

Quando o espelho não é Narciso: A desconstrução das masculinidades hegemônicas nas narrativas dos professores de história

DOI: 10.15175/1984-2503-202315306

Leonara Lacerda Delfino*

Cláudia Maia**

O espelho narcísico e as masculinidades subjetivadas: estudos sobre o conceito

De acordo com Raywen Connel¹ (1995), refletir sobre o conceito de masculinidades significa problematizar os dispositivos de regulação dos corpos e regimes de poder sobre as identidades de gênero. Ao longo das nossas vidas, incorporamos uma série de atos, normatizações que fazem com que performemos nossas identidades sexuais e de gênero com base nos padrões hegemônicos heterocisnormativos. Nesse sentido, a concepção de masculinidade hegemônica foi constituída em oposição ao feminino para designar uma suposta superioridade natural, em contraponto aos atributos de inferioridade, irracionalidade, natureza, fragilidade, emotividade, etc. Desta forma, os dispositivos da

* Professora permanente e pós-doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Montes Claros (PPGH – Unimontes), integrante do GT Nacional: Emancipações e Pós-abolição e dos grupos de pesquisa: Emancipações e Pós-Abolição em Minas Gerais (Universidade Federal de Juiz de Fora), Grupo de Pesquisa para uma Educação Decolonial PluriÉtnoPopular/ Unimontes (GDECO-ETNOPO). É doutora e mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente desenvolve uma pesquisa voltada para a construção das práticas emancipatórias forjadas nas intervenções do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e usos da História Pública, com ênfase nos temas gênero, raça e formação das subjetividades docentes. E-mail: leonaralacerda@yahoo.com.br.

<http://lattes.cnpq.br/9354798033365944>. <https://orcid.org/0000-0001-5422-4980>

** Possui Pós-doutorado em História pela Universidade Nova de Lisboa; doutora em História pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Pesquisadora do CNPq. E-mail: claudia.maia@unimontes.br.

<http://lattes.cnpq.br/7643639413441117>. <https://orcid.org/0000-0002-8358-8940>

¹A socióloga australiana, antes da transição de gênero, se identificava como Robert Connell.

Recebido em 10 de abril e aprovado para publicação em 7 de setembro de 2023.

Resumos no fim do texto. Abstracts at the end of the text. Résumés en fin de texte. Resúmenes al final del texto.

masculinidade hegemônica são calcados, fundamentalmente, na misoginia, na homofobia e aversão às ditas masculinidades dissidentes.

Com efeito, pensamos gênero como performances plurais desenvolvidas na repetição de *habitus*,² economia psíquica, nem sempre consciente, capaz de gerar subjetivações, emocionalidades, identidades de grupos, bem como, lugares sociais e processos de desigualdades e hierárquicos nas relações gendradas atravessadas por suas interseccionalidades. Não obstante, as masculinidades são performadas e incorporadas de diferentes formas nas relações de gênero e seus significados não são, segundo Welser-Lang (2001), estáticos e atemporais. Desse modo, há uma necessidade constante de afirmação dos homens, ancorados nesse padrão hegemônico, em provar a sua masculinidade perante os seus pares. Nesse sentido, a construção da masculinidade hegemônica se faz permanentemente ao longo da vida desses indivíduos que precisam provar diariamente, em suas ações mais explícitas ou gestos mais sutis, a sua suposta superioridade.

Valeska Zanello (2018, p. 221) reverbera que a avaliação permanente para a autoafirmação dos homens é fundamentada na antifeminilidade, ou seja, a primeira prova do menino desde a sua tenra infância é provar que não é uma “mulherzinha”. De acordo com a autora, as mulheres tornam-se objetos de desejo (objetificação masculina), mas nunca o homem deve desejar a ser como elas. Portanto, a misoginia define-se como elemento base dessa virilidade imaginada como algo natural, mas que precisa ser provada insistentemente como negação daquilo que é considerado como feminino, leia-se inferior, segundo o imaginário patriarcal. Esta violência simbólica, constitutiva do *habitus* androcêntrico, esteve ancorado na tradição aristotélica em que o masculino era entendido de forma positivada (plenitude humana e racional), e o feminino como ausência (sexo imperfeito ou o segundo sexo). A mulher era pensada nesses termos, como um “não ser”, dentro dessa lógica binária e sexista, fundante da racionalidade ocidental.

O estudo de Thomas Laqueur (2001, p. 20) teve profunda importância ao demonstrar o processo de construção social dos corpos e romper a ideia de que a diferença anatômica é um dado objetivo, destituído de significados culturais. A descrição anatômica não conhecia o sexo feminino como sexo autônomo até o movimento do Iluminismo. O reconhecimento do “sexo oposto” tornou-se possível quando essas diferenças passaram a

² Segundo Bourdieu (2002, p. 18), *habitus* nas relações de gênero podem ser compreendidos como os “mecanismos históricos que são responsáveis pela deshistoricização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes.” Em outro trecho o autor menciona que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2002, p. 18).

produzir efeitos políticos que justificassem as desigualdades sociais naquele contexto. Nesse sentido, todos deveriam ter acesso à cidadania em contraponto à sociedade de antigo regime, assentada no princípio dos privilégios. No entanto, as mulheres não tiveram lugar nessa retórica, uma vez que o sujeito universal, detentor dos direitos civis e políticos, é personificado no indivíduo masculino branco, eurocentrado, possuidor de bens, em detrimento das outras pessoas que não atendessem ao padrão burguês.

No século XIX, a retórica médica assumiu a ordem do discurso sobre a normatização dos corpos. Houve a medicalização dos comportamentos femininos e masculinos, idealizados pela ciência. Criaram-se formas de assujeitamento dos modos de ser homem e de ser mulher. Nesse período, a homossexualidade masculina foi classificada como doença. Os corpos que se rebelavam contra os enquadramentos hegemônicos eram patologizados. Foi neste contexto que os comportamentos femininos avessos à submissão, ao recato, à maternidade e heterossexualidade compulsórias sofreram psiquiatrização. Muitas mulheres, que não perfomaram o ideal esperado em seus comportamentos, foram internadas em manicômios sob o diagnóstico de histeria feminina. Os homossexuais, transexuais, transgêneros também foram alvos de tratamentos psiquiátricos calcados na violência e no isolamento social. Para o filósofo Michel Foucault (1994), a racionalização do discurso da sexualidade ocidental (séculos XVIII e XIX) foi um processo atravessado por muitas tensões e disputas de poder na definição daquilo que foi normatizado como sexualidade regular e sexualidades patológicas e periféricas. Neste ínterim, os discursos disciplinadores se afirmaram como produtores de subjetivação, não mais assentados na negação, mas, na formação de condutas, corpos domesticados e regimes de verdade (biopoder). Nessa nova episteme, o dispositivo médico acionou uma série de tecnologias de gênero (revistas, manuais, folhetins, romances literários, etc.) capaz de produzir discursos sobre os corpos dóceis, ensinando, através da colonização afetiva e gendramento de emocionalidades, o valor do silêncio e da submissão às mulheres e os lugares de privilégio, naturalmente, a serem ocupados pelos homens. Postulavam que o homem era naturalmente forte, viril, racional, equilibrado, ponderado, sexualmente ativo, poligâmico, etc., e a mulher, naturalmente frágil, dada ao cuidado, a viver para os outros, à maternidade, à passividade sexual (ou assexuada se fosse mãe), emocionalmente instável e dependente de uma figura masculina. Esses aprendizados muitas vezes são incorporados de forma sutil, imperceptível, sem que seja utilizado um cálculo racional e consciente dos sujeitos que praticam esse sistema de diferenças (BOURDIEU, 2002, p. 50). Por outro lado, as tecnologias de gênero

não são apenas representação dessas relações de poder gendradas de forma desigual, mas também produzem e dão sentido a esse sistema de diferenças. Nesta pedagogia dos afetos, os meninos são interpelados, desde cedo, a comprovarem sua virilidade, através de brincadeiras aparentemente inofensivas: - “E sua namoradina da escola?!” E às meninas são ensinados modos de sentar, de se portar, de não se expressar de forma incisiva, além de muitos gestos delicados para se tornar uma “boa menina”.

