

O QUE É (E O QUE NÃO É) SER HOMEM?: MASCULINIDADE TÓXICA, CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO PARA E SOBRE CRIANÇAS¹

Maria Vitória Neri Pereira²

João Paulo Baliscei³

Resumo: Há, socialmente, estratégias visuais que atuam para a valorização de um modelo sobre o que é masculino. Artefatos da cultura visual promovem identificações sociais e de gênero. A partir disso, propomos, como objetivo, investigar os processos de produção de masculinidades, atuantes desde as infâncias, a partir da cultura visual e de espaços escolares. Para tanto, debruçamo-nos sobre os Estudos das Masculinidades e os Estudos da Cultura Visual, para a elaboração de uma pesquisa bibliográfica. No primeiro tópico abordamos o Projeto de Masculinização dos Meninos a partir de artefatos da cultura visual. No segundo, evidenciamos aprendizados semelhantes, porém, em espaços escolares.

Palavras-chave: Masculinidades; Cultura Visual; Educação.

Abstract: There are, socially, visual strategies that work to value a model about what is masculine. Artifacts of visual culture promote social and gender identifications. From this, we propose, as an objective, to investigate the processes of production of masculinities, active since childhood, from the visual culture and school spaces. Therefore, we focus on the Studies of Masculinities and the Studies of Visual Culture, for the elaboration of a bibliographical research. In the first topic, we approach the Boys Masculinization Project from visual culture artifacts. In the second, we evidenced similar learning, however, in school spaces.

Keywords: Masculinities; Visual Culture; Education.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

¹ Este artigo integra uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, intitulada “(Des)enrolando nós: Discussão sobre masculinidade tóxica e (des)construção de gênero no curta-metragem *Purl* (2019)”. Pesquisa financiada por Bolsas da Fundação Araucária. Processo: 1527/2021.

² Graduada em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem – ARTEI. E-mail: mariavi_star@hotmail.com.

³ Doutor em Educação na Universidade Estadual de Maringá. Professor pelo Departamento de Teoria e Prática da Universidade Estadual de Maringá – UEM.. E-mail: jpbaliscei@uem.com.

Introdução

Em 2021, ocorreu uma grande polêmica nas redes sociais referente à publicação do Ministério da Educação da China sobre planos para “cultivar a masculinidade” em meninos desde o jardim infância até o Ensino Médio. De acordo com o governo chinês, a “feminilização” dos meninos chineses tem ameaçado o desenvolvimento e sobrevivência do país. Portanto, a iniciativa, como informa uma reportagem do VEJA (2021)⁴, propõe a contratação e formação de mais professores homens na área de Educação Física, obrigatoriedade da educação em saúde, mais avaliações da capacidade física dos alunos, entre outras frentes. Muitos/as internautas das redes criticaram a medida como machista e sexista, contudo, mídias relacionadas ao governo chinês parabenizaram a ideia e subjugaram, principalmente, as celebridades masculinas chinesas por seus traços delicados e bem tratados. Nesse caso, referiam-se aos cantores *pop* chineses do sexo masculino que se inspiram no gênero de estilo musical da Coreia do Sul, *K-Pop*. Nesse estilo é comum que os ídolos optem pelo uso de maquiagem e roupas andrógenas. As estrelas adotam um visual com estilo mais “gentil”, que é conhecido, no Oriente, como “masculinidade suave”. Utilizam-se, muitas vezes, de acessórios considerados femininos, como brincos, maquiagem, procedimentos estéticos, cirurgias plásticas, cabelos coloridos, entre outros exemplos de artefatos da cultura visual atribuídos às mulheres.

A partir dessa primeira demonstração de uma situação envolvendo a temática de masculinidade, iniciamos a discussão sobre o artigo “*Faça como homem*”: *cultura visual e o projeto de masculinização dos meninos* (2021), escrito por João Paulo Baliscei e Susana Rangel Vieira da Cunha, e apresentamos atravessamentos visuais e teóricos referentes ao assunto. O autor e autora formulam, inicialmente, o conceito de Projeto de Masculinização do Menino, composto por características recorrentes na educação das crianças do sexo masculino como uso da força e violência para resoluções dos conflitos. O conceito se refere a um conjunto de ações e enunciados direcionados aos meninos e às pedagogias culturais que aparecem, desde seu nascimento, para que assumam habilidades, comportamentos e interesses baseados no que a sociedade prioriza como “apropriados” a estes sujeitos. No texto, utilizam-se dos Estudos das Masculinidades para distinguir e problematizar enunciados culturais que concedem características restritas e estereotipadas a diversas identidades e formas que as masculinidades podem alcançar. Além disso, esse campo teórico promove tentativas de diversificação dos referências de masculinidades com os quais homens e meninos podam se identificar.

⁴ Disponível em <https://veja.abril.com.br/mundo/china-propoe-ensino-de-masculinidade-para-evitar-troca-de-papeis-de-genero/>. Acesso em 14 ago. 2021.

Baliscei e Cunha (2021) apresentam casos de violência de adultos homens contra meninos⁵, para expor a maneira com que os corpos adultos exibem terror psicológico e violência através da efetivação das agressões e dos modos como se dirigem aos corpos vulneráveis das crianças. Enverando, dessa maneira, não só os projetos de masculinização que atingem os envolvidos nas situações mencionadas, como também as demais crianças que presenciaram os episódios de agressão. Para a educação de meninos, conforme explicam, é recorrente a utilização de frases como “homem não leva desaforo para casa”, “não deve fugir de uma briga sem revidar”, “sempre há que revidar a agressão”, “precisa sempre ganhar” e outras que, substancialmente, são reflexos do que denominam como projeto de masculinização dos meninos.

Utilizando de um modelo de representação visual para demonstrar uma situação parecida, a cena do filme *Palmer* (2021)⁶ que envolve o protagonista, Eddie Palmer⁷, um homem adulto e que corresponde às normas de masculinidade valorizadas socialmente. No filme, Palmer cuida de Sam⁸ um menino doce, gentil e romântico que contradiz as consideradas normas de masculinidades quando, por exemplo, se interessa por artefatos na cor rosa e tematizados por fadas e princesas. Em uma cena em que Sam é insultado por colegas da turma, todos meninos, Palmer, o homem adulto, encoraja-o a recorrer a atitudes agressivas para resolver o problema, aproximando-se, assim, daquilo do projeto de masculinização dos meninos.

Tal projeto é evidente em outras expressões da cultura visual para além dos filmes. Na produção do artista carioca Fábio Carvalho (1965--)⁹, por exemplo, quem busca representar a pluralidade masculina, vemos críticas a esse projeto. Artista multimídia que trabalha com cerâmica, bordado, pintura, sobreposição, entre outras técnicas artísticas, Fábio, em suas obras, traz uma reflexão baseada em elementos que demonstram os estereótipos de gênero e sexualidade, através da sobreposição e conflitos entre os artefatos aceitos como viris e masculinos, e signos associados ao feminino. Identificamos, nos primeiros trabalhos do artista, abordagens em torno de como, na infância, já existe um ensino de padrões tidos como “corretos” para cada gênero, através do aceite ou encorajamento de certos brinquedos e brincadeiras. É possível perceber essa relação nas primeiras imagens da série *Macho Toys*, intitulada

5 Por exemplo, um ocorrido em que um padrasto chutou um menino de 4 anos de idade após a criança ser expulsa da creche por comportamento agressivo.

