam”. Tais processos foram os passos iniciais para que os docentes começassem a compreender e visualizar a toxicidade de determinadas masculinidades.

O vídeo deixa muito bem colocado a forma como a sociedade enxerga o que é ser homem, impondo padrões de que ser homem implica em ser macho, provedor, ganhão, que não deve expressar sentimentos, não pode demonstrar afeto. O palestrante coloca isso como uma problemática, apontando quais seriam as influências que os homens vão sofrendo ao longo da vida para tentarem se encaixar nesses padrões. (Professor Henrique)

Existe uma questão cultural nessa problemática levantada, a masculinidade tem uma formação histórico-cultural. Em minha opinião, esse conflito sempre existiu em nossa sociedade, acredito que a grande proposta para esse debate seria como mudar essa situação. (Professor Jorge)

Certas masculinidades são tão tóxicas que o diálogo que envolva algum tipo de sentimento é precário entre os homens. Para muitos homens, determinados assuntos acabam sendo vexatórios e dessa forma, preferem se calar a terem suas masculinidades confrontadas pelos demais. (Professor Gilberto)

A partir dessas três primeiras colaborações em relação ao conceito de masculinidades e de toxicidades das relações estabelecidas entre os homens, percebemos que, apesar de não haver uma formulação de conceito de forma

estruturada, já se estabeleceu uma percepção desses docentes acerca dos sofrimentos que os homens estão submetidos devidos às pressões sociais.

Ponderamos a importância de ressaltar que os três professores que deram as colaborações iniciais são homossexuais. Consideramos que, por não fazerem parte do padrão de masculinidade hegemônica ou de padrões de masculinidades cúmplices, suas percepções sobre a influência das toxicidades são muito mais apuradas.

Entendemos que isso se deve ao fato de que suas masculinidades se encaixam em padrões de dominação e que, conseqüentemente, estão expostos à comportamentos de repressão não tão velados quanto os demais docentes do grupo.

Além disso, essa exposição à repressão revela a transgressão desses homens em relação aos padrões da classe hegemônica. Essa transgressão denota, além da não aceitação dos padrões de masculinidade estabelecidos, a busca por reconhecimento, valorização e aceitação de sua masculinidade como uma das múltiplas formas de ser homem em nossa sociedade.

Isso se torna evidente quando o professor Henrique, como forma de exemplificar os padrões segregados, cita apenas aspectos relacionados ao universo homossexual.

O que percebo é que, se de repente, há um desvio de comportamento, no sentido de não ter alguma(s) das características esperadas, este homem passa a ser taxado de gay, de bicha, justamente por não se encaixar nesses padrões de masculino.
(Professor Henrique)

Ademais, ressaltamos que, nos momentos iniciais, constatamos muitos silêncios que, pelas expressões faciais dos docentes, se mostraram como silêncios reflexivos e produtivos, principalmente entre os professores heterossexuais, que precisaram de certo período de adequação para se sentirem à vontade no espaço de discussão.

Esse momento de reflexão nos pareceu uma tentativa de visualizar e entender os problemas levantados pelos professores homossexuais. Partindo desse pressuposto, entendemos que os primeiros passos, ainda que pequenos, em direção ao reconhecimento de outras formas de vivenciar a masculinidade foram dados.

A necessidade de reflexão, o silêncio e o incômodo são processos intrínsecos à desconstrução de conceitos já tão enraizados em nossa sociedade, uma vez que a maioria desses homens foi criada para buscar, o tempo todo, a aprovação de sua masculinidade, a partir dos pressupostos, dos padrões e dos valores propagados pela masculinidade hegemônica.

Outrossim, essa dificuldade de comunicação, de expor sentimentos, experiências consideradas vexatórias, anseios e fraquezas está relacionada a um tipo de masculinidade tóxica, muito presente em masculinidades que se encaixam nos padrões de cumplicidade, se interligando com o referencial teórico de Kimmel (1998).

É importante salientarmos que, do ponto de vista de Horton e Rydstrom (2011), essa omissão só ocorre a partir da percepção social, ainda que errônea, de que determinados sentimentos são pertencentes ao universo feminino, portanto devem ser banidos do comportamento masculino, pois se aproximam de emoções que evidenciam a fragilidade, característica atribuída socialmente à mulher. Assim, o medo, a tristeza, a angústia, a comoção, a inveja, a insegurança, dentre muitos outros sentimentos, tendem a ser suprimidos.

Em contrapartida, os autores enfatizam que sentimentos como o ódio, a frustração e a precaução, por exemplo, são emoções masculinamente aceitáveis. Portanto, a expressão desses tipos de sentimentos se configura como um aspecto masculinizador.

De acordo com Kimmel (1998), esses comportamentos tóxicos são frutos da masculinidade hegemônica que, por meio de ações coercitivas, molda o comportamento dos homens, causando sofrimentos para aqueles que não se encaixem nos padrões hegemonicamente estabelecidos.

Esse sofrimento, segundo Kimmel (1998), pode ocorrer de duas formas.

O tipo de sofrimento mais severo é também o mais explícito, pois está diretamente relacionado às manipulações sofridas por aqueles que infringem os valores estabelecidos pela hegemonia, nesse caso os homens inseridos nos grupos das masculinidades subordinadas, como, por exemplo, os homossexuais.

Considerando a relação hierárquica construída a partir das relações sociais que se estabelecem entre as masculinidades, os homossexuais estão

na parte mais inferior dessa estrutura e, conseqüentemente, as agressões sofridas tendem a ser validadas pela sociedade e justificadas, principalmente, pela transgressão aos valores dominantes.

Assim, o grupo, que transgride os valores dominantes, se torna suscetível às ações dos mecanismos de manutenção do poder da masculinidade hegemônica. Desse modo, a agressão verbal, a agressão física, o escrutínio e a segregação se estabelecem como ferramentas de manipulação aos homens transgressores. Tal premissa está bastante evidente nos discursos dos professores homossexuais, Jorge, Henrique e Gilberto, mencionados anteriormente.

Entretanto, consideramos que esses homens, ao recusarem as imposições da classe hegemônica, também a questionam, evidenciando a fragilidade desse grupo opressor.

O segundo tipo de sofrimento ocorre silenciosamente e de modo naturalizado, em forma de renúncia, por parte daqueles homens que abdicam de seus valores, de suas vontades e de seus anseios, cedendo aos valores da masculinidade hegemônica.

Em paralelo com os postulados de Connell (1995), reconhecemos que esse processo de abdicação se caracteriza como um modelo de masculinidade cúmplice, pois esses homens não só renunciam seus próprios valores, como também auxiliam a masculinidade hegemônica a se manter no topo da hierarquia, validando e reforçando os princípios propagados pela masculinidade hegemônica.

Contudo, apesar da renúncia ou da necessidade de adaptação de suas masculinidades, o padrão cúmplice se mantém numa posição hierárquica superior às masculinidades dominadas e, conseqüentemente, exerce, em alguma medida, coerção sobre as masculinidades dominadas e sobre as mulheres.

Portanto, renunciar, evitar e recusar comportamentos considerados pela masculinidade hegemônica como transgressores, se torna um mecanismo de defesa contra as ações coercitivas e punitivas, colocando o homem em uma situação de segurança, sucumbindo à opressão dos valores da masculinidade hegemônica, mas se esquivando da repressão.

Apesar de Connell (1995) evidenciar apenas os sofrimentos das masculinidades dominadas e das masculinidades cúmplices, é necessário também salientarmos que os homens inseridos no grupo hegemônico também estão sujeitos a sofrer com os padrões estabelecidos.

O grupo hegemônico é constantemente testado e, por consequência, os homens desse grupo precisam provar suas masculinidades frequentemente, se sujeitando às próprias ações que usam como coerção aos demais. Desse modo, causam o sofrimento de outros homens e de si próprios, a fim de manter a validação dos padrões tóxicos propagados por eles, enquanto grupo hegemônico.

Dessa forma, os homens que, por qualquer motivo, se desviem dos padrões, passam a ter suas masculinidades inferiorizadas, ainda que essa deturpação seja momentânea, portanto, suas masculinidades oscilam dentro da cadeia hierárquica.

Essa oscilação fica evidente no prosseguimento das discussões do grupo operativo. Após um longo período em que apenas os professores que se definem homossexuais tiveram posse da fala, o Professor Marcelo, heterossexual, ainda um pouco acanhado, emitindo risos, decidiu compartilhar uma experiência pessoal.

Eu vou compartilhar uma experiência minha aqui com vocês. A mais ou menos uma semana fui a uma festa com os amigos. Em determinado momento, decidi convidar uma moça para dançar e tive o convite recusado. (Professor Marcelo)

Percebemos certa dificuldade para o professor Marcelo iniciar o relato de sua experiência, porém, tal apontamento é o marco inicial da exposição das fragilidades desses homens. O modo acanhado e os risos de vergonha emitidos por Marcelo enquanto confidencia, deixam clara sua frustração consigo mesmo.

Em contrapartida, salientamos que o professor ainda não havia terminado sua fala, quando, em tons de risada, fora interrompido por um discurso que categorizamos como reforço de toxicidade.

Esse reforço foi expresso a partir dos risos dos demais, que, apesar de considerarem brincadeira, repetiam que o colega havia “levado um toco”,

atribuindo a ele o fracasso enquanto homem por não ser aceito por uma mulher.

A partir desse relato e das atitudes tóxicas dos demais colegas, percebemos que, apesar do professor Marcelo vivenciar uma masculinidade mais próxima dos valores hegemônicos, ele não está isento das repressões oriundas da toxicidade estabelecida nessas relações.

Assim, retomamos os pressupostos teóricos de Kimmel (1998) e Connell (1995), enfatizando que a forma como os homens interagem em sociedade se encarregam de estabelecer uma relação de hierarquia entre suas masculinidades.

Para compreender esse sistema hierárquico, retomamos os aportes teóricos utilizados nesta pesquisa, dentre os quais, Connell (1995) entende que as múltiplas formas de vivenciar as masculinidades se encaixam em quatro padrões distintos: o hegemônico, o subordinado, o marginalizado e o cúmplice. Nessa cadeia hierárquica, o padrão hegemônico se encontra no topo e exerce influência, opressão e repressão sobre os demais.

Desse modo, com base nos comportamentos tóxicos dos colegas professores em relação ao relato de Marcelo e com base nos padrões criados por Connell (1995) para compreender a hierarquia existente na forma como os homens se relacionam na sociedade, percebemos que uma masculinidade não é estática, portanto, não ocupa uma posição fixa nessa hierarquia.

Assim, a masculinidade pode transitar dentro desse sistema hierárquico pensado pelos autores. Ora esse homem pode ter sua masculinidade em evidência na cadeia hierárquica, ora pode ser questionado e ter sua masculinidade subjugada e colocada em um nível inferior nessa hierarquia.

Os relatos do professor Marcelo exemplificam claramente esse caráter transitório das masculinidades, pois enquanto homem branco, que conquista várias mulheres, que tem um apetite sexual reconhecido pelos demais, que tem independência e alguma autoridade, sua posição se encontra mais próxima da masculinidade hegemônica, que ocupa o topo da hierarquia.

Em contrapartida, quando sua virilidade é colocada em cheque e sua masculinidade passa a ser questionada, devido à recusa da mulher, sua posição cai nessa hierarquia e, conseqüentemente, passa a ser alvo de piadas, que não só o constroem, como também o desqualificam enquanto homem,

uma vez que não está atendendo aos valores esperados e exigidos pela hegemonia.

Ainda assim, prosseguindo com o relato de sua experiência e, de modo acanhado, contradizendo os demais, ele afirma que o pior não foi a recusa de uma mulher em si, mas sim os comportamentos dos homens.