Com efeito, enquanto as configurações históricas de subjetivação das mulheres foram fundadas na colonização dos afetos e nos dispositivos do amor e da maternidade, os homens construíram suas identidades de gênero através do dispositivo da eficácia. A virilidade laborativa é uma das facetas desse dispositivo, em que a dignidade e a honra perpassam pela capacidade de prover, sustentar uma família e se realizar profissionalmente. Aqui encontramos um dos pilares de gendramento identitário dos homens. A incapacidade de não prover em situações de desemprego ou subemprego, não realização profissional, é uma das principais causas de adoecimento psicossocial dos homens na história do tempo presente. Desde muito cedo o processo de socialização dos meninos perpassa pelo reconhecimento de que o lugar masculino é o espaço público. Tradicionalmente, nas vivências lúdicas, estimula-se às meninas a representação do espaço doméstico (brinquedos de casinha, panelinhas, bonecas) ensinando-as o valor do cuidado. Já aos meninos, incentiva-se a criatividade, brincadeiras dinâmicas e competitivas relacionadas ao mundo externo da casa.

A virilidade sexual é outro fundamento do dispositivo da eficácia. A ele, ensina-se, desde a tenra infância, a serem “atiradores”, conquistadores e que seu capital simbólico de autoafirmação na vida adulta se fará pela capacidade de obter o maior número de parceiras e poder exibir o seu potencial aos seus colegas. Ainda que de forma velada, não se estimula outra maneira de se relacionar com o sexo oposto que não passe pelo sentido do uso do prazer masculino, mesmo que tal processo não seja tão perceptível aos nossos olhos. Aos homens é ensinado que faz parte da natureza masculina ter várias parceiras (poligamia consentida) e que para tornar-se homem, ele precisa provar para os outros o seu desempenho sexual, apesar de nem sempre satisfazer a sua parceira. Parecer é mais importante do que ser no processo de validação do que Welzer-Lang (2001) chamou de “casa dos homens”. Essa “casa” seria uma espécie de rito de passagem para provar masculinidade. Para passar de um cômodo simbólico para o outro, seria necessário ser testado por outros homens que já atravessaram as mesmas provas de masculinidade.

Nesse sentido, o que gerencia as normas para ser bem aceito na “casa” é a misoginia e o pacto entre os participantes, ou seja, a cumplicidade (ZANELLO, 2018). E esta cumplicidade se estabelece pelas múltiplas formas de silenciamento, enquanto mecanismo de proteção dos pares, seja nas “pequenas violências” cotidianas, como as piadas machistas, até casos mais graves, como estupros, violência física e feminicídios. Este tipo de performance de masculinidade gera efeitos de violência e desigualdade, perpetuando relações assimétricas de poder entre os gêneros, privando grupos de pessoas a exercerem seus direitos de existência plena, conforme suas escolhas e desejos dos seus corpos.

Nos itens a seguir, vamos analisar as intervenções didáticas sobre a educação de gênero no ensino de história e como as comunidades de aprendizagens viabilizadas pelo PIBID e outros espaços formativos (coletivos feministas, movimentos sociais, escolas populares) viabilizaram a construção de crítica às masculinidades hegemônicas produzidas pelas narrativas dos sujeitos masculinos heterocisnormativos, egressos do curso de história da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)³ e atuantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre 2015-2016. As entrevistas foram realizadas no formato remoto durante a conjuntura pandêmica (2020-2022),⁴ e a construção das narrativas teve por intuito compreender os processos de subjetivação na construção das identidades docentes interpeladas pelas intervenções didáticas do programa de iniciação à docência em escolas públicas daquela cidade do Sul de Minas. Para a nossa surpresa, identificamos que a subjetivação, atravessada pelas experiências de gênero, foi um dos fatores determinantes na formação dos processos docentes dos sujeitos masculinos identificados como heterocisnormativos em suas falas. Durante a produção de memórias narradas, os ex-pibidianos, hoje professores, nos contaram como a experiência de ouvir as colegas mulheres, também pibidianas, interferiram nos seus modos de existência e de se posicionarem no mundo com relação às desigualdades de gênero. Além disso, as intervenções didáticas dedicadas à educação de gênero e sexualidade, somadas ao convívio, às vezes conflituoso, com as propostas de ensino envolvendo a temática nas

³ Localizada no Sul de Minas, a Universidade Federal de Alfenas foi criada no contexto da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007).

⁴ Durante a nossa pesquisa entrevistamos 26 pessoas; destes(as) colaboradores (as), havia 17 ex-pibidianos/as (9 mulheres e 8 homens); três professoras regentes escolares; seis professores(as) da UNIFAL (três mulheres e três homens). Para este artigo, selecionamos apenas as entrevistas dos ex-pibidianos do sexo masculino, hoje professores e/ou supervisores pedagógicos de escolas públicas. O tratamento dado às entrevistas individualizadas se fez pelas transcrições e estudo das narrativas apresentadas, em interface, aos relatos de experiências produzidos pelos grupos pibidianos, através de relatórios e projetos de intervenção realizados no período em que estavam em processo de formação inicial.

experiências de intervenção nas escolas e a própria formação acadêmica, no sentido ampliado, impactaram decisivamente em suas subjetividades como homens e também como educadores. Hoje, eles consideram de suma importância a educação de gênero em suas práticas cotidianas nas escolas.

O PIBID como espaço formativo para os temas sensíveis da história viva ensinada em redes de comunidades de aprendizagem

A movimentação do PIBID nas escolas de Alfenas trouxe a discussão sobre as desigualdades de gênero, os direitos humanos, a educação étnicorracial, e outros temas, considerados “sensíveis” no fazer-se da história escolar do dia-a-dia nas escolas. Nesse sentido, o encontro intersubjetivo e coletivo em sala de aula tornou-se propício para se discutir sobre os passados-presentes, ou seja, aqueles que se presentificam através de muitos demarcadores da diferença e das desigualdades entre os sujeitos em nossa sociedade. Sendo assim, houve a preocupação, por parte das comunidades de aprendizagens forjadas pelo PIBID, em aguçar as subjetividades daqueles(as) alunos(as), os/as fazendo sentirem-se sujeitos da história, dos seus passados invisibilizados pela perspectiva colonial e eurocêntrica de história prescrita nos currículos oficiais. Nessa acepção, o interesse das equipes pibidianas em desenvolver o método de ensino calcado nas questões socialmente vivas (passados-vivos) fez com que o debate sobre os usos do passado, juntamente com a historicidade de práticas de violência, extermínio e colonização dos corpos, possibilitasse o exercício educacional de uma história pública ensinada associada à proposta decolonial da educação histórica. Ao tratarem dos temas socialmente vivos, como as desigualdades de gênero, as intervenções não só aguçaram as subjetividades e as aprendizagens dos(as) sujeitos(as) escolares aprendentes, mas, sobretudo, afetaram e transformaram os processos formativos dos(as) licenciandos(as), construindo uma rede de interações de saberes compartilhados⁵ em movimento durante as intervenções didáticas pibidianas.