6 O filme conta a história de Eddie Palmer, um homem que, ao sair do presídio e retornar para sua casa para retomar sua vida, cria um vínculo com um garoto vindo de um lar problemático, chamado Sam.

7 Interpretado por Justin Timberlake (1981--).

8 Interpretado por Ryder Allen (2013--).

9 Ele nasceu no Rio de Janeiro, onde atualmente vive e trabalha. Formou-se, em 1986, em biologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e concluiu sua pós-graduação em Análise de Sistemas, em 1990, pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal - Ibam.

Parade (2010-2011), que foram realizadas com brinquedos e imagens do universo militar com a associação de elementos considerados femininos, como as flores. A série, apresentada na Figura 1, em específico, é constituída por intervenções em soldados, aviões e helicópteros de brinquedo, e flores de plástico e pires de porcelana.

Figura 1: Número 02 e 20, da série *Parade* (2010-2011)



Fonte: <https://www.fabiocarvalho.art.br/mt-24-20.htm>. Acesso em: 23 out. 2021.

Apesar do enfoque nas figuras militares que são consideradas pelo artista como um dos símbolos mais fortes de representação de brutalidade, virilidade e impetuosidade, ele também trabalha com outros estereótipos de virilidade, como o esportista de elite, o halterofilista e o cowboy. Mediante a isso, Fábio, em seus trabalhos, procura desnudar as fragilidades ocultas por traz da máscara homem-viril-bruto e evidenciar como ao homem não é permitido espaço para dar vazão às suas vulnerabilidades, sendo, sempre, obrigado a ser imbatível, viril e vitorioso. Além disso, a produção artística motiva-nos a questionar a noção geral de que força e delicadeza, virilidade e poesia, masculinidade e vulnerabilidade são qualidades humanas impossíveis de coexistirem juntas. Em suas obras, as representações de virilidade dividem espaços físicos e corpóreos com a feminilidade, sem que haja anulação ou mesmo hierarquização entre elas.

Num determinado momento de sua produção, conforme localizamos no vídeo *MACHO TOYS 2010/2020 - 10 Anos de Reflexão de Estereótipos de Gênero* (2021)¹⁰, o artista encontrou um antigo jogo de cama, de quando

¹⁰ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/OyLmoZyJy5Y>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ele era ainda pré-adolescente, com estampas de cowboys em ação em seus cavalos. O reencontro culminou nos primeiros trabalhos artísticos sobre tecidos e também na abordagem dos estereótipos e tabus sobre a virilidade mais bruta, um modelo de “macho ideal”: os vaqueiros e os cowboys. Outra série que também trata sobre os vaqueiros, *Se renda há* (2012), destacada na Figura 2, envolve intervenções sobre fotos antigas de cowboys, algumas do século XIX, sobre as quais foram aplicadas rendas, pérolas e cristais falsos. Em alusão ao contraponto do estereótipo evidente na masculinidade hegemônica desses homens brutos, representados em filmes de velho oeste, o artista trouxe referências às dançarinas de *saloon*¹¹.

Figura 2: Número 1 e 2, da série *Se renda há* (2012)



Fonte: <https://www.fabio-carvalho.art.br/serendaha02.htm>. Acesso em: 23 out. 2021.

O projeto de masculinização que aparece tanto no filme *Palmer* (2019) quanto nas obras de Fábio Carvalho e nos brinquedos, fotografias e demais artefatos da cultura visual que integram seu processo criativo, infelizmente não é exclusivo de histórias fictícias e são recorrentes na vida real, prejudicando, inclusive corpos infantis. Na contemporaneidade, encontramos exemplos disso no caso do filho da cantora de forró, Walkyria Santos (1978--), de 16 anos, Lucas de Santos (2006-2021), que foi encontrado morto, em casa, no ano de 2021¹². A motivação do suicídio guarda relação com comentários maldosos e homofóbicos feitos na internet, decorrentes de um vídeo que

¹¹ *Soloon*, traduzido literalmente para o português, *salão*, era um típico bar frequentado pelas pessoas do Velho Oeste estadunidense, normalmente soldados, garimpeiros, cowboys, entre outros exemplos.

¹² Notícia disponível em: <https://www.band.uol.com.br/entreterimento/melhor-da-tarde/noticias/filho-da-cantora-walkyria-santos-e-encontrado-morto-aos-16-anos-16363770/amp>. Acesso em: 05 fev. 2022.

o garoto havia publicado na rede social *TikTok*. No vídeo em questão, Lucas se divertia ao ver a reação de seus amigos e amigas, ao verem ele beijando um outro garoto. Quando viralizado, o vídeo fora recebido com calúnias preconceituosas e assédio contra Lucas. Depois de tanta repercussão, por medo desse assédio, Lucas fez um pronunciamento nas redes, pedindo desculpa e afirmando que ele era heterossexual, e que os beijos se tratavam de brincadeiras. Apesar desses esclarecimentos e da tentativa de assumir o controle da situação, Lucas acabou se suicidando em decorrência dessas violências virtuais.

A escola também é um dos locais onde essas violências características da generificação de meninos e meninas podem agir, seja de formas físicas, simbólicas e mesmo virtuais. Em meados de 2018, por exemplo, no decorrer das vivências que tive¹³ no Ensino Médio, era recorrente, entre as meninas, trocas de abraços ou demonstrações de carinho não românticas. Contudo, recordo-me que, em um dia, durante o tempo de descanso dos/as estudantes, eu abracei uma amiga em frente à coordenação do colégio. Ela me contou, posteriormente, que a coordenadora da escola havia telefonado para a sua casa para perguntar-lhe se nós duas estávamos namorando. Outro caso que exemplifica essa violência escolar para além das minhas vivências pessoais se refere àquelas vividas recentemente, em 2021, por um menino de 11 anos¹⁴, aluno da Escola Estadual Aníbal de Freitas, em Campinas (SP). Após sugerir em um grupo de *WhatsApp* que os/as professores/as trabalhassem com o tema de *LGBTfobia*, o menino foi ofendido por funcionários/as da escola e por familiares de outros/as alunos/as que afirmaram que a ideia era “absurda”, desapropriada e desnecessária, e diante do seu comentário, fora até solicitado, por parte de adultos/as, que o menino fosse retirado do grupo. Nesse caso, foi a irmã da vítima quem registrou o boletim de ocorrência contra a escola e também quem trouxe o relato para o *Facebook*, oportunizando a divulgação dele.

Podemos inserir como uma possível correlação com estes exemplos o conceito de Rita Segato (2018), *Pedagogias da Crueldade*, definido como todos os atos de exploração, retificação, rebaixamento e crueldade social exercidos sobre corpos alheios. São pedagogias machistas e patriarcais que trucidam, através de uma educação que exclui, tudo que não se encaixa nos moldes da masculinidade tóxico-normativa, isto é, os corpos vulneráveis e

13 Recorro à conjugação de verbos na primeira pessoa do singular, por ter compartilhado relatos sobre a minha vida pessoal. Posteriormente, utilizamos conjugações no plural para incluir outras vozes e olhares à discussão.