[...] na semana seguinte, ao chegar no campo de futebol, um dos amigos presentes na festa havia espalhado para todos os outros. Devido a essa cultura machista, uma recusa fez eu me sentir muito mal, não pela recusa da mulher em si, mas pela atitude dos demais que me depreciaram enquanto homem. (Professor Marcelo)

Em decorrência dessa fala surgiram os primeiros comentários que apontam para a construção de um ambiente no qual as diversas formas de masculinidades podem coexistir sem estabelecer relações tóxicas. Por meio de uma categoria que denominamos de empatia, aparecem os primeiros discursos que revelam alguma forma de alteridade, em que professores se colocam no lugar do colega, refletindo e analisando os efeitos de uma situação tóxica.

Precisamos chamar a atenção para a necessidade de fazermos as pessoas entenderem que ser homem não é apresentar tais características. Aspectos biológicos não devem ser determinantes na concepção do que é ser homem. As pessoas precisam compreender que ser homem não está ligado a esses padrões. (Professor Henrique)

A experiência do professor Marcelo enfatiza o quanto a sociedade é cruel, a ponto de fazer com que uma pessoa se sinta mal pelo fato de ter recebido um não. (Professor Gilberto)

Aparentemente, o que mais incomodou ao Marcelo não foi o “toco”, mas sim o fato dos amigos heteronormativos terem depreciado a masculinidade do colega. O grande problema é tratar tais atitudes como algo normal, enquanto tal situação poderia se configurar como um espaço para abertura de diálogo. Talvez se Marcelo tivesse adotado a postura de questionar os demais sobre o enfrentamento desse tipo de situação, talvez pudesse ter iniciado um diálogo de aceitação de outras masculinidades. (Professor Jorge)

Curiosamente, esses aspectos de empatia foram expressos apenas pelos professores homossexuais. Tal fato pode reforçar a ideia de que a segregação desses, enquanto grupo que mais se distancia do padrão hegemônico, estimula a capacidade de compreender a dor dos colegas, uma vez que dentre o grupo de professores heterossexuais, tais regras e padrões

parecem estar tão intrínsecos, que tais cobranças e sentimentos acabam sendo considerados como algo normal e corriqueiro.

Assim, a empatia dos professores homossexuais demonstra que eles buscam ser reconhecidos pela sociedade enquanto homens e as transgressões desses se caracterizam por um comportamento de inconformidade com os padrões atuais.

Por conseguinte, compreendemos que suas ações de recusa e refutação aos valores hegemônicos se definem como uma forma de subversão aos padrões impostos.

Desta forma, os professores homossexuais, ao reconhecerem os próprios sofrimentos, bem como dos demais, mostrando empatia e alteridade, buscam validar não apenas as suas próprias masculinidades, como também as dos outros professores do grupo, elucidando acerca da necessidade de promover um ambiente livre das masculinidades tóxicas e da repressão oriunda da masculinidade hegemônica.

O professor Paulo, heterossexual, também compartilha uma experiência vivenciada por um colega dele e que traz novos elementos para a discussão. Antes de começar a contar, ele esboça algumas reações de inconformismo.

Apesar de o professor possuir características que se aproximam dos valores hegemônicos, sua postura indica alguma indignação e refutação a esses padrões que são instituídos pela hegemonia e cobrados pela sociedade.

Suas expressões faciais e, até mesmo, risos sarcásticos sobre a experiência que pretende relatar demonstram claramente sua discordância sobre os modos como os homens têm vivido suas masculinidades.

Por fim, antes de iniciar o relato, o professor Paulo questiona a si mesmo e aos demais sobre o porquê de determinadas pessoas agirem de tal forma, provocando sofrimento para os outros e para si mesmo:

[...] um amigo meu estava disposto a trair a esposa com uma de suas clientes, pois na roda de amigos de churrasco que ele frequentava, todos já haviam traído suas respectivas esposas e ele estava sendo cobrado pelos demais para que também o fizesse. E tem mais, o pior é que esse meu amigo me confidenciou que não tinha a mínima vontade ou disposição de trair a esposa, mas que estava se sentindo no dever de fazer. (Professor Paulo)

Os relatos compartilhados deixam evidente as pressões coercitivas das masculinidades tóxicas. Nesses contextos, percebemos que a mulher, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, é colocada como um símbolo da masculinização ou da desmaculinização do homem.

Dessa forma, estar se relacionando com muitas parceiras atribui ao homem a imagem da virilidade, do apetite sexual e do poder de conquista, simbolizando a hierarquia de sua masculinidade, colocando-o em um patamar mais próximo dos valores da masculinidade hegemônica, fazendo de tais aspectos um privilégio, como pontuado por Horton e Rydstrom (2011).

Em contrapartida, constatamos que a recusa de uma mulher ou a fidelidade são considerados aspectos desmaculinizantes, os quais são pontos de vistas oriundos das relações tóxicas que se estabelecem no convívio entre os homens.

Ainda sobre a segregação, aviltação e objetificação da mulher, Marcelo relata certa inquietação acerca do poder de decisão estar sempre centrado nas mãos dos homens. Apesar de ser solteiro, ele conclui que, à partir de suas observações e de suas vivências, as decisões, em seu âmbito familiar e doméstico, foram sempre centradas nos maridos e que as mulheres apenas acatavam o que era decidido por esses. Dessa forma, percebemos o pressuposto de Horton e Rydstrom (2011), quanto à autoridade ser um dos privilégios principais dos homens.

Compartilhar decisões com a esposa é algo completamente problemático em minha família. O poder de decisão, dentro de meu seio familiar sempre esteve ligado à figura do homem. (Professor Marcelo)

Até esse momento do diálogo realizado durante o grupo operativo, percebemos a revelação sobre alguns sentimentos intrínsecos ao que é ser homem na sociedade atual. Dentre esses sentimentos, notamos a insegurança quanto às expectativas dos demais homens, o receio de ter o comportamento vinculado aos padrões considerados pela hegemonia como homossexuais e a apreensão de parecer fraco ou de não ter a virilidade e potência sexual suficiente para garantir várias parceiras.

Sobretudo, as reflexões propiciadas pelo debate e pelas experiências compartilhadas revelam um profundo medo, conforme notamos nas contribuições de alguns professores.

O medo é um fator que molda o ser humano. Nestes casos, o medo de parecer menos homem, de parecer o que não é ou até mesmo de parecer aquilo que se é, faz com que os indivíduos adotem certos tipos de comportamentos. (Professor Jorge)

Consideramos essa reflexão de extrema importância, pois não revela apenas o medo de parecer o que não é, mas, acima de tudo, o medo de ser o que realmente é, evidenciando a necessidade desses homens de modificarem seus comportamentos e identidades para se adequarem a um padrão estabelecido, buscando se encaixarem e serem aceitos pelo grupo hegemônico.

Esse medo não é algo tão interno ao ser humano, mas sim um aspecto que é interiorizado a partir de cobranças externas, de cobranças sociais, buscamos sempre agradar e se adaptar ao que nos é cobrado. (Professor João)

Esse medo embutido é uma questão cultural, somos condicionados a isso. (Professor Jorge)

Concordo plenamente, ao que me parece os homens tentam a todo custo provar sua masculinidade, mas tudo não passa de um medo, medo do julgamento (Professor Henrique)

A partir dessa discussão, os professores retomam o caso do amigo do professor Paulo, no qual fora relatada a pressão que os demais exerciam sob o amigo para que ele trásse sua esposa com uma cliente, questionando se seria esse medo que faz com que esse homem resolva tomar tal iniciativa, mesmo contra sua vontade.

Mas o meu amigo antes mesmo de fazer já assume que seria um erro, mas que o status "atribuído" a tal ato lhe dá algumas vantagens diante dos demais. (Professor Paulo)

Consideramos que, nesse ponto, já há uma boa percepção dos professores acerca das toxicidades de determinados comportamentos vinculados ao padrão hegemônico. Eles já demonstram certo entendimento sobre o sofrimento que os homens se sujeitam para garantir alguns privilégios

e manter uma boa imagem, do ponto de vista hegemônico, diante dos demais companheiros de convívio do grupo social.

Ainda é muito comum as pessoas se cercearem ou se tolherem para se sentirem inseridos e aceitos em determinados grupos, se sujeitando a viverem uma vida de infelicidade em troca de um sentimento de ajustamento. (Professor Henrique)

Outro ponto abordado durante os relatos de suas experiências pessoais foi a forma como as cobranças sociais vem sendo reproduzidas de geração em geração. Após momentos de reflexão e lembranças, o professor Paulo relata um episódio que se passou a certo tempo em sua vida.

Refletindo aqui, me lembro de uma outra questão muito cobrada em minha juventude, me recordo que um homem sem uma boa renda e um bom carro encontrava dificuldades até mesmo de inserção em determinados grupos. (Professor Paulo)

Dessa forma, as percepções desses homens quanto às influências das masculinidades tóxicas em relação à vida pessoal superaram nossas expectativas, quando esses conseguem fazer uma reflexão sobre o papel da mulher como também propagadora dessa coerção. Percebendo que a coerção sofrida pela mulher se transforma em reprodução, ainda que inconsciente, dos próprios discursos que as segregam.

Quando eu estava para me casar, uma tia de minha esposa conversou conosco e disse que a mulher entrava apenas com o enxoval, e que a casa era responsabilidade do homem de providenciar. Tradicionalmente, o homem é o provedor e isso, do meu ponto de vista, é uma cobrança pesada. (Professor Paulo)

Um amigo meu buscava um tipo de relacionamento em que as relações sexuais só ocorressem após o casamento, e tal fato foi motivo de contestação da sua virilidade e de sua sexualidade, por parte de sua parceira. (Professor Gilberto)

O relato do Professor Gilberto, além de demonstrar a reprodução dos padrões hegemônicos por parte também das mulheres, reitera o quanto a homossexualidade pode ganhar um caráter pejorativo dentro desse contexto de toxicidade, se tornando um aspecto desumanizador, relacionando-se com os pressupostos de Junqueira (2016).

De acordo com os pressupostos teóricos do autor, ser assumidamente gay, adotando comportamentos socialmente vinculados ao universo feminino, se converte em uma ofensa direta à sociedade heteronormativa e,

consequentemente, a homossexualidade é vista como um aspecto desumanizador, pois implica na falta de valorização e de reconhecimento desses sujeitos como cidadãos dignos de respeito.

Ressaltamos que, durante as discussões do grupo, percebemos que os professores homossexuais pouco compartilharam de suas experiências pessoais, mas demonstraram uma grande percepção sobre a problemática levantada, trazendo relatos genéricos, não subjetivos, mas que supostamente seriam vivenciados por todos os homens gays.

Esse fato é decorrente do pressuposto de que os relatos e as experiências dos professores homossexuais são oriundos das dominações sofridas ao longo de suas vidas e, portanto, suas visões estão atreladas às punições simbólicas que homossexuais são, diariamente, submetidos.

Assim, aparentemente, os conflitos que já vivenciaram por conta de suas orientações sexuais e, consequentemente, de suas masculinidades, que divergem dos padrões hegemônicos, são extremamente evidentes para todos, que optaram por generalizar os relatos. Nesse caso, percebemos que a intenção dos professores não era de se colocar como vítima diante da situação de opressão, mas sim numa posição de resistência.

Tal fato fica ainda mais evidente quando esses mesmos professores percebem nos discursos, a transformação da homossexualidade como um termo de ofensa aos heterossexuais, que por algum motivo tenham sua masculinidade testada.

Portanto, deixam evidente a insatisfação com a visão estereotipada e equivocada que a sociedade ainda faz da homossexualidade e por consequência da invalidação das suas masculinidades.

Desta forma, os discursos dos professores homossexuais não estão atrelados a um tipo de vitimismo, mas sim há um sentimento de luta pela conquista do reconhecimento, da dignidade, do respeito e da valorização que lhes são constantemente tirados.

Assim, apesar de suas masculinidades se encaixarem no padrão de dominação, conforme teorizado por Connell (2005), consideramos que elas estão se tornando masculinidades subversivas, pois aos poucos esses homens vêm deixando de acatar a subordinação exercida pela masculinidade hegemônica.

Compreendemos que homens homossexuais estão, evidentemente, buscando a validação, a aceitação e o reconhecimento de sua masculinidade como uma forma saudável e natural de ser homem em nossa sociedade.