Em linhas gerais, ao debruçarmos-nos sobre projetos de intervenção⁶ voltados para a educação de gênero, observamos pelos relatos de experiências dos licenciandos(as), ex-

⁵ Ver o conceito de autoridade compartilhada desenvolvido por Michael Frisch (2016).

⁶Os projetos selecionados sobre a educação de gênero no ensino de história foram: Projeto 1. Representações do masculino e do feminino durante a Ditadura Civil-Militar: uma leitura através dos recursos midiáticos (Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira, Nível de Ensino/Turmas A, B, C, D, E, F; 3º ano do Ensino Médio, período de execução 2º semestre de 2015/ nº de aulas: 11 aulas); Projeto 2. O protagonismo feminino durante a Segunda Guerra Mundial e a Era Vargas (Escola Estadual Prefeito Ismael Brasil Corrêa. Nível de

integrantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, que a temática aguçou as subjetividades dos(as) alunos(as) escolares, provocando diferentes reações ora de acolhimento ora de rejeição ao tema. O projeto “Representações do masculino e do feminino durante a Ditadura Civil-Militar: uma leitura através dos recursos midiáticos” teve como proposta desmobilizar a ideia de que o ativismo político durante a ditadura militar teria sido uma exclusividade masculina. As pibidianas, Vitória Larissa Ribeiro e de Ana Carolina Dutra, trabalharam com depoimentos de mulheres ativistas do período, demonstrando que a resistência ocorria não só através da luta armada, mas também por meio de ações coletivas como associações de bairro para cobrar do poder público serviços essenciais, como escola pública, saneamento básico, etc. Durante a execução da sequência didática, uma das alunas da escola questionou a rigidez do binarismo masculino/feminino, apontando para a historicização destes atributos e para outros modos de existências e de sexualidades tidos como marginais, de acordo com a normatização heterocisnormativa. Nas palavras da aluna, através do relato de Vitória e Ana Carolina, foi dito: “*Mas pensem, senão houvesse essa definição do que é homem e o que é mulher não seria necessário existir transexuais, travestis, homossexuais, etc.*”.⁷

Em outro momento, o projeto foi bastante elogiado pelas turmas do terceiro ano em função do tema da violência de gênero contra a mulher ter sido selecionado para a prova de redação do ENEM naquele ano de 2015. Segundo Vitória e Ana Carolina: “*Muitos alunos vieram comentar sobre aprova com a gente, disseram que as aulas foram úteis para a realização da redação e até elogiaram a nossa proposta. A coordenadora da escola também elogiou a proposta trabalhada [...]*”.⁸

No projeto “O protagonismo feminino durante a Segunda Guerra Mundial e a Era Vargas” desenvolvido na Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira, os(as) bolsistas⁹ buscaram historicizar as identidades de gênero, com enfoque aos períodos da Era Vargas e da Segunda Guerra Mundial, desmobilizando, assim, preconceitos e posicionamentos

Ensino/Turmas 9º ano do Ensino Fundamental. Período de execução/ nº de aulas: 07 aulas, 2º semestre de 2016); Projeto 3. Concepções sobre gênero e sexualidade: As construções históricas e sociais do feminino e do masculino (Escola Estadual Dr. Napoleão Salles, Nível de Ensino/Turmas 9º ano do Ensino Fundamental. Turmas: B e C, Período de execução 2º semestre de 2016, nº de aulas: 06 aulas); Projeto 4. A mulher no espaço público e privado no Brasil, séculos XIX-XX (Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira; Nível de Ensino/Turmas B e C, 2º ano do Ensino Médio, Período de execução: 2º semestre de 2016, 07 aulas). Fonte: Projetos de intervenção didática do PIBID, UNIFAL (2015/2016).

⁷ UNIFAL, Relato do PIBID, 2015, p. 11.

⁸ UNIFAL, Relato do PIBID, 2015, p. 19.

⁹ Só identificamos os(as) bolsistas que nos deram autorização para publicizar seus nomes, através das entrevistas analisadas e consentidas por eles(as). Com relação às pessoas não entrevistadas, respeitamos o uso do anonimato.

sustentados na cultura de ódio, no que se refere aos comportamentos e modos de existência que não se encaixam aos padrões heterocisnormativos e tradicionais do modelo binário e sexista, baseados na ideia equivocada de inferiorização da mulher. Para o estudo da conjuntura brasileira do período falaram sobre a conquista do sufrágio feminino na Era Vargas durante o breve período constitucionalista e as idealizações projetadas em propagandas voltadas para o público feminino, através da análise do periódico *Fon-fon*.¹⁰ O estudo desta fonte como recurso didático oportunizou o exercício de reflexão e historicização do documento histórico, por meio da análise do seu campo de intencionalidades, ao ser entendido como fruto de uma experiência histórica construída por sujeitos situados num determinado tempo e lugar.¹¹

Com efeito, a historicização da fonte propiciou a desnaturalização dos preconceitos, o que significou uma reação inicial de estranhamento e uma progressiva evolução para o tratamento de maturação reflexiva, em relação à temática. Em seu relato de experiência, o grupo mencionou também o silenciamento das questões de gênero no ambiente escolar. Em outro trecho, após uma oficina realizada com as narrativas presentes nas imagens publicitárias, os(as) alunos(as) bolsistas apresentaram em seus apontamentos finais a necessidade urgente de incluir a temática de gênero no currículo praticado em sala de aula:

Após o término do projeto uma questão principal afigurou-se de forma muito clara para nós estudantes de história e também para os alunos da escola onde o projeto foi desenvolvido: a gritante necessidade de se trabalhar com questões de gênero no interior das salas de aula, e no caso específico deste projeto, a necessidade de apontar sempre para o fato de que a História escrita que conhecemos no Ocidente é produzida predominantemente por seres do sexo masculino, e que sendo assim, trata-se de uma história incompleta com um discurso selecionado, carregado de intencionalidades e ideias que, de muitas formas, silenciou por muito tempo a atuação das mulheres [...].¹²

Na mesma direção, o projeto desenvolvido no segundo semestre de 2016, na Escola Estadual Dr. Napoleão Salles, intitulado por “Concepções sobre gênero e sexualidade: as construções históricas e sociais do feminino e do masculino” buscou analisar as intencionalidades das fontes, viabilizando a noção de possibilidades e desconstrução da “verdade única” dentro de um processo histórico. As alunas PIBIDianas utilizaram como aparato teórico, autores como Michel Foucault (1994) e Guacira Lopes Louro (2000) e historicizaram conceitos como gênero e sexualidade, através da noção de disciplinamento

¹⁰ A *Fon-fon* foi uma revista semanal concebida por Jorge Schmidt no Rio de Janeiro, publicada entre abril de 1907 e agosto de 1958.

¹¹ UNIFAL, Relato do PIBID, 2016.