14 Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/13/familia-denuncia-preconceito-contraluno-de-11-anos-apos-sugestao-de-trabalho-com-tema-lgbt-em-grupo-da-escola.ghtml>. Acesso em 21 jan. 2022.

dissidentes. Nas palavras da autora, essas pedagogias são “[...] todos os atos e práticas que ensinam, habitam e programam os sujeitos a transmutar o vivo e sua vitalidade em coisas” (SEGATO, 2018, p.11). Citamos, por exemplo, casos de mortes registradas por penalização da sodomia¹⁵, no Brasil do século XVII. Em 1613 e 1678, respectivamente, um indígena Tupinambá foi amarrado à boca de um canhão e seu corpo destruído¹⁶ e um jovem negro foi açoitado até a morte¹⁷, como punição por suas práticas sexuais não hegemônicas (COSTA, 2019). Mais recentemente, em 2021, um outro caso indica que as masculinidades dissidentes são punidas e ajustadas para que se aproximem da norma. Em julho, desse ano, na Espanha, Samuel Luiz Muniz, brasileiro, foi espancado até a morte às portas de uma festa. Os agressores abordaram o jovem, acusando-o de estar filmando o grupo e testemunhas contam que ele fora xingado de “bicha”. A polícia suspeita que pelo menos setes pessoas começaram as agressões, chutando a vítima que não conseguiu se defender. O ocorrido repercutiu muito ocasionando diversos protestos contra homofobia em todo o país. Ambas as situações demonstram, veementemente, que todos os corpos que não são configurados a partir do “padrão” vigente para o gênero masculino são diminuídos, rejeitados, agredidos e mortos.

Diante desses exemplos cotidianos e contemporâneos, fictícios e reais, e da argumentação sobre o projeto de masculinização dos meninos, perguntamo-nos: De que maneira a educação e a cultura visual contribuem nas construções de masculinidades desde as infâncias? Como a escola e as imagens têm produzido masculinidades? Como as masculinidades são construídas imagetivamente e, principalmente, dentro das salas de aula? Para oferecer respostas a essas indagações, neste artigo, temos como objetivo investigar os processos de produção de masculinidades, atuantes desde as infâncias, a partir da cultura visual e de espaços escolares. Para desempenhá-lo, organizamos uma pesquisa bibliográfica organizada dois momentos, para além da introdução e da conclusão. No primeiro deles, apresentamos e problematizamos conceitos sobre masculinidade, relacionando-os às práticas afetas às infâncias, em especial, àquelas que operam a partir da visualidade. Em seguida, aprofundamo-nos sobre dois conceitos – o de

15 É uma palavra de origem bíblica, utilizada para definir qualquer prática realizada pelos moradores de Sodoma. Com o passar do tempo, o termo foi sendo utilizado também para se referir de modo pejorativos às práticas sexuais dissidentes das cristãs. De acordo com o dicionário da língua portuguesa é referente à prática de sexo anal, seja entre homens ou mulheres.

16 O indígena era conhecido como Tibira (indivíduo homossexual na cultura indígena) do Maranhão e é considerado um dos primeiros caso de morte por homofobia no Brasil. Recebeu batismo cristão antes de sua execução a partir do qual passou a ser chamado de Dimas, nome dado a um dos homens crucificados ao lado de Cristo que se redimiu.

17 O escravizado foi morto por ter mantido relações sodomíticas com um capitão do exército. O ocorrido foi registrado no 14º Caderno do Nefando da Inquisição de Lisboa e aconteceu na capitania brasileira, criada em 1590, Sergipe del Rey.

Heteronormatividade e o de Pedagogia do Armário – para refletir sobre como a escola está envolvida no intuito de masculinizar os meninos a partir de uma referência específica de masculinidade. Para o desenvolvimento desses tópicos, debruçamo-nos sobre os Estudos das Masculinidades e os Estudos da Cultura Visual. Por fim, mencionamos que este artigo é decorrente de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Intitulada *(Des)enrolando nós: Discussão sobre masculinidade tóxica e (des)construção de gênero no curta-metragem Purl (2021-2022)*, a pesquisa em questão tem como objetivo analisar o curta-metragem *Purl (2019)*¹⁸, relacionando suas cenas, imagens e discursos às relações de gênero, com ênfase na concepção de masculinidade tóxica.

1 Masculinidades em debate: conceitos e problematizações

Contrário e contrária às concepções do senso comum, Baliscei e Cunha (2021, p. 378) afirmam que a masculinidade não possui uma definição exclusiva e “[...] que os significados e implicações que constituem ‘fazer como homem’ são disputados por diferentes grupos que tentam caracterizar as masculinidades de diferentes formas”. Essa variabilidade dos significados que atravessam o “ser homem”, então, acarreta consequências diretas para o projeto de masculinização. Para Maria Juracy Toneli Siqueira (2006), tudo aquilo que torna o homem um sujeito masculino pertence à ordem social, ao mundo da cultura e ao universo simbólica e historicamente construído. Assim, a figura do homem é inalienavelmente social.

Podemos citar um tipo diferente da masculinidade com a qual estamos acostumados a lidar através de imagens globalizadas, como a do homem europeu, estadunidense e brasileiro. Referimo-nos a um tipo de masculinidade recorrente na Coreia do Sul, chamada de *Kkonminam* - traduzido literalmente para “homem-flor”. De acordo com Joanna Elfving-Hwang (2011), é comum que na mídia coreana os homens apareçam representados como atenciosos, sensíveis e prontos para expressar seus sentimentos, se necessário. São comportados e elegantemente vestido e preocupados, excessivamente, com sua aparência. Em programas televisivos e em fotografias de moda e publicidade, aparecem, de modo geral, com um visual jovem e não são contrários ao uso de maquiagem ou procedimentos estéticos e cirúrgicos. Na Figura 3, por exemplo, trazemos duas imagens. Na primeira delas apresentamos o ator australiano Chris Hemsworth (1983-

18 Essa animação criada pela Pixar e escrita e dirigida por Kristen Lester, conta a história de uma personagem representada por um novelo de lã, chamada *Purl*, que consegue um emprego em uma empresa onde trabalham apenas homens. Em meio a piadas machistas e misóginas, ela tenta se encaixar.

-) para representar as masculinidades globalizadas, as quais nos referimos como hegemônicas, e que refletem uma espécie de modelo europeu, o qual propõe que os homens tenham corpo definido, cor dos olhos clara, barba, cor de pele branca, entre outros atributos. Já a segunda imagem, refere-se ao sul-coreano Kim Seok-jin (1992--), nome artístico Jin, membro do grupo de K-Pop BTS, exprimindo a masculinidade *Kkonminam*, a qual caracteriza os homens com feições delicadas, uso de maquiagem e estilo de cabelo mais andrógino.

Figura 3: Masculinidade “globalizada” e *Kkonminam*



Fonte: Imagens extraídas, respectivamente, de: https://theinheritors.fandom.com/wiki/Chris_Hemsworth e <https://br.pinterest.com/pin/648729521301520937/>. Acesso em: 20 set. 2021.