Durante uma boa parte da discussão dentro do grupo operativo, o debate se pautou no binômio heterossexualidade X homossexualidade, porém os exemplos citados ao longo da discussão revelam que, pouco a pouco, os professores foram percebendo que as coerções não estão unicamente ligadas a essa dualidade.

Além disso, eles foram aprimorando a percepção de seus modos de vida pessoal, no ambiente externo à escola, demonstrando que reconhecem as relações tóxicas e a forma como essas influenciaram as suas vivências enquanto homem.

Além da segregação dos homossexuais, o debate no grupo abordou a segregação de outros tipos de masculinidades, evidenciando que todos homens estão sujeitos às relações tóxicas que se estabelecem em nossa sociedade.

Podemos citar o exemplo de alunos que são mais estudiosos e que tiram notas boas, vulgos “nerds”, que acabam tendo suas masculinidades testadas ou até mesmo suprimidas pelo fato de a dedicação escolar estar ligada ao universo feminino. Assim, os alunos vão reproduzindo falas e comportamentos que foram construídos social, cultural e historicamente. (Professor Jorge)

[...] homens que mantém algum cuidado com aparência e/ou saúde estão fadados ao julgamento dos demais, ou aqueles que por algum motivo ainda não se casaram até determinada idade, também sofrem o julgamento da sociedade. (Professor Gilberto)

Portanto, nesta subseção, as percepções dos professores indicam que as masculinidades tóxicas, por meio dos valores de uma masculinidade hegemônica, criam padrões que consideram a autoridade sobre a mulher, o poder aquisitivo, o apetite sexual, a virilidade, a heterossexualidade e a capacidade de gerar e gerir uma família como aspectos constituidores da representação social que se faz do que é ser homem em nossa sociedade.

As discussões também trouxeram à tona a insatisfação destes homens com as cobranças sociais e cotidianas ligadas ao padrão hegemônico de masculinidade, demonstrando uma inquietação em relação aos

comportamentos tóxicos, revelando a necessidade do reconhecimento de outras formas de expressão.

Desse modo, esses homens evidenciam o desejo de ter suas masculinidades reconhecidas, desconstruindo os padrões hegemônicos. Assim, reforçam um ideal de sociedade em que a concepção de “ser” homem deixe de ser sustentada por relações de poder e por relações de toxicidade e passe a ser uma construção subjetiva, respeitando e valorizando as individualidades de cada ser.

3.2.2. Aspectos intrínsecos à vida profissional

Nesta categoria intermediária, buscamos inserir uma análise a partir dos dados que revelam a percepção dos professores acerca das influências que as masculinidades tóxicas exercem diretamente em suas atuações profissionais.

A discussão da categoria anterior foi fundamental para que os professores percebessem que os valores da masculinidade hegemônica não afetam apenas suas vidas pessoais, pois uma vez que atuam diretamente na sociedade, esses valores estão imbricados nos espaços escolares, moldando, reprimindo e ditando os comportamentos dos homens dentro do ambiente educacional.

Desse modo, as reflexões iniciais trazem para a discussão aspectos que denominamos, na categoria inicial, como genderização da profissão. Assim, trazem contribuições dos professores acerca da concepção de que a profissão ainda está atrelada ao universo feminino, contribuindo para a construção da representação social que é feita acerca da docência.

Eu acredito que existe uma influência muito grande desses valores hegemônicos em nossa atuação, pois a profissão docente ainda está fortemente ligada ao gênero feminino. Se olharmos, por exemplo, o quadro profissional dos anos iniciais, veremos a inserção de poucos homens. (Professor Henrique)

O discurso do professor Henrique ilustra as expectativas que a sociedade faz sobre o profissional que atua como docente, enfatizando que a atuação ainda se baseia muito mais nos parâmetros do cuidado, do que no educar. Assim, os pressupostos de Louro (1998), quanto à feminilização da profissão,

se reforçam a partir da ideia de que o cuidado está intrinsecamente ligado às habilidades feminino-maternas.

O cuidado, segundo Carvalho (1999), ganha atenção especial quando vinculado às matrizes das qualificações maternas. Portanto, o cuidado transita entre a escola e o seio familiar, uma vez que a escola é encarada como uma extensão do ambiente doméstico e as instituições de ensino tendem a reproduzir essa cultura do cuidado engendrado no imaginário da sociedade.

As dimensões do trabalho docente culturalmente ligadas à feminilidade estão relacionadas aos aspectos afetivos e emotivos presentes na figura feminina. Além disso, também se vincula às relações hierárquicas que os gêneros estabelecem, uma vez que as tarefas de casa e de cuidados com os filhos é papel da mulher, do ponto de vista cultural e social.

Assim, Carvalho (1999), acerca das representações sociais da figura e papel do professor, afirma que o trabalho docente tende a ser constituído pelo gênero da mesma forma que também é constituinte do gênero.

Ao longo dos anos, a Educação tem demonstrado um panorama em que se evidenciam as divergências étnicas, culturais, raciais e principalmente as de gênero, pois a última está presente em todas as demais distinções. Para a autora a masculinidade se associa à razão e à objetividade, enquanto a emoção e a subjetividade se associam à feminilidade.

Louro (1998) também enfatiza que foram as representações sociais que levaram à feminilização da profissão, afirmando que as mulheres foram mais objetos do que sujeitos desse processo.

Sendo assim, compreendemos que as representações são construídas historicamente e culturalmente, as quais constituem e produzem os sujeitos, atribuindo-lhe características específicas.

Conseqüentemente, as ideias do senso comum suprimem a singularidade do sujeito, fazendo dele membro passivo das representações sociais.

Louro (1998) salienta que os papéis que cada um deve desempenhar dentro da sociedade e de determinadas instituições são imperativos culturais, ou seja, são condições elaboradas cultural e socialmente que organizam e ditam as formas de vida em sociedade.

Desse modo, as discussões revelam que os professores procuram, na medida do possível, ainda que de forma inconsciente, criar mecanismos que refutem as características intrínsecas a esse olhar equivocado da sociedade e que por meio destes se distanciem dos padrões femininos estabelecidos socialmente.

Apesar dessas representações sociais da docência já estarem imbricadas e enraizadas na sociedade, coadunamos com os postulados de Paulo Freire (1997), os quais defendem que as habilidades para a docência são construídas ao logo da atuação desse profissional, portanto ninguém nasce com habilidades para tal, tampouco essas habilidades estariam ligadas ao gênero ou sexo biológico dos indivíduos.

Portanto, as competências para a docência não são natas, ou seja, a condição biológica não é uma variante do processo de formação de um profissional de qualidade. As qualidades indispensáveis à docência são construídas ao longo da existência do indivíduo, desde seus passos ainda como aluno.

Consideramos, portanto, que o processo de formação nunca se finda, uma vez que as experiências adquiridas e as que ainda estão por vir são as responsáveis pela formação do indivíduo, o qual se constrói por meio de uma relação dialética.

De acordo com Freire (1997) o profissional de qualidade é aquele que possibilita uma educação libertadora, que proporcione aos indivíduos a emancipação da coerção da classe dominante.

Assim, o autor define algumas qualidades desejáveis para a promoção de uma educação democrática:

a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuem para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. (FREIRE, 1997, p. 42)

Compreendemos que muitas das características apontadas por Paulo Freire (1997) estão, de fato, ligadas à representação social de feminilidade, entretanto concordamos com o autor que o desempenho profissional da docência não está relacionado ao gênero dos indivíduos.

Apesar desses ideais propostos por Paulo Freire, as percepções dos professores participantes da pesquisa também estão aliadas à feminilização da profissão, entretanto alguns questionamentos evidenciam a inquietação destes em relação ao assunto.

Quando homens se tornam professores qual a postura esperada desses docentes que estão se inserindo em um panorama feminino? Sabemos, que a figura da professora é socialmente reconhecida por sua afetividade, por manter um relacionamento de proximidade com o aluno. (Professor Henrique)

Retomando às implicações à docência masculina, recorreremos aos aportes de Louro (1998), a qual ressalta que há diversos empecilhos que retardam ou impedem a inserção de docentes homens, principalmente na educação de crianças.

No âmago da sociedade, a cultura já enraizada preconiza a escola como uma instituição assistencialista. Apesar das diversas tentativas de romper com esse paradigma, a autora afirma que a escola ainda detém o caráter assistencial em seu interior, o que justifica a figura feminina como uma cuidadora, pois suas capacidades domésticas são mais importantes do que as capacidades profissionais.

Dessa forma, entendemos que a assunção da profissão docente por um homem se configura como um aspecto desmasculinizador, pois ao passo que este assume funções designadas socialmente para mulheres, sua masculinidade passa a ser alvo de contestação dos demais.

Outro fator relevante, ainda de acordo com a pesquisa de Louro (1998), é a visão equivocada que as pessoas constroem acerca do profissional masculino que atua na docência de crianças.

Considerando que a profissão é vista pela sociedade como fundamentalmente feminina, muitos atores do processo de ensino e aprendizagem, incluindo os próprios colegas de profissão, tendem a considerar o professor do sexo masculino como homossexual, de modo que a ocupação docente passa a ser um constituinte de sua identidade.

Na Educação há um prejulgamento de que todo homem inserido neste setor tem grande probabilidade de ser gay. Me lembro que certa vez peguei uma carona com algumas professoras para ir até a Diretoria de Ensino. Em uma conversa sobre paqueras, uma delas mencionou que em escola só tem “viado”. (Professor Gilberto)

Assim, o docente masculino acaba tendo sua identidade condicionada a dois modelos distintos de masculinidade. O primeiro se atrela a um modelo desmasculinizador, pois se refere ao caráter homossexual socialmente imbuído à atividade docente e o segundo a um modelo que reforça os valores hegemônicos, pois se remete à figura do professor-pai.

Dessa forma, novamente observamos que a homossexualidade se configura, do ponto de vista do grupo hegemônico e daqueles que reproduzem os valores desse grupo, como um aspecto que não apenas desmasculiniza o homem, mas também o desumaniza.

Além disso, consideramos que há a propagação do papel distorcido e hegemônico do pai. Pois sua figura está atrelada ao repasse de valores e morais da sociedade, representação social que se faz do papel paterno no seio familiar.

Ademais, compreendemos que a figura paterna é vista como um encargo social, pois se caracteriza como a responsabilidade de prover e garantir a criação dos filhos, isentando a figura masculina de vínculos afetivos.

Tal pressuposto adentra ao espaço escolar, pois é naturalmente cobrado que o professor homem seja controlador da disciplina e do comportamento, principalmente dos meninos. Sendo assim, a afetividade é excluída da prática docente para dar espaço a um comportamento austero e controlador.

A postura do professor pautada no papel social atribuído ao pai, também o coloca na figura de modelo, de exemplo, cujos comportamentos devem refletir nas posturas dos alunos, uma vez que estes terão um exemplo de homem para se basearem.

A esse modelo se atribui características baseadas nos anseios do grupo hegemônico. Desse modo, o modelo de professor homem se configura como um ser dotado de conhecimento, mas sem afetividade, capaz de dominar os demais por meio de sua autoridade, esboçadas através de sua virilidade e robustez. Portanto, o papel do homem viril como dominador das mulheres e das masculinidades subordinadas é reforçado nesse modelo.

Tal percepção é, inclusive, propagada dentro das próprias discussões do grupo operativo, revelando que os docentes não apenas colaboram com essas expectativas como também as reproduzem.

Eu acredito que muitas vezes a postura masculina é uma ausência na vida de algumas crianças. Apesar de eu não ser um professor bravo ou austero, acredito que a figura masculina gera uma certa expectativa na criança, principalmente daquelas que não tem a figura paterna em casa. (Professor Jorge)

Assim, retomando os pressupostos de Mills, Martino e Lingard (2014), entendemos que essa assunção do professor como figura paterna se caracteriza como uma forma de remasculinizar a escola, criando modelos de masculinidades tóxicas a serem seguidos pelos alunos e reforçando as diferenças de gênero existentes na escola e na sociedade.