¹² UNIFAL, Relato do PIBID, 2016.

e domesticação dos corpos, considerando os efeitos de verdade produzidos pelos discursos hegemônicos. Mesmo se tratando de alunos do Ensino Fundamental (turmas do 9º ano), as professoras em formação adaptaram a linguagem acadêmica às necessidades e saberes experienciais dos alunos para aquela faixa etária:

*Na terceira aula fizemos uma dinâmica para que os alunos expressassem, **através do seu conhecimento prévio**, que lhes vinham à cabeça quando falávamos em mulher e homem. Dividimos as turmas em grupos e problematizamos com eles se as características listadas para os homens também poderiam ser aplicadas às mulheres e vice-versa. Questionamos o que é passado para as crianças na infância, sobre o que é ser menino e o que é ser menina. “Quem costuma passar essas informações para as crianças?” “Como as pessoas adultas (homens e mulheres) se comportam sendo criadas sob essas orientações? Colocamos todos os conceitos que foram sendo abordados [pelos alunos] em uma árvore e analisamos as raízes, o tronco e os frutos desta problemática do conceito de gênero.”¹³*

Em outro projeto “A mulher no espaço público e privado no Brasil (séculos XIX e XX)”, realizado no 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Emílio da Silveira, o grupo mencionou que as meninas e alguns alunos homossexuais apresentaram maior interesse em debater o assunto com seriedade. Além disso, apesar da rejeição inicial de alguns segmentos da turma, os(as) alunos(as) sensíveis à abordagem conseguiram desmobilizar estereótipos e historicizar preconceitos, ao perceberem que os atributos “feminino” e “masculino” são historicamente construídos, portanto, elaborados conforme o contexto, cultura e temporalidade vivenciados por seus sujeitos. Uma das propostas da sequência didática centrou-se no trabalho com as imagens publicitárias das décadas de 1950-1960, a fim de desconstruir estereótipos e questionar quantos de nós se sentem representados por aqueles ideais de beleza. Conforme o relato:

A aula teve um resultado satisfatório, já que despertou o interesse dos alunos em analisar este tipo de fonte em sala de aula. Os alunos participaram e fizeram observações a respeito das imagens apresentadas, mostrando muitas vezes indignação, pois segundo uma das alunas: “nunca tinha parado para prestar atenção nessas questões em propagandas”. É válido destacar que a maioria das observações e problematizações vieram das meninas da turma, já que os homens, ao serem questionados sobre a representatividade, muitos disseram que se sentiam representados nas propagandas que mostram homens agressivos, musculosos e dominadores, mesmo não parecendo em nada com eles. Isso evidencia a apropriação dos discursos de poder por parte dos homens, em detrimento das mulheres objetificadas e submissas veiculadas às propagandas.”¹⁴

Como podemos observar, a construção do aprendizado significativo aconteceu após um longo processo de interlocução com os conhecimentos prévios dos alunos e alunas,

¹³ UNIFAL, Relato do PIBID, 2016, grifo nosso.

¹⁴ UNIFAL, Relato do PIBID, 2016.

junto à mobilização intensa de diferentes saberes acionados pela rede de aprendizagens oportunizada pelo PIBID. O diálogo e o questionamento dos saberes múltiplos, aqueles produzidos dentro e fora da cultura escolar, desenvolveu um papel substancial para o avanço e maturação coletiva dos projetos. A rede de saberes constituída por meio das trocas, dos movimentos e espaços multirreferenciados, fez com que esses(as) pibidianos(as) humanizassem suas relações de aprendizagem ao desenvolver formas de ensinar pelo afeto, dando sentidos às suas existências múltiplas. No item a seguir, elegemos as falas dos licenciados que ressaltaram como os processos formativos centrados no PIBID em interação com a formação acadêmica possibilitaram a desnaturalização da misoginia, homofobia e outras relações de opressão que envolvem a construção social das desigualdades de gênero.

A produção das subjetividades na ação docente e a prática política do olhar para si

Ao dialogarmos com os nossos colaboradores do sexo masculino, que se identificaram como heterocisnormativos, um ponto sensível percebido em suas das narrativas foi a desconstrução das masculinidades hegemônicas viabilizada pelas trocas compartilhadas e estudos de gênero no decorrer das intervenções didáticas do PIBID, quando foram licenciandos, processo que teve continuidade durante suas experiências docentes nas escolas em que atuam como regentes. Para desenvolver a escuta sensível (ROVAI, 2013) dessas trajetórias, experiências compartilhadas e saberes coletivos, construídos pelos sujeitos em rede (comunidades de aprendizagem) inspiramo-nos, fundamentalmente, nas epistemologias marginais ou de(s)coloniais, sobretudo, aquelas orientadas pelas epistemologias do Sul, como o feminismo negro (CARNEIRO, 2003); e os(as) pensadores(as) latino-americanos (MIGNOLO, 2008) que denunciaram a colonialidade do poder nas relações de opressão do tempo presente, de raízes coloniais que persistem de muitas formas colonizando corpos, saberes e existências marginais, estruturas políticas de Estado e currículos prescritos e praticados nas escolas públicas.

Acionar as memórias dos licenciados sobre suas experiências no PIBID significa traçar caminhos de compreensão de suas relações com as identidades docentes (em constante movimento e constituição) e os processos de subjetivação que atravessam os modos de identificação e autorrepresentação em suas práticas de formação continuada. Segundo Rovai (2013, p. 110), a pessoa que se narra, reconstrói suas lembranças a partir das vivências, tensões, problematizações e intencionalidades do presente. Deste modo, os

colaboradores relataram suas experiências pibidianas em interface às suas memórias escolares, vivências acadêmicas e experiências profissionais na educação. Nestas falas, emergiram histórias de vida, mesmo se tratando de entrevistas temáticas.¹⁵

As entrevistas, como mencionamos, ocorreram através do formato remoto em razão do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19 que se alastrou pelo mundo durante o primeiro semestre de 2020. Os licenciados, ex-bolsistas do PIBID, possuem entre 21 a 32 anos, a maioria já exerce a profissão de regente escolar em instituições públicas do Ensino Básico. A princípio, elaboramos um roteiro semiaberto de modo com que as perguntas fossem reelaboradas conforme o direcionamento das falas produzidas pelos colaboradores, ao relatarem suas memórias pibidianas em interface às suas experiências profissionais docentes e acadêmicas.

As identidades subjetivas e sociais são aqui compreendidas como um processo contínuo, dinâmico, múltiplo e ininterrupto, portanto, sempre inacabado e multifacetado. Nesse sentido, as subjetivações desses sujeitos estão sempre em movimento, na medida em que os modos de existência e a significação dos saberes diversos, constituintes da experiência vivida, engendram-se permanentemente na dinâmica dos encruzos, dos saberes de frestas, nas encruzilhadas das experiências históricas. Com efeito, as corporeidades, afetos e subjetividades inerentes à constituição dos sujeitos são considerados elementos de suma importância para a formação dos saberes experienciais na formação de professores(as), desmobilizando a velha dicotomia entre razão/sensibilidades; racionalidades/corporeidades no processo de produção do conhecimento. Nesta análise, a sapiência corporal e os saberes dos afetos são redimensionados para a compreensão dos modos de ser enunciados por nossos interlocutores em suas narrativas de si¹⁶ sobre a reconstrução de suas masculinidades e seus efeitos nos processos de ensinar e se refazer continuamente.

¹⁵ Segundo Verena Alberti (2011, p. 175), “as pesquisas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto as de história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou”.

¹⁶A narrativa que o indivíduo constrói sobre si é a possibilidade de reconstrução de um sujeito historicamente situado, a partir das relações e jogos de poder / saber que a sociedade e o tempo, onde este produz a narrativa lhe permite se movimentar. Devemos considerar a relação intersubjetiva nesta provocação do outro para que o sujeito reconstitua sua experiência a partir das memórias produzidas nas relações de poder do presente. A narrativa de si dos (as) ex-pibidianos (as) nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência no Programa de Iniciação à Docência. Para saber mais sobre nas “narrativas de si”.