Balisci e Cunha (2021) afirmam que a masculinidade é caracterizada, desde a infância, pela negação. O homem, então, não é mulher; não é bebê; e não é homossexual. Na mesma direção, Maria Regina Azevedo Lisboa (2006) argumenta que a fuga do contato mais íntimo dos homens com as mulheres vem da necessidade da fuga do sentimento de fragilidade. Então, para a autora, o ato de “fundir-se” à mulher, para o homem, estaria relacionado a perder a sua “individualidade”, instaurando, assim, um jogo entre desejo e medo para com a mulher. Ademais, as convocações sobre homens não chorarem, não sentirem ou demonstrarem dor, medo e saudade, não falarem fino e outras proibições demonstram que o “título” concedido à masculinidade “de verdade”

é provisório, e que ele precisa estar, constantemente, sendo validado pelos seus pares a partir de seus gestos, ações e principalmente, negações. Em consonância com a formulação de projeto de masculinização dos meninos, mencionamos a pesquisa de Berenice Bento (2015, p. 98), quem afirma que “[...] a masculinidade pode ser tida como um projeto sempre inacabado, que está sempre sendo colocado à prova para ser avaliado por outros homens”. A isso acrescentamos que, o padrão da masculinidade implica inúmeras dificuldades para ser transposto à realidade social (LISBÔA, 2006).

Apropriarmo-nos de um termo utilizado por Bento (2015) para caracterizar o modelo de homem no poder, com poder e de poder, o qual, segundo a autora, torna-se sinônimo de força, sucesso, capacidade, domínio, confiança e controle: Masculinidade Hegemônica. A masculinidade hegemônica é uma definição de masculinidade que permanece como sendo o referencial, enquanto outras formas de masculinidades são avaliadas e julgadas como inferiores a ela. Esse modelo hegemônico exalta posse, violência, poder, competitividade e virilidade, contudo, não é uma porcentagem circunstancial da população masculina. Em outras palavras, a masculinidade hegemônica se torna hegemônica não por ser aquela assumida pela maioria, mas por ser a que detém mais poder. É, basicamente, a construção de “[...] uma ideologia que lhe dá sustentação, podendo ser caracterizada por um conjunto coerente de ideias que busca justificar, por meio de construções cognoscíveis e discursivas as práticas dos homens” (BENTO, 2015, p. 92). Ela define padrões de comportamento a serem seguidos pelos homens, e se dispõe com base em relações assimétricas entre os gêneros.

Carmem Sílvia Moraes Rial (2006) sintetiza esse pensamento ao discutir as questões da masculinidade, relacionando-as, especificamente, à prática de esporte. Para a autora, a dor, no esporte é vinculada à construção da masculinidade. O aprendizado de uma masculinidade se dá através de uma incorporação que é possível apenas através da dor. É o caso de trotes para o ingresso em equipes de rúgbi, como, por exemplo, a brincadeira do *cuecão*, na qual o rapaz novato é suspenso pela a cueca na frente dos jogadores veteranos. Essa brincadeira pressiona os testículos da vítima, um dos símbolos máximos de masculinidade, e dura ou até os companheiros cansarem de segurar o jovem ou até o tecido da cueca se rasgar. A dor, também, é exemplificada pelas exibições orgulhosas de cicatrizes advindas de partidas esportivas ou da persistência dos jovens em permanecer jogando, mesmo quando gravemente feridos. Ademais, mencionamos um outro trote destacado pela autora, por ele ser típico de Curitiba, a capital do Estado em que residimos. Conhecido como *chupa, chupa*, esse trote é praticado por jogares veteranos que causam marcas de *chupões* nos novatos para feminizá-los. O trote

coloca os mais experientes acima dos iniciantes, na cadeia hierárquica do esporte. Rial (2006, p. 248) denota que “[...] práticas de muitos esportes implicam esforço, sacrifício e dor. Sacrificar o corpo no esporte aporta um capital simbólico ao praticante. A derrota não desonra se o derrotado for capaz de suportar a dor até o final”. A autora ainda destaca que, enquanto o sucesso masculino no esporte se manifesta a partir da dor e essa, por sua vez, é pública e divulgada em atos de glorificação e aclamação, o sucesso feminino no esporte tem operado por outras vias. Nesse ponto, a autora não indica elementos específicos valorizados na prática do esporte feminino, porém, podemos supor que esses estariam relacionados, por exemplo, ao uso de uniformes justos e sexualizados (como é caso das jogadoras de vôlei), às ofensas contra atletas que apresentam aspectos mais masculinos devido à prática do seu esporte (como vemos na natação e no levantamento de peso) e também à escassa cobertura que as mídias dão aos esportes femininos.

Em contato com obras de Raewyn Connell (1995; 1997), referência pioneira nos Estudos das Masculinidades, identificamos que a autora se contrapõe à concepção de “papel sexual”, uma vez que o “papel masculino” não permite ver as complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas que essa identidade de gênero pode assumir. Essa concepção da qual a autora se opõe também não permite compreender questões relacionadas ao poder, à desigualdade material e social. Para ela, a masculinidade é justamente “[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (CONNELL, 1995, p. 188). Ela demonstra que, o gênero é uma forma na qual as diferenças sexuais dos corpos humanos e as capacidades reprodutivas redigidas pelas práticas sociais nos corpos se correlacionam. Dessa maneira, pelo gênero ser parte do processo histórico, faz-se com que as masculinidades sejam corporificadas ao mesmo tempo que são parte do aspecto social.

Em outro texto, a autora elabora mais sobre a questão de gênero em relação a masculinidade. Para Connell (1997, p. 35), a masculinidade é um conceito recente que pode ser, brevemente, definido como ao mesmo tempo “[...] la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura”.

O gênero, segundo a autora, é uma forma de ordenamento da prática social que enfoca nos corpos e, conseqüentemente, no que eles fazem. Contudo, não é uma prática social reduzida ao corpo. Quando falamos sobre masculinidade e feminilidade estamos nomeando configurações de

práticas de gênero. Justamente pela prática social ser aquela que responde a situações particulares e se constrói dentro de estruturas definidas pelas relações sociais. Connell (1997) define as práticas de gênero como Projetos de Gênero: processos de configuração da prática social através do tempo que transformam seus pontos de partida nas estruturas de gênero. Em vista disso, pelo gênero não ser um tipo especial de prática social e sim uma maneira de estruturá-la em geral, está, normalmente, associado com outras estruturas sociais, como raça, classe, sexualidade, idade, etc.

Semelhantemente, Baliscai e Cunha (2021) refletem sobre como as diretrizes sobre “ser homem” também atravessam outras identidades que esses indivíduos possam apresentar, como por exemplo, a de “ser pai”. Argumentam que a vinculação emocional entre pais e filhos/as ou a ausência dela interfere diretamente no desenvolvimento e expressão das masculinidades tanto dos adultos como das crianças. Na sociedade patriarcal, a mulher é quem costuma ser responsabilizada pelos cuidados com as crianças e com a casa, e a ausência de referências positivas quanto à masculinidade na criação dos filhos meninos pode acarretar possíveis dificuldades de eles demonstrarem afetos e trocas com outros meninos, mesmo que amigos. O autor e a autora argumentam, ainda, sobre a importância da resignificação das maneiras como se têm vivido as masculinidades, afinal, elas agredem os próprios homens.