Portanto, a remasculinização da escola funciona como uma ferramenta de manutenção do status da masculinidade hegemônica, pois as práticas de remasculinização visam garantir e perpetuar a posição do grupo hegemônico, reforçando a reprodução de masculinidades tóxicas e conseqüentemente dos aparelhos repressores que exercem coerção sobre os grupos subordinados e sobre as mulheres.

Durante as discussões do grupo operativo, alguns professores até justificam a falta de afetividade como algo natural do homem, ou ainda, utilizam exemplos femininos, por vezes de caráter aviltante, para validar seus comportamentos. Portanto, apesar de haver uma pequena percepção sobre esse distanciamento como mecanismo de refutação, há também uma tentativa de validação da adoção de tais posturas.

É natural do homem a falta de comunicação e de expressão. Conseqüentemente, o professor, por causa dessa naturalidade, dá menos espaços para as relações afetivas com os alunos. Os alunos percebem esse distanciamento, alegando que existem certas coisas que os alunos fazem nas aulas de uma professora mulher, mas não fazem na aula de um docente masculino. (Professor Gilberto)

Geralmente, a professora mulher demonstra preocupação com os alunos, inclusive com motivos de ausências ou até mesmo com o bem-estar deles durante a aula, afirmando que elas são mais observadoras e dispostas a manter uma relação de cuidado com as crianças. Ou seja, o homem não cuida nem da própria saúde, quem dera cuidar da saúde de outros que ele procura manter certo distanciamento. (Professor João)

Essas colocações levaram o grupo a refletir sobre as posturas adotadas durante suas práticas, evidenciando que o afeto com os alunos é uma lacuna evidentemente existente na vida profissional. Revelam, ainda, que esse distanciamento proposital decorre também de medos e receios, que

evidenciam o caráter equivocadamente atribuído ao homem de um possível abusador.

O apetite sexual, característica imbricada ao homem do padrão hegemônico de masculinidade, se transforma num fator de insegurança para os professores e, por consequência, inibidor da afetividade, pois, socialmente, o homem é considerado um predador sexual e qualquer proximidade com as crianças pode ser interpretada de forma equivocada pelos demais.

Devido à representação que se faz da figura masculina, o docente homem adota um comportamento austero, de mero detentor de um conhecimento que precisa ser repassado às crianças. Enquanto a professora mulher cria laços afetivos, o professor homem cria barreiras (Professor Mauro)

Acredito que a postura do professor pode ser de afeto, pode ser de carinho, porém o grande perigo se encontra nos olhares que estão ao redor, dos olhares extrínsecos, que pode ver num gesto de afeto, uma atitude abusiva. (Professor Gilberto)

Muitas alunas, especialmente as de 6º ano, tentam me tratar com alguma afetividade, porém busco esse distanciamento, a fim de evitar o prejulgamento da sociedade. (Professor João)

Enquanto professor, nunca estabeleci nenhum tipo de toque com meus alunos ou alunas e nunca permiti nenhum tipo de proximidade ou intimidade, procuro estabelecer uma relação exclusivamente profissional e direcionada somente aos conteúdos trabalhados em sala de aula. (Professor Henrique)

Infelizmente, por mais que eu queira manter certa proximidade é preciso muita cautela, pois essa visão deturpada do homem é fruto de uma masculinidade tóxica, o que torna o distanciamento inevitável para a nossa própria segurança. (Professor Jorge)

Os relatos sobre a falta de afeto ou de proximidade são unânimes entre os docentes e denotam que essa toxicidade é extremamente prejudicial para as relações que se estabelecem no âmbito escolar.

As relações que esses homens firmam são pautadas no medo e no consequente sofrimento, causados pela coerção dos valores da masculinidade hegemônica, que atribuem aos homens o apetite sexual, a violência e o abuso como características naturais e comuns a todos do sexo masculino.

Decorrente da discussão sobre afetividade surgiu um dos pontos mais enfatizados pelo grupo: a autoridade, a qual é uma das características principais da representação social do que é ser homem dentro da sociedade e que, segundo os docentes, é uma cobrança constante no exercício da profissão e, por vezes, uma consequência da falta de afeto.

Acredito que a visão do homem como uma figura autoritária e detentora do poder, a qual é propagada pela sociedade, tende a ser carregada para a sala de aula, pois tal postura passa a ser, inclusive, uma exigência dos próprios alunos. (Professor Marcelo)

Apesar disso, consideramos que a premissa da autoridade em sala de aula está, também, atrelada ao universo da pedagogia tradicional, assim como à manifestação de masculinidades tóxicas.

Importante salientar que nos referimos à pedagogia tradicional, considerando aspectos de práticas e ações, nas quais o professor é o detentor do saber e o aluno um mero recipiente. Sendo assim, a função do professor é a de repassar um conhecimento construído historicamente, cabendo ao aluno a assunção de um papel de passividade nesse processo.

Durante toda minha experiência profissional sempre fui cobrado quanto à autoridade em sala de aula. Em muitas escolas por onde passei, essa cobrança se sobressaía até mesmo sobre as de caráter pedagógico. (Professor João)

Os sujeitos da pesquisa entendem que tal cobrança não se limita apenas aos docentes homens, mas também às docentes mulheres e compreendem que a manutenção da disciplina e o controle do comportamento dos alunos é um aspecto intrínseco à profissão docente, independentemente de gênero.

Porém, antes de prosseguirmos com a análise acerca da concepção docente sobre a autoridade, urgimos a necessidade de estabelecer as diferenças entre dois conceitos muito próximos, mas que se distanciam por pequenos detalhes: autoridade e autoritarismo.

Durante o trabalho do grupo operativo percebemos haver um grande conflito na utilização desses termos, portanto recorreremos aos postulados de Freire (2000)

Salientamos que o termo autoridade possui uma gama de definições, oriundas de vários estudos nas mais diversas áreas. Entretanto, julgamos apropriado tratar apenas da autoridade pedagógica, temática bastante recorrente na produção acadêmica.

Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina. Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na

assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. (FREIRE, 2000, p.22)

Assim, entendemos que a autoridade é uma conquista. Na concepção do autor, existe uma convenção social que atribui a autoridade ao professor, trata-se de uma autoridade formal, que independe de sua postura ou de seus comportamentos, pois se trata de uma autoridade criada no âmbito social e designada à profissão. Por se tratar de uma convenção social, essa autoridade pode ser constantemente questionada.

Desse modo, a percepção do aluno sobre o conhecimento do professor e sobre suas possibilidades de aprendizagem com determinado docente legitima sua autoridade, pois esta passa a ser negociada, conquistada e validada.

Em contrapartida, segundo Freire (2000), o autoritarismo extrapola os limites dessa negociação. É algo imposto, sem diálogo, portanto não se trata de uma conquista, mas sim de uma superposição imperativa sobre os demais.

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. (FREIRE, 2000, p.22)

Portanto, o autoritarismo docente se concretiza em um modelo de professor que não está preocupado com as relações de afetividade que podem ser estabelecidas com os alunos, assim como também não se preocupa com as relações que os alunos estabelecem com o conhecimento. A única preocupação nesse modelo de docência é a de se mostrar o detentor do conhecimento e do poder, o professor se vê como aplicador de regras, cujas transgressões são passíveis de punições.

Com base nesses pressupostos, retomamos a análise dos discursos produzidos durante o grupo operativo, nos quais fica evidente que a concepção de autoridade desses professores está muito mais ligada ao conceito de autoritarismo. Essa concepção, que é oriunda da representação social do ser homem, molda, inclusive, a forma como estes analisam a atuação das professoras mulheres e de suas próprias atuações.

Penso que essa questão da autoridade ainda é bastante presente na Educação, e que não importa se a docência é realizada por um

homem ou uma mulher. Um ambiente bagunçado, desorganizado, detonado, não é produtivo para ninguém. (Professor Marcelo)

A partir dessa colaboração inicial, os professores passaram a discutir o autoritarismo em sala de aula, ainda que o entendendo como autoridade, desempenhado por uma professora específica da unidade. Além disso, atrelam o desempenho dela, às atividades de cuidado e de afetividade.

Vejamos a professora Joana, por exemplo. Ela é um modelo de autoridade, é autoritária, é rígida e tem total domínio da sala de aula, mas mesmo assim é adorada pelos alunos. Penso que esse carinho é expresso justamente pela representação que se faz da docente mulher. Algo que não acontece com o docente do sexo masculino, o qual terá a autoridade como um distanciamento emocional e relacional. (Professor Henrique)

Assim, os professores não conseguem visualizar a autoridade da professora como algo legitimado pelos alunos, por meio da negociação, do diálogo e do reconhecimento. O afeto, o carinho e admiração dos alunos pela professora, os quais proporcionam a legitimação da autoridade, são vistos como uma conquista com base nos atributos femininos.

Apesar disso, percebemos que a autoridade ou o autoritarismo, quando praticados por uma mulher, são vistos como uma espécie de transgressão dos padrões pré-estabelecidos sobre a visão que a sociedade faz da mulher docente, mas ainda assim se torna um fator de reconhecimento, uma espécie de qualidade que a docente possui.

Em contrapartida, o reconhecimento e respeito que a professora obtém dos alunos não se refere, segundo a visão dos professores, à autoridade exercida por ela, mas sim por ela pertencer ao gênero feminino, por ter experiência docente com crianças menores, que demandam atividades voltadas ao cuidado e, conseqüentemente, por possuir as características maternas que despertam nos alunos a afeição e a proximidade.

Esse lado mais humanizado da professora, que expressa carinho, que é meiga, mesmo com toda sua rigidez, é fruto de suas experiências enquanto professora da Educação Básica – anos iniciais, do cuidado com as crianças desse segmento. (Professor Marcelo)

Tais discursos evidenciam o aviltamento da mulher, enquanto professora, uma vez que, do ponto de vista masculino e hegemônico, a figura feminina

representa fragilidade e a autoridade passa a ser uma virtude, desqualificando aquelas que não tem a autoridade incluída na prática docente.

Entretanto, ao mesmo passo que, para a mulher, a autoridade se torna uma virtude, para o homem, a autoridade é tida como uma obrigação, pois é considerada como uma característica nata do ser homem.

Já ouvi muitos discursos de que é mais fácil estar à frente da sala de aula quando se é homem, pois a figura amedronta os alunos, traz disciplina e acima de tudo respeito. (Professor João)

É interessante pontuar que os professores da pesquisa tiveram certa dificuldade de enxergar a falta da autoridade ou do autoritarismo como um questionamento de sua masculinidade. Seus pontos de vistas, aparentemente, revelam o entendimento de que essa lacuna está atrelada ao desrespeito enquanto profissional e não enquanto homem.

Quando perco as rédeas da sala de aula, me sinto ofendido, me sinto acima de tudo desvalorizado, porém acredito que tais sentimentos decorram da minha frustração enquanto professor e não de uma ofensa direta a minha masculinidade. (Professor Mauro)

Eu tento ao máximo manter a disciplina em sala de aula, pois isso facilita durante os cem minutos de aula, não uso a autoridade como manifestação de minha masculinidade, mas sim como um mecanismo facilitador de meu trabalho. (Professor Marcelo)

De acordo com Horton e Rydstrom, a autoridade é um dos privilégios obtidos pelos homens que fazem parte do grupo hegemônico ou que fazem parte das masculinidades cúmplices. Assim, é compreensível que esses professores não visualizem, de imediato, a autoridade como uma masculinidade tóxica dentro do âmbito escolar, pois esta já está naturalizada e virou um habitus na vida em sociedade.

Apesar de reconhecerem, inicialmente, que a autoridade é um dos comportamentos tóxicos propagados pelas masculinidades hegemônicas e cúmplices na sociedade, eles não conseguem identificá-la dentro de suas próprias práticas docentes como um comportamento tóxico.

Os professores homossexuais foram os que demonstraram ter uma percepção mais aprofundada sobre o assunto e auxiliaram nas discussões, propondo questionamentos e levantando informações que levassem os demais a refletirem e repensarem suas concepções.