Através da análise das entrevistas realizadas com os professores, identificamos frequentes relatos de como os projetos de educação de gênero mobilizaram mudanças nas subjetividades desses sujeitos e desconstruções afetivas com relação aos padrões de comportamentos imputados pelas masculinidades tóxicas, comportamentos nocivos que são a base das relações de violência, como o feminicídio (o Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo), além dos crimes de homofobia e transfobia.¹⁷ A historicização do corpo, da sexualidade e das identidades de gênero foi trabalhada como demanda reivindicada pelos(as) próprios(as) adolescentes escolares, principalmente por segmentos que se viram mais afetados pela violência e estereótipos de gênero no espaço escolar, como as meninas e sujeitos que não se identificavam com o padrão heterocisnormativo. A escolha do tema era, portanto, uma demanda dos(as) alunos(as) e falar sobre gênero no espaço escolar envolveu avanços e recuos, pois o tema já era debatido amplamente em outros espaços como as redes sociais. E o público escolar, bastante diversificado, apresentava posicionamentos muito heterogêneos, desde o repúdio ao debate, vinculado aos neopentecostais, até a inserção de meninas ligadas aos coletivos feministas virtuais e o público LGBTQIA+, praticamente invisibilizado na escola.

Nesse sentido, fica patente que escolher um tema para elaborar uma aula não é algo tão simples, haja vista as disputas curriculares e a construção do currículo escolar, entendidos como espaços estratégicos de tensionamentos e disputas de poder, *vide* a versão final da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), em que os termos gêneros e sexualidades foram completamente banidos. Além da própria reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei 14.164 (BRASIL, 2021), pensada neste trabalho como apropriação inadequada da educação de gênero, por enquadrar a luta pela defesa da mulher aos pressupostos da família tradicional heterossexual, em detrimento da população LGBTQIA+, que fora sumariamente excluída dos textos legais pela retirada do termo “gênero” na versão final do documento oficial. Deste modo, entendemos que embora a pedagogização da Lei Maria da Penha (Lei 11.340 - BRASIL, 2006) possa ser considerada um avanço legal, por institucionalizar no espaço escolar o debate da luta da violência contra a mulher no mês de março, através da sua inserção pelo calendário letivo, ao mesmo tempo, apresenta limites atrelados aos projetos

¹⁷ Segundo a Antra (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo, segundo o levantamento do seu dossiê referente a 2019 e 2020. Cf.: <https://antrabrasil.org/category/violencia/>

políticos reacionários, ao desalinhar a violência contra a mulher à violência de gênero, e excluir outros grupos afetados.

Diante dessas configurações complexas, agravadas com o avanço de agendas reacionárias, os colaboradores entrevistados relataram dificuldades de abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas públicas em que atuam como regentes. Os licenciados chamaram atenção para o sentimento de medo em desenvolver determinados conteúdos que fujam da agenda conservadora, e educação de gênero é um deles. Falaram da criminalização da educação de gênero pelas iniciativas do Movimento Escola Sem Partido¹⁸ e políticas públicas abraçadas por inúmeras assembleias legislativas e câmaras municipais que buscaram abolir a abordagem nos currículos municipais e estaduais. O incômodo e a tentativa de censura, por parte de gestores escolares, foram pontos abordados nas entrevistas, ao vivenciarem uma atmosfera de censura instaurada pela cultura política do autoritarismo vigente desde a destituição da presidente Dilma Rousseff (2016), ao mesmo tempo, uma busca entusiasmada por segmentos diversificados do público escolar, interessados no debate público acerca dos conflitos de gênero na sociedade brasileira.

Luiz Guilherme, natural de Pouso Alegre, 28 anos, professor de história e supervisor pedagógico, nos conta como se sentiu censurado ao trabalhar o aspecto da objetificação sexual da mulher e da violência de gênero presentes nas letras de Funk numa turma de nono ano da educação básica. O licenciado relata que a escolha não foi aleatória, as letras de músicas desse estilo musical já faziam parte do convívio desses alunos. A intencionalidade pedagógica foi justamente se apropriar de algo já inerente ao espaço de experiência desses sujeitos escolares com intuito de desnaturalizar discursos de violência e objetificação sexual da mulher, mas a proposta não foi bem compreendida pela direção escolar, pois precisou ser interrompida sob argumentos morais pouco abertos ao escopo do plano de ensino do professor. Segundo o seu depoimento:

Teve uma época que eu tentei trabalhar com música com os alunos, levei o RAP, o Funk para pensar o que essas letras estão dizendo. O mesmo diretor entrou na minha sala, pediu pra eu parar de trabalhar com essas músicas. Ai eu realmente tive que imprimir algumas letras para justificar, eu trabalhei a questão das letras com eles, mas não podia levar minha caixinha de som para as aulas não. Esse diretor

¹⁸ O Programa Escola Sem Partido foi um movimento político atrelado à agenda conservadora das ideologias ultraneoliberais alinhadas ao fundamentalismo religioso dos evangélicos neopentecostais e da Renovação Carismática Católica. O movimento reivindicava uma *educação neutra* e se colocava em uma cruzada contra os professores, considerados “doutrinadores” políticos. Em 2020, O Supremo Tribunal Federal barrou o projeto de lei no Congresso Nacional e considerou a lei estadual de Alagoas, primeiro estado a aprovar um projeto de lei da ESP, como inconstitucional.

era complicado, era bem “mala” assim nestas questões. [...] É eu lembro que primeiro eu comecei, estava trabalhando com o oitavo ano, mais precisamente a questão da abolição de 1888. Daí eu comecei a trabalhar com eles, tinha uma parcela grande dos meus alunos que gostavam de Racionais, então comecei a desenvolver o aspecto da diacronia histórica com relação à população preta. E eu lembro que daí, depois disso, eles falaram: - Ah professor põe um Funk também pra gente escutar! E nisso eu fiz uma ponte com eles pra trabalhar e pensar também porque o Funk é tão presente pra eles, talvez em outros locais não tenha tanta a presença... Falamos sobre a questão cultural do Funk, inclusive tinha aquelas letras do Funk que são pesadas, que fala da questão sexual, da questão de gênero, então, quis trazer essa discussão pra eles porque eu achava pertinente trabalhar essa discussão da sexualidade. Nós abordamos, principalmente, a questão da objetificação da mulher, só que o diretor ouviu que tava rolando esse som lá dentro e ele achou um absurdo. É claro que a gente tenta debater e utilizar das pequenas táticas para emplacar possibilidades de aprendizagem nas pequenas conversas, nos pequenos momentos que nós temos com eles.¹⁹

A escuta desta narrativa demonstra a dificuldade de tornar a educação de gênero o centro das aulas no ensino de história, como relatou Luís Guilherme. O primeiro ponto em que o nosso colaborador tocou foi a atmosfera de vigilância e a preocupação da gestão em censurar temas “perigosos”, como se a dimensão de gênero e sexualidade não fizesse parte desses corpos e da vivência cotidiana desses alunos e alunas. Além do distanciamento com o espaço de experiências desses sujeitos, a proibição e o tabu inerentes à prática coercitiva da gestão revelam uma imagem muito estigmatizada e criminalizada do Funk. O intuito de trabalhar com uma expressão musical integrante da experiência social desse público escolar tão diverso demonstra a sensibilidade do professor em estabelecer uma escuta atenta e cuidadosa com as formas de vida desses sujeitos, ao selecionar o gosto musical dos seus interlocutores aprendentes em sala de aula. A finalidade pedagógica, ao levar as letras de Funk era justamente desnaturalizar os discursos de violência de gênero presentes nessas músicas, ao mesmo tempo, chamar a atenção para o fato de que a objetificação sexual e as narrativas de estigmatização da mulher estão presentes também em outros estilos musicais que são consumidos pelo grande público, porém, mais tolerados em razão dos outros gêneros musicais não sofrerem o processo de criminalização que o Funk vivencia. A busca pelas pequenas táticas enuncia suas habilidades encontradas para resistir em situações de coerção cotidiana, concomitantemente evidencia as práticas coercitivas dos currículos oficiais e ocultos colocados pela conjuntura de políticas autoritárias, causando efeitos de violências e silenciamentos na própria ação docente e vida desses professores.