Pensamos em consonância com o autor e autora quando afirmam que há uma necessidade de refletir sobre os modos como os artefatos da cultura visual contemporânea estão envolvidos no projeto de masculinização dos meninos. Para além das mídias televisivas e jornalísticas, mencionadas no texto, acrescentamos que desenhos animados, brinquedos, jogos, personagens de super-heróis e outros artefatos da cultura visual, a partir de determinadas referências de masculinidade, caracterizam essa identidade ao conferir cores e formas específicas aos meninos. Na Figura 4, por exemplo, reunimos uma série de artefatos endereçados às infâncias que apresentam modos bastante específicos sobre como “ser homem/menino”. Reparem que a maioria das imagens reforça os estereótipos masculinos e ressalta a força física, rapidez e violência, como pode ser visto em super-heróis, carros e outros objetos que reforçam a atividade física. Os artefatos também se apegam à uma paleta de cores mais centralizada no azul, exterminando ou pelo menos evitando o uso de cores suaves, como o rosa.

Figura 4: Artefatos visuais endereçados aos meninos



Fonte: Imagens extraídas da internet. Montagem nossa. Acesso em: 20 set. 2021.

Além da atuação dessas pedagogias, o próprio espaço escolar, de diversas maneiras, replica posicionamentos semelhantes aos sugeridos por essas imagens, sem disponibilizar outros tipos e formas de masculinidades e feminilidades às crianças. Consequentemente, esses espaços e os/as profissionais neles envolvidos/as, tendem a estabelecer e reafirmar apenas aquelas masculinidades e feminilidades já consideradas como sendo “as corretas”. A partir da reflexão que temos desenvolvido neste tópico, questionamo-nos: como as masculinidades são abordadas nos espaços escolares? Para responder à essa pergunta, a seguir, comentamos sobre a heteronormatividade a partir de pesquisas de Rogério Diniz Junqueira (2013), e sobre um outro conceito, desta vez criado por ele, o de Pedagogia do Armário. Juntos, a heteronormatividade e a pedagogia do armário, ilustram o modo como os enunciados e as restrições à masculinidade hegemônica aparecem nos espaços escolares.

2 Heteronormatividade e Pedagogia do Armário

A heteronormatividade ou heterossexismo é definido por Junqueira (2013) como a prática exercida por indivíduos cujas referências são centradas no homem, adulto, branco, heterossexual e burguês. Entranhadas no currículo, as dimensões da heteronormatividade no cotidiano da escola se relacionam “[...] a práticas de controle, vigilância e gestão das fronteiras da heteronormalidade, produzindo classificações, hierarquizações, privilégios, marginalização, desigualdades” (JUNQUEIRA, 2013, p. 482), comprometendo a garantia ao direito de uma educação de qualidade para todas as pessoas. Assim, o currículo, sendo um artefato político de produção cultural e discursiva, revela-se, também, como um espaço que abriga formas de controle, relações de poder, resistência e possibilidades de conformismo que, todas elas, privilegia a heterossexualidade como norma.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo: a divisão entre meninos e meninas em filas diferenciadas ou até mesmo durante os exercícios realizados nas aulas de Educação Física; a universalização em livros didáticos e materiais audiovisuais do corpo hétero como a única possibilidade de existência; e a apresentação de narrativas que apenas demonstram casais constituídos por um homem e uma mulher, como é o caso dos contos de fadas. Esses exemplos ilustram a conformação dos privilégios da heterossexualidade no ambiente escolar. Embora a escola tente se afirmar assexual - argumentando, muitas vezes inclusive, que essas questões são de responsabilidade única e exclusiva da família - ela potencializa e fomenta o desejo heterossexual e a teatralização dos códigos da heterossexualidade normativa. Siqueira (2006, p.210) ainda

afirma que “[...] processos verbais adquiridos e dominados pela criança, de início como atos tendentes à satisfações de determinadas necessidades, tornam-se instrumentos do pensamento e regulação de seu comportamento”. Podemos perceber, através da citação do autor, que os dispositivos escolares perpetuam uma narrativa heterossexual sobre as crianças durante seu processo educativo, sendo, essas, atitudes pensadas para satisfazer às necessidades de uma sociedade patriarcal que busca controlar a binariamente dos gêneros e as sexualidades desde o Educação Infantil.

De acordo com Renata Andrea Santana de Lucia e Baliscei (2020), no contexto político brasileiro atual, há a predominância da dispersão de um conservadorismo que prevê reação à visibilidade das populações que sempre foram marginalizadas. O acesso à educação pública e de qualidade é limitado na tentativa de impedir que haja uma formação de pessoas críticas e conscientes em relação àquilo que ocorre no contexto cultural e sócio-histórico em que vivem. Justamente por isso, a autora e o autor denotam a urgência na construção de estratégias de resistência, de “[...] disseminação de informações de qualidade, de sensibilização por meio da Arte e da educação, para que o povo se distancie ou transforme a ignorância em conhecimento e se levante contra as desigualdades e opressões sofridas”. (LUCIA; BALISCEI, 2020, p. 166).

Enquanto isso não ocorre, a escola, como vemos, torna-se um, dentre tantos, locais rotineiros onde circulam preconceitos que dispõem em movimento de discriminações e que atuam no fortalecimento das fronteiras que definem parâmetros de “normalidade”. Sendo, em consequente, um espaço construído para e na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade, regulando não apenas a sexualidade, mas também o gênero. Junqueira (2013) cita que as disposições heteronormativas são fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual”, que sustenta a crença, ainda na contemporaneidade, de uma suposta existência natural de apenas dois sexos, que se traduzem, necessariamente, na expressão única e binária de dois gêneros.

O autor, ainda, caracteriza a homofobia não apenas a partir do sentido comumente atribuído à essa prática, envolvendo emoções negativas (como o medo e o repúdio) em relação a homens e mulheres homossexuais. Segundo o autor, a homofobia pode, também, ser entendida como um fenômeno social “[...] relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2013, p.484).

A isso acrescentamos que as violências que tentam normatizar os corpos à matriz da heterossexualidade se manifestam de formas diferentes conforme os sujeitos vitimados. Homens e mulheres bissexuais, por exemplo, são acometidos/as pela bifobia. Quando estão em um relacionamento com uma pessoa do gênero oposto, os e as bissexuais podem ter aspectos de sua sexualidade (gostar também de alguém do mesmo gênero), desmerecidos, inclusive, pelos seus e suas pares da comunidade LGBTQIA+ que os/as olham como se fossem heterossexuais. Semelhantemente ocorre quando homens e mulheres bissexuais se relacionam com alguém do mesmo gênero e são, equivocadamente, avaliados/as como gays e lésbicas, respectivamente. Então, tanto no ambiente heterossexual quanto em grupos LGBTQIA+, muitas vezes, os/as bissexuais são invalidados/as. Ou não são “gays” demais ou não “héteros” o suficiente. Ambas as afirmativas são incorretas. Bissexuais são bissexuais.

A heterossexualidade é o principal monumento que sustenta a heteronormatividade e as violências decorrentes dela, de tal maneira que instaura regimes de vigilância e controle da conduta (heteros)sexual e das expressões e identidades de gênero, como exemplificamos com a homofobia e a bifobia. Em outras palavras, são manifestações de sexismo que, em muitos casos, são associadas a diversos regimes e a um arsenal normativo sobre os corpos, os sujeitos, as hierarquias entre eles e as instituições que eles ocupam. E ainda que essa imposição de “aparentar” ser “heterossexual” diga respeito a todos/as, é importante destacar que a homofobia também possui alvos preferencias, afinal, as lógicas da marginalização afetam os indivíduos de maneiras desiguais.