Marcelo, como você se sente ou sentiria se soubesse que sua prática tem sido comentada devido à falta de autoridade dentro da sala de aula? Você conseguiria pedir algum tipo de ajuda para o controle da situação? (Professor Henrique)

João, você se lembra da professora que estava dando aula do lado de sua sala e ela saiu da aula dela para comunicar à gestão que você não estava dando conta da turma, que estava uma algazarra? (Professor Gilberto)

As respostas dadas pelos professores aos colegas que os questionaram mostram que esses apontamentos geraram uma revisão sobre as concepções que os docentes heterossexuais tinham em relação à autoridade, e aos poucos, foram percebendo o modo como esta adentra ao espaço escolar, não apenas como fruto de uma pedagogia tradicional, mas sim, como um modelo de masculinidade tóxica.

Acredito que tenho essa sensibilidade e reconhecimento quando não estou conseguindo lidar com determinados problemas em sala de aula, porém nunca pedi auxílio, pois acho um pouco constrangedor. (Professor Marcelo)

O fato de uma professora deixar a aula dela para pedir auxílio por mim me deixou um pouco constrangido. Pensando por esse lado, existe, sim, essa pressão sobre a figura do professor homem, haja vista que até os dias atuais ainda sou alvo de piadas por conta desse fato. (Professor João)

Notamos, a partir dos relatos, que aqueles que perdem a autoridade em sala de aula têm suas masculinidades questionadas, ainda que não percebam, assim como sua capacidade profissional.

Desse modo, a autoridade ganha um caráter de marcador identitário, pois constitui a idealização do bom exemplo de profissional docente. Assim, para a mulher a presença de tal característica a destaca das demais profissionais de forma positiva, enquanto para os homens a falta de tal atributo se configura como um aspecto desmasculinizante.

Além disso, a autoridade, seja nos princípios da pedagogia tradicional ou como um modelo de masculinidade tóxica, é utilizada como uma ferramenta de manutenção da disciplina, que tende a construir relações pautada no medo e não no respeito.

Entretanto, há uma visão bastante equivocada da concepção do termo respeito, uma vez que professores acreditam que essa relação “respeitosa” é

automaticamente construída pela autoridade/autoritarismo que a figura masculina implica.

Desse modo, através do discurso de um dos professores observamos a coerção que os homens exercem, ainda que de forma inconsciente, sobre os alunos, assim como a segregação e dominação das mulheres: “a figura masculina implica muito mais respeito do que a figura feminina, apesar de que em toda regra há uma exceção” (Professor João).

Durante a discussão, foram ainda levantadas algumas informações acerca da cobrança social que esses docentes sofrem pelo fato de serem homens e que impactam nas suas identidades e nas suas ações docentes. Denominamos tais categorias como “cobranças sociais” e “professor como modelo”.

Com base nas discussões realizadas no primeiro encontro e que pontuaram a influência das masculinidades tóxicas na vida dos homens, os professores observaram que algumas cobranças, principalmente relacionadas à postura/comportamento, são constantemente analisadas pelos demais.

A partir da fala dos próprios docentes, tais posturas refletem um comportamento extremamente machista, de intolerância e que revelam os padrões e anseios de uma masculinidade viril.

Enquanto os alunos realizavam uma atividade de escrita, eu resolvi sentar-me e, como de costume, cruzei minhas pernas. No mesmo minuto, determinada aluna questionou a forma como cruzei minhas pernas, alegando que aquele modo era muito feminino, causando certo alvoroço. (Professor Marcelo)

Os alunos testam a minha masculinidade o tempo todo, querem me ver bravo, explosivo. Eles não aceitam minha autoridade sobre eles, principalmente pelo fato deles perceberem a minha sexualidade e os meus trejeitos. (Professor Henrique)

Essas experiências evidenciam a proximidade aos comportamentos socialmente femininos e conseqüentemente a contestação das masculinidades dos docentes. As influências da masculinidade hegemônica fazem com que a sociedade, nesse caso representada pelos alunos, valide apenas a masculinidade heterossexual como digna de algum respeito.

Assim, homens que reproduzem, conscientemente ou não, aspectos ligados ao universo feminino estão condicionados ao escrutínio da sociedade, e conseqüentemente à segregação e dominação da masculinidade dominante.

Acredito que todos aqui já passaram por algum momento de enfrentamento com os alunos. Porém, no meu caso, após minha atitude de repressão a afronta, sempre escuto piadas do tipo “ficou nervosa, bem?” (Professor Henrique)

Neste relato mencionado pelo professor Henrique fica evidente a existência de uma simbologia que determina os marcadores identitários que masculinizam e/ou desmasculinizam os homens.

Portanto, essa repressão voltada aos comportamentos masculinos que se associam ao universo feminino, definidos na fala do professor Henrique como trejeitos, não se definem apenas como uma forma de negação ou invalidação das masculinidades gays, mas sim como uma forma de exclusão dos direitos humanos desses homens.

Do ponto de vista da masculinidade hegemônica, o não pertencimento ao padrão estabelecido justifica e valida as ações coercitivas e punitivas. Portanto, as práticas de violência, simbólicas ou físicas, principalmente como medidas corretoras desse comportamento, considerado socialmente inadequado, se configuram como mecanismos que se encarregam de retirar os direitos humanos desses homens.

Assim, tais práticas validam o não reconhecimento destes, enquanto seres humanos e cidadãos, tolhendo a dignidade e o direito à liberdade, à segurança pessoal e por vezes o direito à vida.

Esses aparelhos de repressão são tão frequentes na sociedade que não é incomum serem direcionados até mesmo aos homens heterossexuais, como podemos ver nos relatos abaixo, em especial no do professor Mauro.

Certa vez vim para o trabalho com uma camiseta cor de rosa. Não sei se pelo fato de eu ter trejeitos femininos, o fato se tornou uma piada. Ou se a camiseta rosa por si só já denota alguma coisa do tipo. (Professor Gilberto)

A mesma situação já aconteceu comigo, no ano passado uma turma da escola fez uma camiseta de formandos cor de rosa. Quando a usava em escolas fora daquele contexto, também tinha minha masculinidade testada, ainda que em forma de piada, não de forma pejorativa. (Professor Mauro)

Eu relevo muita coisa, mas me sinto cobrado o tempo todo, principalmente nessa questão de não poder usar determinadas coisas, de não poder expressar meus sentimentos ou até mesmo de não poder chorar. (Professor Gilberto)

As experiências relatadas agregaram muito à discussão e ponderamos que nesse momento o grupo operativo se tornou um espaço de segurança para esses homens, se configurando como o processo inicial para a mudança almejada, quanto à aceitação das variadas masculinidades.

Consideramos que ao compartilhar as cobranças que sentem, também apontam a frustração com a própria sociedade e com os anseios desta. Além disso, demonstram todo o sofrimento que sentem por terem que se adequar a modelos que não condizem com aquilo que são.

E quando da não adequação, demonstram estar exaustos com as punições, ainda que simbólicas, que são submetidos constantemente, tais como piadas, risos, questionamentos, dentre outros.

Essa não adequação, principalmente ligada à homossexualidade, não lida com punições apenas no âmbito do ser homem, uma vez que as adversidades também são transpassadas para o universo profissional. Assim, o homossexual que possui comportamentos ligados socialmente ao universo feminino está propenso a ter sua masculinidade invalidada, assim como a sua capacidade profissional.

Em determinada fase da minha vida profissional pleiteei uma vaga de vice-diretor, a qual é ocupada por designação, porém a diretora da escola não me aceitou, já que meus trejeitos seriam um impedimento para o bom desenvolvimento da função, alegando que não haveria respeito por parte dos alunos. (Professor Henrique)

Dessa forma, compreendemos que a heterossexualidade corresponde a um aspecto condicionante do respeito entre professores e alunos e conseqüentemente, ainda que o professor esteja inserido em um universo considerado feminino, se configura como um marcador identitário do bom profissional docente, principalmente em relação à autoridade.

Salientamos, ainda, que a reprodução dos valores hegemônicos foi praticada por uma mulher. Desse modo, reiteramos nossos pressupostos de que mulheres mesmo sendo subjugadas pelos homens, também reforçam a dominação das masculinidades subalternas. (KIMMEL, 1998)

São essas mesmas cobranças sociais que, além de fortalecer e validar os padrões da masculinidade hegemônica, também criam um modelo de professor esperado e desejado, tanto pelos alunos, como pela comunidade. Por vezes,

esse modelo passa a ser compreendido e aceito até mesmo dentro do próprio grupo docente.

Novamente, as influências da masculinidade hegemônica ficam evidentes no espaço escolar, uma vez que o modelo de professor esperado, conforme relato dos docentes, remete à figura paterna. Refere-se a um tipo de professor que antes de ser profissional, ele é um homem, e conseqüentemente representa a figura do pai dentro do ambiente escolar, responsável, dessa forma, por disciplinar e ditar os limites dos alunos.

Muitas vezes, por não ter o pai dentro de casa, é atribuída ao professor a tarefa de mostrar os caminhos aos alunos e ajudá-los a trilhar esses percursos da vida. (Professor Jorge)

Os professores homens são vistos por muitos alunos como a figura paterna, pois essa figura tão representativa nem sempre está presente no seio familiar. Assim, o professor é uma espécie de espelho para os alunos. A autoridade designada ao homem é uma forma de pôr limite às crianças e esse é o papel fundamental do pai. (Professor Mauro)

Apesar de aceitarem a atribuição do papel de figura paterna, os professores relatam um descontentamento sobre o modo como são vistos pelos alunos mais velhos. Assim, eles percebem que apenas os alunos mais novos expressam algum tipo de sentimento que remeta o professor à imagem de pai.

Tais características de afeto são observáveis entre os alunos de sexto e sétimo anos, pois com a chegada da adolescência e a necessidade de auto afirmarem suas masculinidades, eles tendem a se distanciar do professor e deixam de expressar seus sentimentos. (Professor Gilberto)

Entretanto, para os alunos mais velhos, os modelos de masculinidades desses professores já não são mais exemplos de vida, pelo contrário, passam a ser modelos a serem evitados, pois não são bem aceitos na sociedade, uma vez que remetem a um modelo não-hegemônico e que conseqüentemente não se trata de uma masculinidade de prestígio, desvalorizada pelas demais.

Quando os alunos atingem determinada idade, o professor já não serve mais de exemplo para os meninos, pois ao longo da vida eles acabam tendo outras referências de masculinidades e a postura do professor passa a ser considerada antiquada. Assim, os conselhos que eu dava anteriormente como forma de auxiliar os meninos a trilharem seus caminhos já não serão mais ouvidos, pois a influência

externa se torna muito maior do que a ação do professor. (Professor Marcelo)

As observações que os docentes fazem sobre os alunos também são fundamentais para compreender a percepção deles sobre a forma como as masculinidades tóxicas adentram ao espaço escolar.

Desse modo, eles compreendem que as influências externas não atingem apenas as suas próprias posturas enquanto homens e enquanto docentes, mas também, conseguem perceber o quanto elas agem na vida das crianças.

O mais importante desse debate é a percepção do processo de transição da infância para a adolescência e o quanto essas influências modificam a vida dos alunos.

A segregação de algumas masculinidades fica evidente quando observamos a transição dos alunos da fase pré-adolescente para a fase adolescente. Vejamos, por exemplo, o aluno Maicon, que fez um sexto e um sétimo ano brilhante, mas que ao chegar no oitavo ano começou a perceber que uma masculinidade nerd, inteligente e comprometida com suas tarefas escolares já não davam conta de sua inserção no grupo social. (Professor Jorge)

Essa é uma constante em nossa escola. A queda de rendimento escolar, o uso de bebida alcoólica, a busca pela conquista de várias meninas, dentre outros, são aspectos que delimitam o início da virilidade em nossa escola. Os meninos que adotam tal comportamento ganham evidência, por isso não é incomum que muitos renunciem suas masculinidades subalternas em busca da aceitação. (Professor Gilberto)

As vivências desses meninos salientam as cobranças que os homens sofrem desde muito cedo, buscando a adequação de suas masculinidades em prol da aceitação dos demais, a fim de evitar a segregação e a dominação.