¹⁹ Entrevistado: Luiz Guilherme Andrade, natural de Pouso Alegre, 28 anos. Profissão: professor de história e supervisor pedagógico. Período do curso: 2010-2017. Trancamento do curso entre 2010-2013. Período do PIBID: 2015 e 2017. Escola de atuação: Estadual Dr. Emílio da Silveira. Data da entrevista: 15/06/2020.

Ao narrar sua trajetória e as transformações de suas subjetividades, no que concerne à descolonização dos seus lugares de privilégio nas relações de gênero, Luiz Guilherme apresenta tensionamentos com os seus antigos padrões tradicionais da identidade masculina, ao vivenciar o processo de desconstrução e questionamento oportunizado pelas aprendizagens da educação de gênero desenvolvida na universidade e nas reuniões pibidianas, pelas quais, muitas vezes se instituíam como espaço para a realização das oficinas pedagógicas voltadas para o debate dos temas sensíveis no ensino de história. Luiz também destacou suas ações no cursinho popular como lugar importante para se entender como professor preocupado em realizar essa revisitação de si, conforme suas palavras:

*Eu não deixei de ser uma pessoa totalmente machista, por exemplo, mas esse processo de desconstrução, no que diz respeito a preconceito em relação à raça, gênero, classe, que seja, **tem uma transformação muito grande em minha vida, a partir de 2014. Muito se dá pelas disciplinas que eu tive na área de educação e pela minha atuação no PIBID.** As disciplinas com a Marta que eu comecei a fazer, atuar com a Marta em 2014, me ensinaram muito a refletir sobre isso. E o meu ciclo de amigos, o próprio EMANCIPA, era repleto de pessoas diversificadas né? Então eu comecei a ter mais amizades com o público LGBTQs, com público de pessoas pretas. Isso me auxiliou muito a refletir, a ter uma nova visão sobre o 'outro' né? Assim eu posso te dizer, eu acho que até 2013 sabe, eu era muito carregado dessas situações, **daquela questão clássica de que entre nós homens, ali, as piadinhas eram tranquilas, eram permitidas, todos davam risadas, compartilhavam as coisas ofensivas às mulheres** (grifo nosso).²⁰*

Os relatos de Luiz Guilherme, ao enfatizarem que as piadinhas ofensivas, leiam-se piadas misóginas/machistas, eram aceitas pelos grupos masculinos em que frequentava, é uma clara referência às regras de normatização de performances de gênero conceituada pela metáfora como a “Casa dos Homens” apresentada em item anterior (WELZER-LANG, 2001). O silêncio e a cumplicidade demarcam o selo de aliança nas relações de violência de gênero e a decisão de não compactuar mais com este rito de autoafirmação explicita uma ruptura com as práticas hegemônicas de masculinidade, ao mesmo tempo em que delineia novas formas mais equitativas de se relacionar, por não se colocar mais como o centro nas relações de gênero, e também libertárias, por se permitir outros caminhos de subjetivação em que as mulheres e pessoas LGBTQIA+ não sejam colocados(as) num espaço de desumanização e violência.

A narrativa de João Pedro Ribeiro de Oliveira é elucidativa por demonstrar como o processo de regulação/construção dos corpos reporta-se à infância e, sobretudo, ao espaço

²⁰ Entrevistado: Luiz Guilherme Andrade, natural de Pouso Alegre, 28 anos. Profissão: professor de história e supervisor pedagógico. Período do curso: 2010-2017. Trancamento do curso entre 2010-2013. Período do PIBID: 2015 e 2017. Escola de atuação: Estadual Dr. Emílio da Silveira. Data da entrevista: 15/06/2020.

de experiência do cotidiano escolar. Pelo relato a seguir, fica em evidência como a construção da masculinidade hegemônica esteve ligada às experiências da infância, às vivências familiares e aos processos educacionais que costumavam naturalizar as relações de violência, estereótipos de desigualdades e objetificação sexual das mulheres. De acordo, com João Pedro, 31 anos, professor de história, poeta, tatuador e engajado nos movimentos artísticos de periferia, como Hip Hop:

*A gente nem imagina o tanto de coisas que são introjetadas na gente, que são ruins né? A questão de machismo, essa questão da forma como você reproduz a leitura do mundo, os preconceitos né? Aí eu posso colocar a gente tentar omitir que essa questão do machismo, mas ele existe; **piadinhas sempre eram contadas entre pessoas no nosso grupo.** Então, foi uma série de **desconstruções que eu tive que fazer, de me entender como um monstro mesmo, né? Porque até então as coisas que eram aparentemente normais, você começa a aprofundar, você entende que não tem nada de normal né.** Então foi um processo bem dolorido para mim. Uma questão que eu tive que aprender muito! Quando você começa a entender um pouco mais dos processos, você entende que você se auto vitimiza muito pelas situações que ocorreram na sua história e tudo mais. Então, assim, foi um processo bem dolorido esses anos (grifo nosso).²¹*

As mudanças provocadas pelo debate de gênero nas escolas e nos espaços formativos da universidade desestabilizaram o modelo masculino tradicional, provocou sentimentos de dor, ruptura, mas, ao mesmo tempo, possibilitaram a necessidade de revisitar a própria identidade e de construir performances mais emancipatórias do ser masculino, sem desconsiderar a autonomia das mulheres sobre seus corpos e suas decisões de serem plenamente autônomas de si. João Pedro se sentiu diretamente afetado por essas discussões em seu processo formativo do PIBID, ao ponto de eleger como tema do seu trabalho de conclusão de curso (OLIVEIRA, 2018) a educação de gênero como um desdobramento da educação em direitos humanos, vinculada às ações pedagógicas do programa de iniciação no período em que foi bolsista. Em seu trabalho, João revisitou constantemente suas memórias escolares para refletir os dispositivos da masculinidade presentes nas performances de gênero inscritas na escolarização dos corpos:

*Não poderia deixar de escrever aqui experiência semelhante por mim vivenciada, para reforçar a reflexão aqui pretendida. A partir do 5º ano, minha mãe conseguiu uma bolsa para eu estudar em um colégio particular Adventista, na cidade de São Paulo. Por ser uma escola fundamentada no protestantismo, **os papéis sociais dos indivíduos eram totalmente demarcados.** Nas aulas de Educação Física, por exemplo, os **meninos sempre iam jogar futebol e as meninas ou jogavam vôlei ou handebol.** [...] A escola Adventista investia muito nesse processo de Educação dos corpos, que ficavam mais nitidamente destacados quando havia as famosas*

²¹ Entrevistado: João Pedro Ribeiro de Oliveira, 31 anos, natural de Itajubá. Profissão: Professor eventual, bartender, MC Grupo João Ninguém. Período do curso: 2011-2018. Período do PIBID: 2015-2018. Escola de atuação: Estadual Prefeito Ismael Brasil Corrêa. Data da entrevista: 24/04/2020.