A pedagogia da sexualidade, conceito elaborado por Guacira Lopes Louro (1999), é a mira preferencial que destaca, também em espaços escolares, as pessoas dissidentes em relação aos padrões definidos pela normatividade heterossexual. Os estudos de Junqueira (2013, p. 484) dialogam com o conceito estabelecido pela autora, a partir da ideia de “pedagogia do insulto”, a qual, conforme explica,

Pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 1999) geralmente traduzida [...] em uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes.

A partir das reflexões de Andrey Gabriel Souza Cruz e Baliscei (2020), percebemos que os corpos alvos de morte e discriminação são bem definidos e facilmente destacados dos demais. Os autores explicam que as narrativas performativas masculinas são múltiplas e organizadas de modo hierárquico, e que ainda que em uma sociedade patriarcal haja a asseguuração de vantagens e benefícios aos homens, de modo geral, os privilégios são gozados de maneiras distintas entre eles. Então, quanto mais divergente do “homem modelo” o sujeito for, menos privilégios portará. No texto em questão, os autores chamam a atenção para os aspectos étnico-raciais que atravessam as masculinidades, marcando os homens de maneiras distintas. Nesse caso, argumentam que são inegáveis as intervenções de classe, raça, sexualidade, faixa etária, gênero e geografia do sujeito no processo de construção de sua subjetividade. Existem hierarquias nos modos em que as performances masculinas são organizadas e performadas. Um homem *gay* branco, por exemplo, ocupa um espaço de privilégio e hierarquia quando comparado a um homem *gay* negro. E um homem hétero negro não possuía os mesmos acessos que um homem *gay* branco, já que este último detém uma suposta proximidade às visualidades e vantagens conferidas à branquitude. O racismo, portanto, faz com que, mesmo que sejam homens, estes corpos sejam separados entre superiores (brancos) e inferiores (negros, amarelos, indígenas, etc.). Somada à identidade de gênero, a identidade étnico-racial e outros marcadores, então, sinalizam quem deve ou ter a vida protegida e prolongada, e quem não – sendo, assim, submetidos à exposição à morte política, à expulsão, à rejeição, entre outros tipos de violência.

Segundo Connell (1995, p.190), há uma visão da narrativa convencional em visionar o gênero como um molde social e uma referência às crianças e aos adultos/as, “[...] como se as personalidades masculinas sáíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponte de uma esteira”. A masculinidade é um projeto “estampador” de subjetividades e identidades sobre crianças e adultos/as, que pode ser aceita ou rejeitada por aqueles/as que interagem com ela. Connell (1995, p.190) afirma que,

Esses projetos envolvem encontros complexos com instituições (tais como escola e mercado de trabalho) e com forças culturais (tais como a comunicação de massa, a religião e o feminismo). Esses encontros têm uma estrutura dialética e não uma estrutura mecânica. Rapazes e garotas podem lutar contra a instituição ou a força cultural, bem como aceitar sua estampa.

Concordamos com a autora nesse ponto e acrescentamos que se rapazes e garotas podem lutar contra referências específicas de masculinidade, podem,

também, rejeitar a heteronormatividade ou, pelo menos, buscar alternativas para ela. A instituição heteronormativa concorre em diversos espaços sociais e institucionais, contudo, há que se destacar que é no ambiente escolar e no familiar onde podemos perceber seus momentos cruciais. Observamos, também, que para a construção de sujeitos masculinos heterossexuais existe uma espécie de obrigatoriedade da rejeição de tudo aquilo que, socialmente, é associado à feminilidade e à homossexualidade, alimentando, respectivamente, a misoginia e a homofobia entre homens, rapazes e mesmo entre meninos.

Em uma entrevista¹⁹, Rita Von Hunty (1990)²⁰ caracteriza a escola como o primeiro aparato ideológico repressor do Estado e que intenta despir os sujeitos que a frequentam, alunos e alunas, de todas as formas de expressões que destoem do que é estabelecido como “norma”. Ela ainda afirma que a escola é uma fábrica de subjetividade que ensina os/as estudantes, desde pequenos/as, que as representações fora da heteronormatividade serão tratadas violentamente, na intenção de corrigi-las ou, pelo menos, constrangê-las. Questiona, por fim, a falácia de uma educação (que supostamente é pensada para todos/as), e que, incoerentemente, colocada sujeitos e grupos específicos à margem das oportunidades ofertadas pelo ensino formal. Em consonância com o pensamento de Hunty, Paul B. Preciado (2020) traz colocações sobre como a escola é, fora o ambiente doméstico e familiar, a primeira instituição política na qual submetem-se as crianças à taxonomia binária de gênero, exigindo constantes nomeações e identificações normativas. Para o autor, a escola opera, logo, como uma fábrica de produção de identidade e de gênero.

Para a existência de uma ideia de “normalidade” não é apenas necessário que exista um contraponto, isto é, uma “anormalidade”, mas, também, que se naturalizem os padrões que definem a “norma”. Então, “[...] as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes” (JUNQUEIRA, 2013, p. 486), onde os/as jovens serão expostos a subjetividades que agem como dispositivos de desqualificação e objetivação.

A isso associamos o conceito criado por Junqueira (2013), a pedagogia do armário, apresentado pelo autor como um processo de ocultação das pessoas que estão/são em dissonância ou em dissidência da matriz heterossexual, submetendo-as ao desprezo público e/ou ao silêncio. Implica, assim, uma

19 Link da Entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=We1RlnS1T0w>. Acesso em: 2 abr. 2022.

20 É o nome artístico de Guilherme Terreri Lima Pereira, professor, ator, youtuber, drag queen e comediante. Possui formação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e em Letras, pela Universidade de São Paulo (USP).

administração das fronteiras entre a “normatividade” (heterossexual) e a “anormalidade” e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. “Estar no armário” é uma expressão utilizada pela comunidade LGBTQIA+ para definir pessoas que ainda não se sentem confortáveis para demonstrar social e livremente sua sexualidade ou gênero destoante da norma heterossexual. O conceito de pedagogia do armário vem, justamente, para definir práticas que fazem com que os indivíduos fiquem “dentro do armário”, ou seja, operam para que não se sintam confortáveis ou seguros para visibilizar suas expressões não heteronormativas. A pedagogia do armário, portanto, inquirir todos/as. Então, a vigilância das normas de gênero possui um papel central nessa pedagogia cujos dispositivos e práticas curriculares, nos espaços escolares, variam desde o silenciamento e invisibilização até o extermínio de alunos e alunas que não aparentam ser heterossexuais. As relações de gênero e de sexualidade são tomadas, pela escola, como um lugar de desconhecimento, ignorância, censura, violência, vergonha e medo.