Vemos aí um claro exemplo de masculinidades tóxicas, que faz com que meninos adotem comportamentos de riscos para se autopromoverem aos grupos que pretendem ser inseridos. Quando digo meninos, me refiro a eles e a nós, pois todos somos, em determinado ponto, submetidos a esses rituais. (Professor Henrique)

Por fim, os professores concluem que essas cobranças estão presentes na escola cotidianamente e que esse espaço nada mais é do que um aparelho reprodutor dos desejos da masculinidade hegemônica, reforçando seus anseios a partir da ação das masculinidades tóxicas.

Assim, concluímos que existe um tipo de masculinidade esperado e projetado pelos alunos na figura do professor. Tal modelo se consolida na

imagem de um homem casado, heterossexual, provedor do sustento da família, que tenha filhos e que seja financeiramente bem-sucedido.

Pontuamos que tal projeção se aproxima das características compartilhadas entre os homens da masculinidade hegemônica. Assim, considerando que a concepção de homem é fruto de construções sociais, da cultura, do convívio social no âmbito familiar e nos grupos que os indivíduos frequentam e que tais valores adentram ao espaço escolar de forma muito natural, os homens que ingressam na docência travam batalhas cotidianas para sustentar suas masculinidades, sejam elas cúmplices ou dominadas.

3.3 Pontos Divergentes nas Percepções dos Docentes

As discussões realizadas durante o grupo operativo permitiram-nos, inicialmente, reconhecer que os professores possuíam alguma percepção sobre a influência das masculinidades tóxicas em suas vidas pessoais e profissionais.

Entretanto, nossas percepções sobre essas discussões evidenciaram que o grupo heterossexual vivencia essas influências de modo diferente do grupo homossexual, portanto, consideramos necessário expor os modos como cada grupo percebe a atuação dos valores hegemônicos nas relações interpessoais e intrapessoais.

Concordamos com os pressupostos de Kimmel (1998) e Connell (1995) e reiteramos que todos os homens estão sujeitos aos sofrimentos causados pelos aparelhos de manutenção da classe hegemônica. Inserimos, ainda, nesta colocação, o sofrimento dos próprios homens pertencentes à hegemonia.

Nesse sentido, retomamos as discussões do grupo operativo e buscamos fazer alguns contrapontos sobre a forma como cada grupo vivencia essas repressões.

Assim, iniciamos esta análise a partir dos relatos dos docentes sobre o convívio em seus grupos sociais. Portanto, abordaremos as formas como os homens heterossexuais e os homens homossexuais vivenciam suas masculinidades em seus grupos de amigos.

As experiências heterossexuais revelam que as vivências dentro dos grupos de amigos são extremamente tóxicas. Percebemos que a convivência

de muitos homens com masculinidades próximas ao padrão hegemônico, ou masculinidades cúmplices, que reproduzem os valores da hegemonia, forma um ambiente repressivo e controlador.

Refletindo sobre meu convívio social fora da escola, percebo que as vivências em meu grupo realmente trazem algumas características tóxicas. Para ilustrar, vou citar um costume nos jogos de futebol que ocorrem entre meus amigos. Quando alguém toca a mão na bola por muitas vezes é obrigado a ouvir piadinhas como “não trouxeram um jogador, trouxeram uma manicure”. (Professor Marcelo)

Portanto, esses homens sentem a necessidade de estarem sempre atentos aos seus comportamentos, a fim de que suas masculinidades não sejam inferiorizadas pelos demais e passem a ser alvo de chacotas.

Percebemos que a piada, a chacota ou qualquer outro tipo de repressão simbólica ao homem heterossexual quase sempre está relacionada ao questionamento de sua sexualidade.

O descumprimento das normas e valores da hegemonia faz com que os demais homens do grupo atribuam ao transgressor um marcador identitário homossexual. Deste modo, a homossexualidade é tratada de modo pejorativo, se tornando um vocábulo de agressão e repressão à masculinidade heterossexual.

Percebo que dentro do meio heteronormativo a repressão é muito comum, muitas vezes ela vem mascarada por meio de brincadeiras e apesar do sentimento de vergonha, de humilhação, que tantas vezes já senti, acabei ignorando. (Professor João)

Em uma época em que eu trabalhava como operário em uma empresa, precisei pegar carona com um colega homossexual, pois meu carro havia quebrado. No dia seguinte, ao retornar para o trabalho, tive meu comportamento questionado, assim como minha sexualidade, apenas por pegar uma carona com alguém que fugia dos padrões. (Professor Marcelo)

Em contrapartida, os professores homossexuais revelam que suas convivências nos grupos sociais são muitos mais saudáveis.

Deste modo, compreendemos que os grupos de amizade com outros homens homossexuais ou ainda com homens heterossexuais que não reproduzem os valores hegemônicos e, conseqüentemente, não reproduzem práticas de segregação, facilitam a criação de um ambiente onde as múltiplas masculinidades convivem de forma mais saudável, com menos cobranças entre eles e com menos escrutínio.

No convívio com as pessoas que eu escolhi para o meu círculo social, ser gay não é um problema, não sinto nenhuma cobrança por parte deles, porém percebo algum tipo de ojeriza aos gays mais afeminados. Dentro da escola, percebo essa cobrança cotidianamente. (Professor Henrique)

Porém, o relato do professor Henrique nos deixa claro que, mesmo em um ambiente mais saudável, a presença da toxicidade é inevitável. Deste modo, compreendemos que a influência dos padrões hegemônicos está tão imbricada em nossa sociedade, que o próprio grupo transgressor reproduz, ainda que inconscientemente, alguma forma de repressão.

Assim, percebemos a formação de determinados grupos onde a convivência entre as masculinidades pode até ser mais saudável, porém não estão isentas dos valores e padrões hegemônicos.

Entretanto, por meio dos inúmeros relatos dos professores homossexuais, entendemos que, no âmbito macrossocial, ou seja, na vivência destes dentro da ampla sociedade, a existência destes se configura como uma forma de sobrevivência.

Ainda nos dias de hoje é muito comum as pessoas se cercearem ou se tolherem para se sentirem inseridos e aceitos em determinados grupos. Então, alguns homens se sujeitam a viver uma vida de infelicidade em troca de um sentimento de ajustamento. (Professor Jorge)

Esse falso sentimento de ajustamento é fruto de uma preocupação com a própria segurança. Hoje em dia há um discurso alardeado de aceitação da homossexualidade, por exemplo, mas o atual cenário político trouxe muito mais retrocesso do que avanço, considerando a propagação em massa, principalmente em redes sociais, de um discurso políticos permeados por ideologias religiosas. (Professor Henrique)

Compreendemos que, para estes homens, viver em sociedade se configura como uma constante luta pelo reconhecimento de suas masculinidades e pela permanente busca por serem reconhecidos enquanto homens e não apenas pela orientação sexual.

Consideramos a contribuição do professor João, heterossexual, como fundamental para elucidarmos a percepção desses professores sobre a forma como a hegemonia atua.

Esses discursos de ódio ocorrem justamente porque a alguns anos atrás essas minorias ganharam voz e visibilidade, ganharam espaço e automaticamente ganharam alguns, ainda que poucos, dos privilégios que o grupo dominante julga ser somente dele. (Professor João)

Assim, ele não só pratica a empatia e alteridade, como também legitima a luta dos colegas pelo reconhecimento de suas masculinidades, desenvolvendo um pensamento crítico, acerca do papel da hegemonia na construção de relações sociais tóxicas.

Isso posto, partimos para outro ponto bastante discutido e que trouxe algum sentimento de angústia dentro do grupo operativo. Trata-se da escolha da docência como profissão. Neste ponto, ambos os grupos visualizam a escolha de forma bastante divergente.

Os professores homossexuais encaram a escolha de forma natural, não depreciam em nenhum momento a decisão por tornar-se docente. Reconhecem que a profissão possui desprestígio social, mas não mostram nenhum arrependimento de suas escolhas.

Entretanto, os professores heterossexuais mostram um grande descontentamento com a escolha da profissão.

A escolha da profissão sempre foi um dos grandes problemas para mim diante dos meus amigos. Já tive que ouvir muitas piadinhas entre os amigos, por várias vezes eles colocaram minha heterossexualidade em cheque por conta da profissão. (Professor Marcelo)

Esses tipos de piadinhas eu sempre ouvi dos meus colegas, dos meus primos, pois a maioria deles se especializou em profissões mais masculinas. Sempre me zoavam por fazer uma graduação voltada à docência. (Professor Mauro)

Notamos que ambos os discursos refletem a visão equivocada da sociedade em relação à docência. Essa representação social errônea que se faz da profissão docente, colocando-a no universo feminino, imbuí ao professor homem um marcador identitário que suprime sua heterossexualidade.

Os professores continuam seus discursos sobre a escolha da profissão e revelam, ainda, um sentimento que beira ao fracasso.

Além dessa pressão em relação a minha sexualidade, também sofro com repressões que envolvem o lado financeiro da profissão. Sinto-me um homem fracassado por não ter uma profissão mais rentável. (Professor Marcelo)

Quando escolhi cursar Geografia foi um grande problema, pois minha família via algumas implicações nisso, que naquela época eu não via. Hoje em dia, percebo que a profissão não é bem remunerada e não consigo sustentar minha família da forma como eu gostaria. (Professor Mauro)

Compreendemos que esse sentimento de fracasso também é oriundo das representações sociais equivocadas que se faz da docência, como uma profissão feminilizada. Assim como também está atrelado às representações sociais do ser homem, principalmente do padrão de homem inserido no grupo hegemônico, cujos valores apontam que este deve ser capaz de gerar e gerir uma família, revelando seu poder aquisitivo a partir dos frutos de uma carreira bem-sucedida.

Portanto, entendemos que o sentimento de fracasso está diretamente ligado ao desprestígio da profissão que acarreta, dentre outros aspectos, em uma má remuneração.

Assim, o fracasso se relaciona à incapacidade de gerar um capital suficiente para oferecer à família mais qualidade de vida, principalmente em relação às demandas financeiras.

Deste modo, percebemos que esses professores não se sentem fracassados apenas pela escolha da profissão, como também enquanto homens e pais, que, de acordo com seus pontos de vista, não conseguem oferecer uma vida digna às suas famílias.

Por fim, trataremos da escola como um espaço de convivência de masculinidades e como cada grupo percebe essa relação no cotidiano escolar.

Para o grupo de professores heterossexuais a escola é um espaço onde as masculinidades são aceitas de formas muito mais natural, é um lugar onde toda forma de expressão é válida e permitida.

Acredito que no âmbito educacional há um respeito maior das várias formas de expressão das masculinidades. Mas na vida social há bastante intolerância. (Professor João)

Eu acho que na Educação se convive com as diferentes masculinidades com muito mais tranquilidade. Fora da escola há uma cobrança, sim. Mas eu acho que dentro dela há uma aceitação maior do diferente, não que não haja cobranças, mas elas são menores. (Professor Marcelo)

Porém, o grupo de professores homossexuais não concorda com tal visão e acreditam que a escola é uma extensão da sociedade e

consequentemente as práticas de repressão dentro do ambiente escolar ocorrem de forma tão evidente quanto fora dela.

Eu sinto que as masculinidades viris são cobradas na escola sim, pois muitos alunos questionam meu estado civil, se já formei família, ou se tenho filhos. Dependendo da resposta, principalmente alguma que transpareça minha homossexualidade, eles se entreolham e colocam em xeque ou invalidam a minha masculinidade. (Professor Gilberto)

Sinto algumas cobranças diariamente, me obrigando a apresentar um modelo de homem que não condiz com quem realmente sou. Tudo isso é fruto da sociedade, da cultura, do convívio no âmbito familiar e que tais valores e padrões adentram ao espaço escolar de forma muito natural. (Professor Jorge)

Compreendemos que a dificuldade do grupo heterossexual em perceber essa coerção sofrida pelos professores homossexuais é decorrente de suas masculinidades cúmplices, uma vez que as masculinidades dos professores heterossexuais estão muito mais próximas dos valores padronizados pelo grupo hegemônico.