Olimpíadas da escola. [...] Entretanto, nos espaços vagos, nas aulas livres ou qualquer outro momento que tivessem a oportunidade de escolher o que fazer, os meninos sempre iam jogar futebol e as meninas vôlei ou handebol. Alguns meninos até eram convidados pelas meninas para jogarem com elas, principalmente quando faltavam meninas para compor o time. Contudo, eram convidados aqueles que tinham maior destaque no futebol, **mas nenhuma menina participava dos jogos**, mesmo que faltassem pessoas para compor o time. [...]. Ainda sobre minha experiência – motivada por esse relato - como sempre tive um grande peso, meu corpo era pouco adequado para os esportes, a não ser o basquete, no qual usava do meu peso para poder sobressair sobre os outros (OLIVEIRA, 2018, p. 25, grifo nosso).

Em sua narrativa, João Pedro revisita seus processos formativos, enquanto sujeito, e passa a desnaturalizar a construção do *habitus* androcêntrico, muitas vezes incorporado de forma quase inconsciente para demarcar autoafirmação no grupo de meninos, em que para ser reconhecido e valorizado, teria que praticar esportes ditos masculinos e se distanciar daquilo que era reconhecido como práticas femininas, portanto, subestimadas ou associadas à fragilidade ou a algo menor, pela perspectiva das masculinidades tóxicas, hegemônicas naquele imaginário escolar. João Pedro também fala como se sentia desconfortável com a nudez dos corpos, por não se enquadrar ao padrão atlético do corpo masculino ancorado nos valores estéticos de virilidade, exibição de força, que por sua vez, demarcavam lugares de poder, aceitação e autoafirmação do indivíduo homem no grupo masculino. Após ter sofrido *bullying*, “nunca mais fui para o vestiário tomar banho, voltava para as aulas com o corpo suado mesmo, mas ali, todos tomavam banho e voltavam sem nenhum odor para a sala. Esse foi outro motivo para ser alvo de piadas, pois associavam o odor ao meu peso” (OLIVEIRA, 2018, p. 25).

A dificuldade de aceitação do próprio corpo e o tabu construído em torno da nudez em espaços permitidos à exibição dos corpos masculinos, lembrando que a nudez era interdita no espaço do banheiro feminino, demonstram como esse processo de subjetivação da identidade de João Pedro sofreu influência da introjeção dos dispositivos das masculinidades hegemônicas, que se desdobraram em outras formas de exclusão, como a gordofobia, por exemplo, praticada pelos colegas. Ao escrever sobre essas memórias, João sentiu necessidade de entender sua relação com o seu próprio corpo, e seus sentimentos de inseguranças, angústias que tinham suas raízes fincadas nesses dispositivos excludentes que são responsáveis pelas masculinidades adoecidas, também geradoras de muitos danos psicológicos aos próprios sujeitos masculinos heterocisnormativos.

Em convergência com as narrativas apresentada, Igor Vinícius, ex-pibidiano, hoje professor do estado de Minas, nos contou que o machismo caracterizou um dispositivo

presente nas suas relações sociais desde a sua infância, em razão da própria força hegemônica em que este imaginário do patriarcado exerce em nossa sociedade. Em seu relato, os valores machistas e homofóbicos que permearam suas vivências em todos os círculos sociais em que frequentava, só foram reconhecidos como tais, quando a educação de gênero atravessou suas experiências nos múltiplos espaços formativos em que as desconstruções dos dispositivos das masculinidades tóxicas foram possíveis de serem realizadas. Os coletivos feministas, o movimento negro universitário, a sua participação no Maracatu, juntamente ao processo formativo do PIBID foram canais fundamentais para a construção de novas existências de masculinidades emancipatórias, porque, em suas palavras, não era possível se imaginar conduzindo, enquanto educador, um debate das desigualdades de gênero em sala de aula antes dessa experiência:

Eu tinha a cabeça bem fechada assim, bem, bem machista, talvez bastante homofóbica, e eu fui desconstruindo isso durante a minha experiência do PIBID, acho que o curso, de modo geral, foi assim, muito importante pra mim, não só na questão do conhecimento teórico, mas também na construção política e social em sala de aula, foi muito bom pra mim. É eu comecei a colar com uma galera, assim, eu participava do maracatu, o maracatu tinha pessoas várias, assim, de vários grupos da UNIFAL, enfim, o grupo coletivo feminista, galera que trabalha com a questão racial e isso também me ajudou bastante, desconstruiu várias coisas, acho que eu tenho muitas coisas pra desconstruir ainda, mas o maracatu também foi bem importante assim, pra essa desconstrução minha, nessa minha cultura que veio aqui da periferia, assim, é acho que é isso... Ah, o PIBID também foi essencial porque, já pegando a questão do PIBID, porque eu entrei no curso de licenciatura, mas eu não me imaginava discutindo relações de gênero em sala de aula (grifo nosso).²²

O destaque dado à descolonização contínua das masculinidades tóxicas, como atitude cotidiana, transformadora dos modos de existência, das formas de se colocar no mundo e nas ações em sala de aula, foi algo colocado pela fala de Vinicius Pedro, nascido em São Paulo, 25 anos, professor da rede privada em São José dos Campos. Vinicius relatou sua experiência no PIBID, o encontro com os temas sensíveis no ensino de história, falou também dos muitos espaços de aprendizado responsáveis pela afetação para repensar seus processos identitários e lugares de enunciação e agência numa sociedade patriarcal, racista, classista e opressora com diferentes grupos de minorias sociais. Para ele, a militância em coletivos, atuação partidária e a escuta sensível de sujeitos(as) pertencentes às margens da sociedade o fez reelaborar outra percepção de si para lançar outros significados às suas experiências e às práticas docentes:

²² Entrevistado: Igor Vinicius Martins de Moraes, 25 anos. Natural de Belo Horizonte, professor de história. Período da graduação (2015-2020), Período do PIBID (2016-2018). Escola de atuação: Estadual Prefeito Ismael Brasil Corrêa.

Sou um homem branco, hetero, cisgênero. [...] Então quando entro pra universidade, eu começo a ter contato com essa discussão, eu começo a pensar: pera aí talvez não seja bem assim! Aí é mais interessante porque eu começo a pensar sobre isso, sobre que eu sou e como que eu posso pensar esse meu lugar no mundo, não só na perspectiva do debate de gênero, de sexualidade, mas também a partir do debate de raça, o debate racial. E foi aí que eu comecei a pensar: Cara talvez meu lugar era ali, naturalizado, mas isso não significa que aquilo é assim, pronto e acabou! Então eu começo a pensar muito sobre isso e aí, sem sombra de dúvida, quando eu entro pro EMANCIPA, depois quando eu vou pro DCE, pro coletivo Juntos, aí quando eu começo a orbitar com esse mundo dos partidos e das militâncias organizadas dos partidos, esse debate está organizado né? Ele começa a me circular de maneira muito forte... E eu começo a orbitar esses debates de maneira mais presente assim. (...) Então eu pude entender muita coisa não lendo muito sobre, mas, aí eu vou ler sobre isso depois... Mas, vendo as pessoas militarem, vendo as meninas falarem sobre feminismo, vendo a comunidade LGBT falando sobre as lutas, sobre as pautas LGBTs, vendo a galera, vendo as pessoas do movimento negro falando sobre as pautas raciais. Então eu tenho contato com a experiência do mundo militante pra depois começar a ler sobre isso. Aí eu gosto muito desse caminho pra um homem como eu, de novo: branco, hétero, Cis, porque eu começo a olhar pela experiência, eu começo a ver as pessoas, pra ver como elas falam, como elas se organizam, pra depois dar significado ao texto que eu estou lendo. Então sem sombra de dúvidas isso me marca, isso me transforma de um jeito bastante importante.²³

Considerações Finais

Revisitar as narrativas de si, através das reflexões acerca das ações produzidas e partilhadas na coletividade do PIBID, fortalece a proposta da história pública em potencializar a formação de consciências históricas *com* o público e não só para o público. Outrossim, o método de ensino com os passados sensíveis demonstrou como a educação de gênero no ensino de história é capaz de produzir narrativas contra-hegemônicas, em consonância com a proposta da pedagogia decolonial, causando fissuras no currículo eurocentrado, externo às percepções e vivências dos(as)sujeitos(as) escolares. Nesta perspectiva, a rede interacional de saberes desmobilizou a ideia rígida do professor/transmissor e aluno(a)/receptor(a), abrindo espaço para a compreensão e realização da história pública em movimento, germinada em comunidades de aprendizagem.