Com a internalização das normas da heteronormatividade, temos a frequente confusão entre as diferenças entre gênero, identidades de gênero e sexualidades. Esses são conceitos que não possuem uma fronteira bem delimitada, e que estão em constante construção, demonstrando que comportamentos não correspondem necessariamente à desejos e identidades sexuais. Por exemplo, um homem pode ser heterossexual, isso é, atrair-se afetiva e sexualmente por uma pessoa do gênero oposto, e, ainda sim, ter expressões de gênero consideradas femininas, como pintar as unhas, ser vaidoso, usar saia, assumir um timbre de voz fino e delicado e se interessar por jardinagem ou culinária. Ou mesmo uma mulher lésbica que pode, independentemente de sua identidade sexual, interessar-se por maquiagem, maternidade, romantismo, afazeres domésticos e demais atividades comumente desempenhadas por mulheres heterossexuais. Uma característica não anula a outra.

Apesar disso, há uma busca eterna pelo modelo hegemônico de masculinidade e feminilidade que são, inevitavelmente, inatingíveis, e que, com isso, acarretam uma fonte permanente de angústia, violência e insatisfação entre homens e mulheres. No caso dos homens, em especial, consideramos, a partir da leitura dos autores/as supracitados/as, que o título de “homem de verdade” deve ser conquistado e constantemente defendido sob a implacável vigilância de todos/as. Quando um aluno adverte o outro, gritando-lhe, “vira homem!” não apenas está subjogando e desqualificando o seu alvo, como também está reforçando e se adequando às normas de gênero estabelecidas para as masculinidades. Em outras palavras, ao operar conforme a lógica da pedagogia do armário, repreendendo um colega por

ser “insuficientemente” masculino, o agressor acaba mostrando ao público que a sua conformidade com a masculinidade hegemônica é tamanha, que ele chega a ser capaz de policiar os corpos dos demais, como uma espécie de “fiscal de masculinidades”.

No ambiente escolar, dessa maneira, ocorre a generificação dos espaços e práticas, definindo as fronteiras de gênero por uma obsessiva binaridade, ainda que existam masculinidades e feminilidades plurais, dinâmicas, porosas e multifacetadas.

Cria-se nas escolas, a partir desse cenário, um local de constante intimidação, estresse, assédio, agressões, desqualificação e não acolhimentos que fazem com que alunos/as LGBTQIA+ sejam obrigados/as a incorporar desempenhos acima da média, quando não, a evadirem desses espaços. As formas de preconceito e discriminação demonstram um problema educacional que afeta a qualidade da educação de todas as pessoas. Muitos indivíduos acabam por internalizar as exigências da pedagogia do armário, assumindo posturas que são impostas a eles para “compensar” a “insuficiência” pela qual seu gênero fora marcado. No que tange às masculinidades, Junqueira (2013) exemplifica mencionando alunos dissidentes da heteronormatividade que, no contexto escolar, costumam ser reconhecidos como exímios contadores de piadas, ou até mesmo como os melhores amigos das meninas. O intruso, nesse caso, é arremetido ao limbo do cômico, do repugnante e do coadjuvante.

Ademais, no cotidiano escolar “[...] as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua nas pedagogias do insulto e do armário” (JUNQUEIRA, 2013, p. 489). Nesse contexto, disciplinar é muito mais do que controlar, torna-se um exercício de poder sobre os corpos com o objetivo de normalização através de uma identidade específica que é naturalizada. No processo de desumanização do “outro”, há uma indiferença ao seu sofrimento, sendo mais recorrente que certa atitude de distanciamento seja assumida, desqualificando o sujeito como ser moral. Não obstante, frente à fúria normativa das pedagogias de armário e do insulto, há uma insuficiência do discurso dos direitos humanos. Normalização, heteronomia e alheamento, juntos, criam um currículo e pedagogias que priorizam a desumanização, a marginalização e o enquadramento. Então, disso podemos inferir que a heteronormatividade é uma violação dos direitos humanos por cercear a autonomia do sujeito.

Um dos exemplos mais eficazes dessa desumanização por vias heteronormativas se dá quando um/a professor/a se recusa a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, incentivando os/as demais alunos/as a adotarem atitudes hostis à diferença em geral. Preciado (2020) cita um

caso, em Barcelona, de um jovem transexual de dezessete anos que, apesar de ter conseguido o direito de mudar seu nome na identidade (sendo um dos primeiros menores de idade a obter esse direito no estado espanhol), cometeu suicídio. Ao decorrer do texto, o autor é incisivo em afirmar que a legalidade nada muda se ainda houver pessoas que se negam a respeitá-la. Os constantes episódios de assédio e transfobia que Alan enfrentou durante três anos, nas escolas em que frequentara, culminaram no aniquilamento de sua existência. Conforme relata o autor, os/as estudantes da escola em que Alan estudava exigiam dele que levantasse a blusa para conferir a ausência de seios, provocavam-lhe com xingamentos, como sapatão, e se recusavam a chamar-lhe pelo seu nome social, Alan. Sobre isso, concordamos com Preciado (2020, p. 200) quando pontua que “[...] a escola é o primeiro espaço de aprendizado da violência de gênero e sexual”. Esses exemplos demonstram, ainda, que não são apenas os/as alunos/as, colegas de escola, que vigiam o garoto “afeminado” ou a estudante travesti, mas sim a instituição inteira, incluindo, inclusive, os/as professores/as e demais adultos/as quem, ao contrário, poderiam sair em defesa das vítimas. O próprio autor traz um caso positivo no texto mencionando que, na cidade de Nova York, há um instituto que funciona desde 2002, Harvey Milk²¹, que acolheu 110 estudantes *queer* e trans, vítimas de assédio e exclusão em seus centros de formação anteriores.

Portanto, a pedagogia do armário não se limita apenas a um conjunto de práticas formais ou informais por meio das quais preconceitos são transmitidos e cultivados, mas também, configura processos amplos, complexos, sutis e profundos ao longo dos quais cada sujeito da escola é implicado. O ambiente escolar consente, cultiva e promove heterossexismo e homofobia, atuando na contribuição para sua (re)produção, atualização e consolidação. A força dessa pedagogia, ainda conforme Junqueira (2013, p. 493), “[...] parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não nomeação de suas violências, o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros”.

Dessa maneira, não é suficiente apenas denunciar as violências e almejar maior liberdade, deve-se, também, desestabilizar os alicerces dos processos de normalização e marginalização, questionando as questões sócio-curriculares e políticos por meio dos quais sujeitos são produzidos e nomeados. Para isso, a escola precisa se tornar um espaço onde as narrativas naturalizadas sejam confrontadas por pedagogias que disponham da promoção de diálogos, releituras e valorização dos/as diferentes.

21 Harvey Bernard Milk (1930-1978) foi o primeiro político abertamente gay eleito para um cargo público na Califórnia e um dos primeiros nos Estados Unidos. Foi assassinado por outro político estadunidense, Daniel James White (1946-1985), em 25 de novembro em 1978.