Consequentemente, por estarem mais próximos dos valores hegemônicos, as repressões acabam sendo imperceptíveis, pois estas já estão imbricadas em seus modos de ser homem dentro da sociedade. Portanto, dentro do sistema educacional, os professores heterossexuais tendem a reproduzir e manter o status da hegemonia.

Desta forma, entendemos que a escola é um dos mecanismos utilizados pela masculinidade hegemônica como ferramenta de manutenção de seus status.

A propagação de masculinidades tóxicas no espaço escolar garante a superposição do grupo hegemônico sobre os grupos subordinados e sobre as mulheres, reproduzindo a cultura de relações de poder estabelecida entre os gêneros, reforçando a dominação masculina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a percepção dos professores acerca da influência dos padrões hegemônicos de masculinidade; intentou, também, identificar como os docentes lidam com as influências das masculinidades tóxicas. Por fim, buscamos, ainda, entender o modo como as toxicidades, oriundas do padrão hegemônico, interferem nas vivências de professores heterossexuais e de professores homossexuais.

Nossos estudos se fundamentaram, principalmente, nos conceitos de Connell (1995), segundo a qual, a masculinidade é uma posição nas relações de gênero, evidenciando as práticas pelas quais a sociedade se compromete com essa posição, interferindo diretamente nas experiências corporais e sociais dos indivíduos.

Connell (1995) entende que existem múltiplas formas de se vivenciar as masculinidades e que essas se relacionam entre si. Portanto, para entender a forma como se estabelecem as relações entre os homens na sociedade, a autora identifica que as múltiplas formas de masculinidades se organizam em quatro padrões distintos, cujas interações se pautam em uma relação de hierarquia: hegemônico, cúmplice, marginalizado e subordinado.

Sendo assim, a masculinidade hegemônica é aquela que ocupa o topo dessa cadeia e dita as regras e os comportamentos que devem ser seguidos pelas demais masculinidades.

Desse modo, os homens, cujas masculinidades se aproximam dos valores hegemônicos, se encaixam no padrão de cumplicidade, enquanto que os homens que transgridem e refutam esses valores, como homens homossexuais, por exemplo, se encaixam no padrão de subordinação e estão condicionados à segregação e à coerção exercida pelas ferramentas de repressão oriundas da hegemonia.

Assim, um homem inserido no grupo hegemônico, fato que lhe garante alguns privilégios, deve apresentar características bem específicas: ser branco, heterossexual, dominador, autoritário, viril, bem-sucedido profissionalmente e financeiramente, ser genitor de uma família e reprodutor dos valores e morais da sociedade.

Verificou-se, ainda, que os valores propagados pela hegemonia se convertem em modelos de masculinidades tóxicas, pois causam sofrimentos, tanto aos homens que tentam se adaptar a esses padrões, abdicando de suas próprias vontades e identidades, quanto aos homens que os refutam.

Como mencionado anteriormente, os resultados desta pesquisa foram obtidos por meio dos discursos proferidos ao longo do grupo operativo, recurso utilizado para a coleta de dados. Consideramos que as contribuições de Pichón-Riviére (2005), criador dessa ferramenta, foi fundamental para a riqueza desses dados, uma vez que este recurso permitiu o compartilhamento de conhecimentos, de aprendizagens, de sentimentos, anseios, dentre outras possibilidades, que só puderam surgir devido ao diálogo estabelecido no grupo operativo.

Apesar desse aspecto positivo, consideramos que a exposição do pensamento, dos sentimentos e dos anseios aos demais participantes do grupo pode se tornar um desafio para a coleta de dados. É comum o constante silêncio dos participantes, portanto, a mediação do pesquisador se torna fundamental para que o debate possa prosseguir com foco no objeto de estudo, construindo um espaço de formação e de reflexão, os quais, nesta pesquisa, permitiu aos homens repensar os papéis de gênero.

As discussões realizadas durante o grupo operativo, recurso utilizado para a coleta de dados, permitiu-nos compreender que, inicialmente, a percepção dos professores acerca dos padrões hegemônicos era um pouco deturpada, devido à dualidade do binômio: heterossexualidade X homossexualidade.

De modo geral, suas percepções indicavam que a inclusão em um grupo hegemônico se justificava, principalmente, pela orientação sexual. Desse modo, os sujeitos da pesquisa enxergavam apenas a homossexualidade como fator de subordinação e a heterossexualidade como condição única de pertencimento à hegemonia.

Ao longo das discussões, as inquietações foram surgindo e dando espaço à construção de novos saberes, constatados a partir da reformulação dos conceitos e da refutação dos padrões hegemônicos. Desse modo, aos poucos, os professores foram revelando novas percepções sobre as influências da masculinidade hegemônica e dos padrões e valores propagados por essa.

Portanto, os docentes passaram a construir novas consciências sobre os efeitos da coerção da hegemonia, percebendo e citando outras formas de masculinidades, também condicionadas ao sofrimento causado pelos valores do grupo dominante.

Assim, evidenciaram que homens inteligentes, vaidosos, com menor poder aquisitivo, pacíficos, emocionalmente instáveis, emotivos, com profissões socialmente femininas, incluindo a docência, são constantemente expostos às situações de provação de suas masculinidades.

Essas novas percepções foram de suma importância para que o grupo percebesse que a coerção não está condicionada apenas aos homens homossexuais, mas, sim, a todos, incluindo os da própria classe hegemônica, pois, ainda que pertencentes a esse grupo, eles necessitam comprovar suas masculinidades a todo o momento, uma vez que o grupo hegemônico é constantemente questionado.

Outro fato importante a ser destacado é a percepção da existência de uma cadeia hierárquica nas relações entre os homens. Além disso, a compreensão da possibilidade de as masculinidades oscilarem de posição nessa hierarquia, foi fundamental para estabelecer as primeiras construções de um espaço em que as masculinidades podem ser abertamente discutidas e vividas de formas mais saudáveis.

As discussões realizadas no grupo operativo geraram resultados que foram além daqueles que esperávamos. Os sujeitos da pesquisa, ao longo do debate no grupo operativo, perceberam, não somente, a toxicidade que se estabelece entre os homens, como também identificaram as mulheres como reprodutoras dessas práticas, que, inclusive, as segregam.

Entendemos que essa compreensão foi de muita relevância, pois revela a insatisfação das cobranças sociais, as quais os homens estão constantemente submetidos e que são propagadas, não apenas nas relações entre eles.

As percepções dos docentes também mostram que as influências das masculinidades tóxicas estão presentes na vida do homem desde muito pequeno, mas que são notoriamente sentidas na transição da infância para a adolescência.

Compreendemos, portanto, que a influência das masculinidades tóxicas se configura como uma cultura da formação do homem. Essas influências são perpassadas pelas gerações e vem resistindo em nossa sociedade, comprometendo a construção da concepção e aceitação da pluralidade das masculinidades, reforçando a intolerância e a dominação que se constroem a partir das relações de gênero.

Essa cultura equivocada de formação do homem, que atribui papéis sociais aos gêneros, é reforçada na escola por meio de comportamentos de opressão e repressão, revertendo em um modelo de educação de meninos que retrocede cada vez mais, principalmente quando comparada à educação feminina, que tem cada vez mais ganhado um caráter de libertação e de emancipação, possibilitando a inserção da mulher em espaços que antes lhe eram negados, como, por exemplo, na política, nas profissões socialmente masculinas, dentre outros.

Desse modo, as masculinidades tóxicas contaminam e condicionam a formação do homem à subordinação. Assim, a sujeição aos valores hegemônicos tem se configurado como uma violência à formação desses indivíduos, pois tem provocado o aleijamento de suas condições humanas.

De acordo com os relatos dos professores, consideramos, ainda, que essas influências não os moldaram apenas enquanto homens, mas, também, enquanto docentes, pois essas interferências adentram ao espaço escolar, gerando práticas docentes carentes de afetividade e de empatia, dando abertura às ações pautadas nos princípios do autoritarismo e do medo.

Portanto, reiteramos que o sistema educacional ainda está bastante vinculado às matrizes da pedagogia tradicional, reforçando e validando práticas autoritárias, que não são embasadas pela negociação e pelo diálogo. Entretanto, consideramos que esse autoritarismo tende a ser amplificado pela toxicidade das relações entre as masculinidades.

Nesse sentido, compreendemos que as dimensões de um trabalho docente que vise à emancipação dos indivíduos, à desconstrução e à desnaturalização dessa cultura cruel de formação do homem, que causa sofrimento e tolhimento, devem estar pautadas nos princípios de Paulo Freire (1997). Portanto, embasadas por práticas de “amorosidade, de humildade, coragem, tolerância, competência, capacidade de decidir, segurança, eticidade,

justiça, tensão entre paciência e impaciência e de parcimônia verbal” (FREIRE, 1997, p.42)

Portanto, a competência para a docência não está condicionada ao gênero dos indivíduos, mas à sua capacidade de promover uma educação libertadora, pautada em princípios que são construídos ao longo da vida.

Em contrapartida, percebemos que a docência masculina tem sido vista socialmente de forma equivocada, pois seu papel se aproxima do papel social da figura paterna, uma vez que o professor homem tem como função social controlar o comportamento dos alunos e repassar o conhecimento e as morais e valores da sociedade.

Essa visão deturpada tem se concretizado naturalmente, no âmbito escolar, a partir de práticas de apassivação do aluno, de distanciamento e de intolerância entre homens e meninos, corroborando com os anseios equivocados e propagados pela sociedade, considerando a representação social do ser homem e docente.

Nesse sentido, compreendemos que a escola, como é concebida atualmente, inevitavelmente, é uma das principais reprodutoras dos valores da masculinidade hegemônica, pois se configura como uma ferramenta de manutenção e manipulação das demais masculinidades.

As práticas que ocorrem no interior da escola replicam os padrões e valores da sociedade, os quais estão, ainda que de forma inconsciente, intrinsecamente ligados aos da hegemonia, reforçando a formação de futuros homens que reproduzam e garantam o status do grupo dominante.

Portanto, a presença de homens na docência, com modelos de masculinidades tóxicas, pode significar a remasculinização da escola, reforçando as diferenças entre os gêneros, garantindo a predominância da figura masculina opressora e dominadora, intensificando os problemas sociais relacionados ao gênero.

Ademais, percebemos que o grupo de professores homossexuais vivencia as influências das masculinidades tóxicas de forma bastante divergente do grupo heterossexual.

Em um primeiro momento, as percepções dos professores homossexuais eram muito mais sofisticadas do que a dos professores heterossexuais. Esse dado revelou que essas influências estão tão enraizadas

na sociedade que acabam sendo imperceptíveis para determinados grupos, uma vez que naturalizam essas formas de coerção.

Em contrapartida, a intolerância à homossexualidade e a consequente segregação que esses homens estão condicionados se configurou, nesse grupo, como uma masculinidade de resistência, uma vez que não houve vitimização diante das situações de segregação narradas pelos docentes homossexuais.

Dessa forma, durante a realização da pesquisa, os professores conseguiram discutir as masculinidades de forma mais aberta, fato que colocou todos os homens em um mesmo patamar, extinguindo as hierarquias entre eles.

Estabeleceu-se, portanto, um sentimento de luta e de busca pelo reconhecimento de suas masculinidades. Assim, consideramos que se evidenciou um anseio por serem reconhecidos enquanto homens e, não apenas pela orientação sexual, ou por algumas características que não fossem consonantes com os valores hegemônicos.

Desse modo, ao se igualarem, todos os homens demonstraram certa inquietação com os valores e padrões veiculados pela hegemonia e se colocaram na posição de questionadores desse modelo.

