



“SE DER MOLE... EU PASSO O RODO”: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar

Paulo Melgaço da Silva Junior¹

Resumo

O presente texto parte da perspectiva teórica decolonial para interrogar estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, sobre suas noções de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça. Defendo a relevância deste estudo, uma vez que a escola constitui um local privilegiado para que meninos e meninas aprendam as possibilidades de ser masculinos e femininos, resignificando, assim, o processo de construção das relações de gênero. Para a geração dos dados, foram utilizados os subsídios disponibilizados pela pesquisa-ação, com a descrição e a problematização de episódios acontecidos em sala de aula. Ao analisar os dados, influenciados pelos estudos de gênero, de sexualidade e de racialidade, destaco que, as expectativas relativas ao gênero, às sexualidades, à masculinidade e à raça são mediadas pela configuração heteronormativa, com o predomínio do discurso da colonialidade do poder e do masculino hegemônico. Contudo, o trabalho nos mostra que um exercício sistemático de problematização de discursos naturalizados pode ocasionar o desenvolvimento de novas concepções de gênero, de sexualidades e de masculinidades, principalmente entre os rapazes, que necessitam se engajar nas políticas de gênero. Com efeito, as discussões podem contribuir para um maior conhecimento e respeito pelo outro, principalmente pelas mulheres e pelas múltiplas masculinidades presentes nas salas de aulas.

Palavras-Chave: Gênero. Sexualidades. Masculinidades. Raça. Prática Pedagógica.

Abstract

The actual text is based on the decolonial perspective to question elementary ninth grade students of a public school, situated in an area known as *Baixada Fluminense*, in the state of Rio de Janeiro, about their views on identities of gender, sexuality, masculinities and race. I stand for the fact that

¹ Doutor em Educação pela UFRJ. Pós-doutorando em Educação – FAETEC/RJ. Atua na educação básica no Rio de Janeiro. E-mail: pmelgaco@uol.com.br

this research is relevant because boys and girls learn about what it means to be male and female while in school, being able to resignify the process of gender construction. In order to generate data, techniques and procedures from action-research approach were used, and combined with the description and interrogation of some episodes that took place in some classes. Thus, in this research, I hope to bring relevant contributions to the discussion of gender in schooling. The data analysis – conducted under the influence of contemporary gender, sexuality and racial studies – points out to the fact that the expectations towards gender, sexualities, masculinities and race are altogether mediated by the heteronormative configuration, with the pervasive coloniality of power discourse and the hegemonic masculine. Nonetheless, this text also shows us that a systematic exercise in problematizing the so-called naturalized discourses may promote the development of new conceptions of gender, sexualities and masculinities. It is an important exercise, especially to the young men, who need to engage in gender politics. The discussions may, indeed, contribute to a larger respect and understanding of the ‘other’, mainly the women and the multiple masculinities that are present in the classrooms.

Keywords: Gender. Sexualities. Masculinities. Race. Pedagogical Practice.

Introdução

A frase escolhida como título para este texto foi proferida por um aluno negro de 15 anos durante uma aula de artes. Ele estava respondendo a uma colega que havia dito que uma aluna nova na escola tinha comentado que ele era forte e jogava muito bem. Este episódio, dentre outros, pode revelar a necessidade de trazer as questões de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça para o contexto das salas de aula.

Esses temas, apesar de estarem cada vez mais presentes na sociedade, ainda se apresentam como um grande desafio em nossas escolas, a começar pelo próprio discurso dos/das professores/as. Segundo Moita Lopes (2008), os docentes colocam constantemente a sexualidade no campo da vida privada, anulando percepções e consequências sociopolíticas e culturais mais amplas. Os corpos na escola apresentam-se alheios à questão da sexualidade, ignorando prazeres e desejos. A escola se encarregou (e se encarrega) de ignorar o corpo e suas representações uma vez que a cognição ocupa destaque nas salas de aula.

Nesse aspecto, hooks (2001) nos mostra a influência do pensamento de certas vertentes religiosas nas escolas, e a relação destas com a renúncia dos desejos e dos prazeres do corpo. Assim, “ao acreditar nisso, indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (hooks, 2001, p. 115). Com efeito, Louro (2001, p. 41) destaca a

dificuldade de se trazer o prazer e o corpo para a sala de aula ao afirmar que, nas escolas, “[...] a associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças”. A autora deixa claro que a forma de se pensar a sexualidade nas escolas ainda atende ao modelo hegemônico reprodutivo cristão. Contudo, mesmo que a escola ainda contribua para um apagamento do corpo, podemos pensar a mesma como produtora de identidades corporificadas, produzindo e reproduzindo corpos generificados, sexualizados e racializados.