3 Considerações

A partir das discussões apresentadas, dos textos acadêmico-científicos citados e dos artefatos da cultura visual com os quais exemplificamos nossas ideias, podemos concluir que as masculinidades, principalmente, aquelas que se encontram nas salas de aula, passam por projetos de masculinização que permeiam o cotidiano das crianças e, em especial, dos meninos, definindo e determinando maneiras específicas de agir, ver e falar. Esse projeto estabelece, substancialmente, a noção do que é “ser homem”, desconsiderando outros tipos de masculinidades que não sejam aquela valorizada socialmente, logo, a masculinidade hegemônica. Essa é, por sua vez, uma expressão de gênero atravessada por conceitos e paradigmas advindos de culturas machistas e sexistas, que impelem os meninos a reverenciarem um modelo tóxico para si e para as demais crianças. Sendo assim, os modelos de masculinidades que escapam do “molde” que a masculinidade hegemônica propõe são subjugados, agredidos, violentados e inferiorizados, afetando as maneiras como crianças e adultos/as se relacionam com essa identidade de gênero. Sublinhamos, ainda, que essas são questões que aparecem não apenas em discursos, informações verbais e ações, como também nas imagens. Preocupamo-nos, em especial, com os artefatos da cultura visual engendrados para as infâncias, pois, como argumentamos, recorrem à noção de diversão e entretenimento para, sutilmente, legitimar uma única e exclusiva masculinidade como “verdadeira”. Brinquedos, materiais escolares, moda, desenhos animados, cinema e demais imagens endereçadas às crianças, assim, propõem aos meninos que se expressem a partir das características que lhes são socialmente desejadas, como aquelas relacionadas à virilidade, força, heterossexualidade, riqueza, coragem, arrogância e dominação.

Quando, mesmo em espaços escolares, ocorre a transgressão dos territórios definidos como masculino e feminino, por um indivíduo que não faz parte deles (por exemplo, um menino decido a utilizar-se de batom ou saia, ou uma menina empenhada em assumir a liderança de um grupo), há tentativas de fazer com que essa criança retorne aos lugares “adequados”, endereçados a sua identidade de gênero. Como afirmam Baliscei e Cunha (2021, p.386-387) “Há, portanto, nos espaços educativos, controle de enquadramento para que as crianças não ultrapassem as convenções pré-estabelecidas sobre ser menino e menina”.

Por fim, sinalizamos certa urgência em se debater sobre masculinidades tendo em vista as evidentes toxidades vivenciadas pelos homens, mesmo entre (se não principalmente) àqueles que possuem condições econômicas e de formação para assumir masculinidades mais saudáveis. Nesse ponto,

referimo-nos especificamente ao caso de Arthur Moledo do Val (1986), político brasileiro conhecido nas redes sociais como “Mamãe Falei”, que durante sua estadia na Ucrânia, durante a invasão do país pelas forças russas, lideradas pelo presidente russo Vladimir Putin (1952- -), enviou diversas mensagens de voz através de um grupo de *Whatsapp*, fazendo comentários sexistas e machistas sobre as refugiadas ucranianas. Dentre as mensagens de voz que enviou, referindo-se à aparência das ucranianas, destacamos: “É inacreditável a facilidade. Essas ‘minas’ em São Paulo se você dá bom dia elas ‘iam’ cuspir na tua cara. E aqui elas são supersimpáticas, super gente boa. É inacreditável” e “Mano, eu ‘tô’ mal. ‘Tô’ mal, ‘tô’ mal. Eu passei agora... são quatro barreiras alfandegárias. São duas casinhas em cada país. Mano, eu juro para vocês. Eu contei: foram 12 policiais deusas. Deusas, mas deusas, assim, que você casa e, assim, você faz tudo o que ela quiser. Eu ‘tô’ mal, cara. Assim, eu não tenho nem palavras ‘pra’ expressar. Quatro dessas eram ‘minas’, assim, que você, tipo... mano, nem sei o que dizer. Se ela cagasse, você limpa o c* dela com a língua. Assim que essa guerra passar eu vou voltar para cá”²².

Como consequência do envio dos áudios e do conteúdo violento deles, dias após, Arthur foi desfilado do partido político Podemos, assim como deixou o Movimento Brasil Livre (MBL). Até o momento da escrita desse artigo, o deputado enfrenta pelo menos 12 pedidos de cassação, na Alesp, assinados individual ou coletivamente por 26 outros deputados. Assim, do Val poderá receber quatro possíveis punições: censura escrita, advertência, censura verbal, perda temporária ou cassação. Ele reconheceu os áudios como verdadeiros e pediu desculpas pelos conteúdos vazados: “Foi errado o que falei, não é isso que eu penso. O que falei foi um erro num momento de empolgação. Pelo amor de Deus, gente, a impressão que está passando é que cheguei lá e tinha um monte de gente e falei ‘quem quer vir comigo aqui que eu vou comprar alguma coisa?’. Não é isso, nem poderia. Inclusive nos áudios, de modo jocoso, informal, falo que não tive tempo de fazer absolutamente nada. Nem tempo para tomar banho, estou há três dias sem banho”. Nas redes sociais, muitas pessoas se mostraram enojadas e contrárias às atitudes do deputado e reforçaram o quão machista e sexista foram seus discursos, coincidindo com os de muitos outros políticos que se manifestam semelhantemente na contemporaneidade brasileira.

Podemos perceber que as características intrínsecas à masculinidade de Arthur do Val se relacionam com a discussão apresentada neste texto em

22 Notícia disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/entenda-o-processo-que-pode-levar-a-cassacao-do-mandato-de-arthur-do-val/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

que buscamos sinalizar como a masculinidade tóxica afeta negativamente os sujeitos. Trata-se de uma masculinidade que discrimina aqueles e aquelas diferentes do padrão imposto por narrativas machistas e sexistas. Homens dissidentes desse modelo e sobretudo mulheres são, na maioria dos casos, descartados/as ou considerados/as inferiores quando comparados/as àquilo que essa perspectiva define por “ser homem”.

Referências

BALISCEI, João Paulo; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. “Faça como homem”: cultura visual e o projeto de masculinização dos meninos. In: *Gênero e processos educativos em instituições sociais e artefatos da cultura*. **Revista Textura**, Canoas, v.23, p. 368-391, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5926>. Acesso em 14 ago. 2021.

BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor**: queixas e perplexidades masculinas. Natal, RN: EDUFRRN, 2015.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Ensino/Aprendizagem das Artes Visuais na América Latina: colonialidade cultural e emocional aliada a questões LGBT. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 197-246, maio/ago. 2019.

CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, R. W. La organización social de la masculinidad. In: *Masculinidad/ es: poder y crisis*. **Isis internacional**, Chile, p. 31-48. 1997.

CRUZ, Andrey; BALISCEI, João Paulo. Não é uma fantasia, este sou eu. Discussões sobre a representação e performance da masculinidade negra na série Sex Education. **Revista Crítica Histórica**, v.11, n. 22, p. 100-130, dezembro. 2020.

ELFYING-HWANG, Joanna` (2011).` *Not So Soft After All: Kkonminam Masculinities in Contemporary South Korean Popular Culture*. In: **Biennial Conference 7th, 2011, Sydney**. [Anais]. Sydney: The Korean Studies Association of Australasia (KSAA), 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário. A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n. 13, p.481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 out. 2021.

LUCIA, Renata Andrea Santana; AUTOR. Vagina da artista – performance feminista em poéticas de duas artistas mulheres. **Revista Polêm!ca**, v. 20, n.3, p. 163-172, set./dez. 2020.

PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (org.). **Masculino, feminino, plural:** gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano:** Crônicas da travessia. Uma escola para Alan. Tradução: Eliana Aguiar. 1ª edição. Rio de Janeiro: Companhia das Letras (selo Zahar), 2020.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogias de La crueldad.** 1 ed. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

Recebido em abril de 2022

Aprovado em março de 2024