Julgamos necessário enfatizar que a insatisfação com o desprestígio da profissão, a má remuneração e as péssimas condições de trabalho são comuns a todos os docentes que participaram do grupo. Entretanto, para os professores heterossexuais essa insatisfação não está ligada apenas à vida profissional, refletindo diretamente em sua dignidade, pois há um sentimento de fracasso enquanto homem e provedor familiar, perante a sociedade.

O período de debate vivenciado durante o grupo operativo se configurou como um espaço de libertação dos padrões socialmente exigidos e se concretizou como um espaço no qual as masculinidades puderam conviver de forma mais saudável.

Consideramos que a construção desse espaço foi uma experiência desafiadora, sobretudo porque esses ambientes são inexistentes no meio social. Essas discussões foram um trabalho árduo para a crença desses professores, tão imbricadas de valores hegemônicos, porém fundamentais para provocar a mudança em suas perspectivas, no sentido de promoverem ações

que possibilitem a expressão de suas masculinidades de forma mais libertária. Dessa forma, esse espaço tentou melhorar e oportunizar o desenvolvimento desses homens enquanto seres humanos e como docentes.

Assim, os discursos evidenciaram que as vivências masculinas são extremamente tóxicas e nocivas, provocando não apenas o silêncio dos homens, como também o ensurdecimento desses em relação às problemáticas oriundas da toxicidade das masculinidades.

Entendemos que esse é um pequeno avanço na construção de um espaço de diálogo. Devido à complexidade do tema consideramos essencial o aprofundamento dos estudos sobre masculinidades, incluindo estudos sobre a remasculinização da escola, dos currículos, ou, ainda, sobre a forma como a escola contribui para a construção da masculinidade dos alunos.

Dessa maneira, novas pesquisas poderão auxiliar na formação de uma cultura escolar que respeite e valorize as subjetividades dos indivíduos, criando um espaço no qual as relações entre os homens e entre homens e mulheres não estejam condicionadas a uma cadeia hierárquica e, por consequência, minimize os problemas multidimensionais, dentre eles os emocionais, os sociais, os psicológicos, o aleijamento do desenvolvimento humano, dentre outros derivados das atuais relações de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, jun. 2004. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>>. Acesso em: 30 out. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v9i1.1700>.

ALVES. A. J. Revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p53-60, 1992.

ANTUNES, C. **Professor bonzinho = aluno difícil. A questão da indisciplina em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes 2002

AZEVEDO FILHO, D. S. de. Masculinidades Excluídas. In: AZEVEDO FILHO, D. S. de. **Os bandidos na mesa do café**. Vitória: Edufes, 2013. p. 87-90. Disponível em: http://dspace2.ufes.br/bitstream/10/797/1/livro_edufes_os_bandidos_na_mesa_do_cafe.pdf Acesso em: 09 jun. 2018.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRUSCHINI, C. **Tesouro para Estudos de gênero e sobre mulheres**. Fundação Carlos Chagas Editora, 1998. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/tesouro/arquivos/TPEDGESM.pdf>. Acesso em: 06 Jun 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã. 1999.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Abr 2013.

COURTENAY, W. H. Constructions of masculinity and their influence on men's well being: A theory of gender and health. **Social Science & Medicine**, vol 50, 2000. Disponível em: <http://menshealth.org/code/SSM.PDF> Acesso em: 18 maio de 2018.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M.H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem.**, Porto Alegre, v.20, n.1, p. 5-25, 1999.

EVANS J., FRANK B., OLIFFE J.L., GREGORY D. Health, Illness, Men and Masculinities (HIMM): a theoretical framework for understanding men and their health. **J Men's Health**, 2011. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/3c20/a622785cab445b6735e66f0d2b5b6b030107.pdf>> Acesso em: 16 maio 2018.

FRANCIS, B.; SKELTON, C. Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. **Sex Education**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.9-21, abr. 2011. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/14681810120041689>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681810120041689> . Acesso em: 02 maio 2018.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água. 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

HEILMAN, B., BARKER, G., & HARRISON, A. **The man box: A study on being a young man in the U.S., U.K., and Mexico**. Washington, DC: Promundo-US and Unilever, 2017.

HORTON, P.; RYDSTROM, H. Heterosexual Masculinity in Contemporary Society. **Men And Masculinities**, [s.l.], v. 14, n. 5, p.542-564, 17 jun. 2011. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1097184x11409362>.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 31, n. 1, p. 45-56, Mar. 2005 . Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 18 Ago 2019.

JUNQUEIRA. R. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology**. v.11, p.189-204. 01 jan. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318275684_Gender_and_Sexuality_A_PEDAGOGIA_DO_ARMARIO_HETEROSSEXISMO_E_VIGILANCIA_DE_GENERO_NO_COTIDIANO_ESCOLAR_BRASILEIRO Acesso em: 30 out. 2018

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizonte antropológico**, Porto Alegre , v. 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831998000200103&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>.

KUPERS, T. A. Toxic masculinity as a barrier to mental health treatment in prison. **Journal Of Clinical Psychology**, [s.l.], v. 61, n. 6, p.713-724, 2005. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20105>.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In CATANI, D. B. et al (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LUCCHESI R, BARROS S. A utilização do grupo operativo como método de coleta de dados em pesquisa qualitativa. Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2007; 9(3):796-805. Disponível em <http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n3/v9n3a18.htm> Acesso em 30 out 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112p .

MARCUSCHI, L. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001

MILLS, M.; MARTINO, W.; LINGARD, B. Attracting, recruiting and retaining male teachers: policy issues in the male teacher debate. **British Journal Of Sociology Of Education**, [s.l.], v. 25, n. 3, p.355-369, set. 2014. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000216990>

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ªed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MIRANDA, M. H. de. **Magistério Masculino: (Re)Despertar Tardio da Docência**. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9844> . Acesso em: 20 abr. 2018.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 2 ed. São Paulo: Sumus, 2002

PICHON-RIVIÈRE H. **O processo grupal**. Trad. de Marco Aurélio Fernandes Velosso. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

SARGENT, P. Reluctant role models: Men teachers and the reproduction of hegemonic masculinity. **Qualitative Sociology Research**, San Diego, v. 3, n. 9, p.188-203, jan. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288092095_Reluctant_role_models_Men_teachers_and_the_reproduction_of_hegemonic_masculinity . Acesso em: 01 maio 2018.

SCHIPPERS, M. Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. **Theory And Society**, [s.l.], v. 36, n. 1, p.85-102, 15 fev. 2007. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.1007/s11186-007-9022-4>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11186-007-9022-4> . Acesso em: 10 abr. 2018.

TAKARA, S.; TERUYA, T. K. Dando pinta na prática educacional:: a bicha como limite. **Bagoas - Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades**, Natal, v. 10, n. 14, p.125-145, jun. 2016. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/11449> . Acesso em: 10 abr. 2018.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas , n. 28, p. 19-54, June 2007 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 08 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003>.

APÊNDICES

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa educacional realizada por pesquisador matriculado no curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de São Carlos.. Precisamos observar o cotidiano escolar e a convivência entre os docentes, em especial do sexo masculino. Além disso, pretendemos, ainda, convidar alguns docentes para participações em grupo operativo, as quais necessitam ser gravadas (audio) para posterior apreciação por parte do investigador. Se você se sentir esclarecido(a) sobre as informações a seguir e disposto(a) a participar desta pesquisa, por favor, assine ao final deste documento. Ele está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

O objetivo deste estudo é analisar os impactos oriundos das pressões normalizantes e homogeneizantes da masculinidade hegemônica no cotidiano escolar e na vivência entre os docentes. Em um primeiro momento a investigação ocorrerá por meio da observação do cotidiano escolar, nos ambientes comuns a todos os docentes. Em um segundo momento, após análise dos dados coletados por meio da observação, convidaremos alguns docentes para participar de dois encontros em um grupo operativo, a fim de compreendermos algumas nuances que poderão vir a ser observadas durante a investigação inicial. Com a sua permissão, a entrevista será gravada, para que possamos consultá-la durante todo o trajeto da pesquisa.

O título provisório do projeto é “Masculinidades docentes em conflito: impactos no cotidiano escolar”. Sou o Prof. Rafael Ferraz Baptista, principal responsável pela pesquisa, a qual será realizada como requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade Federal de São Carlos. Você pode entrar em contato comigo pelos telefones (19) 991633109 ou (19) 21115702 ou ainda pelo e-mail rafaferraz_b@hotmail.com. Estamos à sua disposição para qualquer tipo de esclarecimento a qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa.

Você é livre para escolher participar ou não. Se preferir não participar, você não será prejudicado(a), nem punido(a) de maneira alguma. Você tem o direito de retirar esse consentimento a qualquer momento sem ser prejudicado(a) ou punido(a). Na Universidade Federal de São Carlos você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (16) 163351 9683 ou pelo endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa/Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP.

Em todas as gravações e informações sobre você, seu nome será substituído por uma sequência de números e de letras. Todas elas serão mantidas guardadas em um lugar seguro, em segredo. Nenhuma outra pessoa,

além do pesquisador, poderá conhecer qualquer informação que temos sobre você sem a sua autorização. As gravações e informações podem ser usadas para a avaliação da pesquisa, membros do Comitê de Ética podem revisá-las. Você tem direito de acesso a seus dados a qualquer momento. Pretendemos arquivar esses dados em um banco de dados protegido sob responsabilidade do pesquisador para que possam ser utilizados em outras pesquisas que sejam registradas no Comitê de Ética em Pesquisa. Gostaríamos de fazer isso para que não seja preciso interferir em outros momentos de seu cotidiano. Caso você não concorde, seus dados serão destruídos ao final da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados em dissertações, teses, relatórios, artigos e eventos da área de educação. Porém, seu nome ou informações que mostrem sua identidade não aparecerão de forma alguma. Garantimos que não há risco de que as informações lhe prejudiquem, inclusive em termos de auto-estima e prestígio.

Considerando a natureza de um processo de investigação, é imprescindível considerar a exposição dos sujeitos da pesquisa aos mais variados riscos, dentre eles psíquicos, sociais, culturais, intelectuais, dentre outros. Portanto, considerando tal premissa, a presente pesquisa está comprometida com todas as bases determinadas pela resolução 196/96, prezando pela legalidade de seus atos. Os riscos envolvem dois aspectos do estudo. O primeiro refere-se ao momento da observação e o segundo se refere às entrevistas.

O primeiro risco desta pesquisa envolve um possível incômodo com a presença do investigador observando o cotidiano da escola e as relações que se estabelecem entre os indivíduos nos ambientes comum. Tal incômodo pode inibir as ações ou ainda despertar o sentimento de estar sendo vigiado. Portanto, haverá o cuidado de desenvolver estratégias de coleta de dados que minimizem a perturbação causada pela entrada no ambiente escolar e que garantam que a perturbação, já que ela é inevitável, tenha interferência positiva.

O segundo risco envolve os momentos de gravação dos audios do grupo operativo. Durante uma entrevista os participantes podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos em discorrer sobre suas impressões ou percepções sobre o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem pautadas nas premissas da masculinidade hegemônica. Para minimizar esse desconforto os participantes serão esclarecidos sobre os objetivos das sessões de entrevista, terão garantido seu direito de autorizar a utilização somente das informações que aprovarem e de desistir da participação a qualquer momento.

Como benefícios, espera-se que, por meio dos resultados da pesquisa, os participantes possam vir a compreender a possibilidade de uma coexistência pacífica entre as masculinidades, objetivando a construção de um espaço onde as múltiplas masculinidades possam interagir de forma mais saudável e menos tóxica. Espera-se, ainda, que tal concepção possa refletir em suas práticas pedagógicas cotidianas a fim de estender a construção desse espaço aos alunos, diminuindo os índices de violências decorrentes da intolerância aos padrões não hegemônicos.

Assinatura do pesquisador responsável

Prof. Rafael Ferraz Baptista

Tel: (19) 991633109/(19) 21115702

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu li e tive a oportunidade de discutir com os investigadores responsáveis pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado.

Local e Data

(Nome por extenso)

(Assinatura)