Os projetos de intervenção e as reuniões semanais do PIBID significaram um espaço de partilha fundamental para dialogar estratégias educacionais e levantar problemas enfrentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, as rodas de conversa semanais se efetivaram como momento de partilha, portanto devem ser pensadas como espaço formativo para a construção das identidades docentes, estas em contínuo movimento e atravessadas por múltiplas experiências e vivências de mundo. Ao trabalharmos as

²³ Entrevistado: Vinicius Pedro Costa Fonseca, 25 anos, natural de São Paulo. Profissão: Professor de história da rede privada em São José dos Campos. Data da entrevista: 25/02/2022.

memórias significadas nos tempos narrado e vivido dos pibidianos masculinos, os relatos sobre a desconstrução das masculinidades tóxicas ganharam notoriedade em nossa escuta. Eles relataram que a formação docente mexeu profundamente com os alicerces desta perspectiva androcêntrica de ver o mundo e o processo de desconstrução os possibilitaram formas mais libertárias de “ser homem” e se relacionar com e no mundo. Os entrevistados também revelaram que a partilha fomentada pelas reuniões do PIBID foi um ponto de inflexão para a realização dessas revisitações de si que os ajudaram a se entenderem e se definirem como educadores/professores do ensino de história.

Referências

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 155-202.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 3 dez. 2018.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 117-133, set. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>

CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-71.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994. v. 2.

LAQUEUR, Thomas Walter. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

OLIVEIRA, João Pedro Ribeiro. *História pública, direitos humanos e cultura escolar: uma reflexão por meio dos projetos de gênero aplicados no PIBID/Unifal-MG*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. *Revista Brasileira de História Oral*, v.16, n. 2, p.129-148, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/313>. Acesso em: 23 fev. 2023.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: Dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>

ZANELLO, Valeska. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris, 2018.

Quando o espelho não é Narciso: A desconstrução das masculinidades hegemônicas nas narrativas dos professores de história

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar a construção das masculinidades hegemônicas produzidas pelas narrativas dos sujeitos masculinos heterocisnormativos, egressos do curso de história da Universidade Federal de Alfenas e atuantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre 2015-2016. As entrevistas foram realizadas no formato remoto durante a conjuntura pandêmica (2020-2022), e a construção das narrativas teve por intuito compreender os processos de subjetivação na construção das identidades docentes interpeladas pelas memórias das intervenções didáticas do PIBID em escolas públicas daquela cidade do Sul de Minas Gerais, Brasil. A metodologia utilizada baseou-se no estudo dos relatos de experiências (projetos de intervenção, relatórios e caderno de campo) e na história oral vinculada à escuta sensível das narrativas produzidas.

Palavras-chave: masculinidades; processos de subjetivação; formação docente; comunidades de aprendizagem; história pública.

Quando el espejo no es narcisista: la deconstrucción de las masculinidades hegemónicas en las narrativas de los profesores de historia

Resumen

Este artículo busca analizar la construcción de las masculinidades hegemónicas que derivan de las narrativas de hombres heterosexuales cisnormativos que se graduaron en el curso de Historia de la Universidad Federal de Alfenas y participaron en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia de Brasil (PIBID) entre 2015 y 2016. Las entrevistas se realizaron por vía telemática durante la pandemia (2020-2022) y la construcción de estas narrativas tenía por objeto comprender los procesos de subjetivación en la construcción de las identidades docentes influidas por las memorias de las intervenciones didáticas del PIBID en colegios públicos en la ciudad de Alfenas, al sur del estado brasileño de Minas Gerais. La metodología utilizada se basó en el estudio de los relatos de experiencias (proyectos de intervención, informes y cuadernos de campo) y en la historia oral vinculada a la escucha sensible de las narrativas producidas.

Palabras clave: masculinidades; procesos de subjetivación; formación docente; comunidades de aprendizaje; historia pública.

When the mirror is not Narcissus: The deconstruction of hegemonic masculinities in the narratives of history teachers

Abstract

The following article aims to analyze the construction of hegemonic masculinities produced by the narratives of hetero-cis-normative male subjects, graduates of the history course at the Federal University of Alfenas and participants in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) from 2015 to 2016. The interviews were undertaken remotely within the context of the pandemic (2020-2022), with the development of the narratives aimed at understanding subjectivation processes in the shaping of teaching identities raised by recollections of PIBID's teaching interventions in public schools in the city, which is in the south of the Brazilian state of Minas Gerais. The methodology used was based on the study of reports of experiences (intervention projects, reports, and field work) and on an oral history linked to a sensitive consideration of the narratives produced.

Keywords: Masculinities; subjectivation processes; teacher training; learning communities; public history.

Quand le miroir n'est pas narcissique : la déconstruction des masculinités hégémoniques dans les récits des professeurs d'histoire

Résumé

Cet article analyse la construction des masculinités hégémoniques produites par les récits de sujets masculins cis-hétéronormatifs, licenciés du cours d'histoire de l'Université fédérale d'Alfenas, qui participent au *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID - programme institutionnel de bourses d'initiation à l'enseignement) entre 2015-2016. Les entretiens ont été réalisés à distance pendant la pandémie (2020-2022) et la construction des récits vise à comprendre les processus de subjectivation dans la construction des identités enseignantes interpellées par les mémoires des interventions pédagogiques du PIBID dans les écoles publiques de cette ville du sud de l'état de Minas Gerais, au Brésil. La méthodologie utilisée se base sur l'étude des rapports d'expériences (projets d'intervention, rapports et carnets de terrain) et de l'histoire orale liée à l'écoute sensible des récits produits.

Mots clés : masculinités ; processus de subjectivation ; formation des enseignants ; communautés d'apprentissage ; histoire publique.

镜子不是水仙花：历史教师叙事中男性气质霸权的解构

摘要

本文旨在分析 2015 年至 2016 年间，针对巴西米纳斯州的阿尔芬纳斯联邦大学(UNIFAL-MG)历史学本科专业课程的肄业生和参加“师范生培训资助奖学金计划”(PIBID)的本科毕业生的一项调查，受调查对象主要是同性恋男性。作者分析了受采访对象的叙述，特别是他们表述的所谓“男性气质”。这些采访是在大流行期间(2020-2022年)线上远程进行的。作者研究了巴西米纳斯吉拉斯州南部城市阿尔芬纳斯的公立中小学校的历史教师关于“男性气质”叙事，旨在了解该地区教学活动中，“身份”建构的主体化。这些大学肄业生和毕业生的教学活动受到“师范生培训资助奖学金计划”(PIBID)的支持。本文所使用的方法是结合文献研究，也就是各类书面的经验报告的分析(项目报告、实地调查笔记等)和对受访者的聆听所产生的口述历史的研究。

关键词：男性气质；主体化过程；教师培训；学生社区；公共历史。