Nessa perspectiva, este trabalho aborda alguns modos pelos quais jovens estudantes do 9º ano de uma escola pública de Duque de Caxias, periferia urbana do Rio de Janeiro, co/constroem e revelam, no cotidiano escolar, suas visões de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça. É relevante ressaltar que trabalhar com periferias urbanas abre possibilidades de conhecer como determinados discursos e conceitos, que circulam nos grandes centros, são apropriados e reinventados. As relações de vizinhança persistem muito mais do que em bairros de classe média ou alta. As necessidades básicas e os espaços de sociabilidade fazem com que sejam redesenhadas novas formas de perceber o mundo social (SILVA JUNIOR; MOREIRA, 2010).

A escola na qual foi desenvolvido este trabalho, atende estudantes desde o ciclo de alfabetização até o 9º ano do Ensino Fundamental. Seu público são moradores e moradoras do bairro e de favelas próximas. Nesses espaços, a população pertence às camadas populares, é economicamente desfavorecida e passa por grandes dificuldades financeiras. A maior parte dos moradores e moradoras trabalha no mercado informal. Ressalto que trabalho como professor de artes nessa instituição pública há aproximadamente 15 anos. Nesse período, venho presenciando diversos discursos de alunos e de alunas sobre os temas em tela e tenho defendido a importância de as escolas problematizarem certas visões cristalizadas e essencializadas de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça (MELO; ROCHA; SILVA JUNIOR, 2013; SILVA JUNIOR, 2014; SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2015).

Defendo a importância deste estudo uma vez que a escola constitui um local privilegiado para que meninos e meninas aprendam as possibilidades de ser masculinos e femininos. Será nessas instituições que as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas se darão, com grande intensidade, pelo discurso e por práticas de regulação de corpos e de desejos. Ela constitui o primeiro centro social fora do núcleo familiar, onde a criança poderá colocar em questionamento ou confirmar as informações e visões de mundo ensinadas pelos familiares. Conforme Moita Lopes (2002, p. 91), “as escolas, por exemplo, determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem ser”, tendo também a função de “legitimar ou

recusar essas identidades, entre outros significados previamente construídos” (MOITA LOPES, 2002, p. 204).

Nesse sentido, no espaço escolar, a heterossexualidade e a masculinidade se enlaçam e se transformam em um vínculo natural, dado e legitimado. Une-se a esse pensamento o modelo binário de gênero e de sexualidade homem/mulher, que defende expectativas de papéis sociais e sexuais naturalizados de gênero e de raça nos quais o homem deve ser bruto e a mulher, delicada e comportada. Ou, pensando a partir da raça negra, espera-se que o menino seja bruto, sexualizado e com habilidades para o esporte, e a menina, escandalosa, barraqueira e altamente sexualizada.

Com isso, negam-se tanto outras possibilidades quanto a diversidade sexual. O trabalho de produção de identidades se torna sistemático, acentuado pela preocupação de introduzir o menino ao mundo masculino hegemônico (CONNELL, 1995, 2000, 2016), como a apreciação dos esportes, e a valorização positiva da agressividade física, ao mesmo tempo em que valoriza sua facilidade para o domínio da racionalidade, enquanto que, com a menina busca enfatizar a delicadeza e sua suscetibilidade à emoção.

Nesse sentido, o estudo de gênero, segundo Moita Lopes (2006), pode ser considerado uma das categorias cruciais para se entenderem as mudanças sociais e culturais da vida contemporânea. Isso, nos ajuda a contestar falsos universalismos presentes em diversos discursos. Ao mesmo tempo, Connell (2016) nos revela que gênero é uma questão de corporificação social, e pode ser definido como uma estrutura de práticas reflexivas de corpo, por meio das quais corpos sexuais são posicionados na história. A autora ainda nos chama a atenção para o fato de que “gênero é um termo muitas vezes lido como sinônimo de mulheres. Mas os homens também estão envolvidos em relações de gênero, e os padrões de masculinidades são construídos por meio da corporificação social” (CONNELL, 2016, p. 62). Dessa forma, é preciso trazer essas problematizações para as salas de aulas uma vez que os alunos vivem em relações sociais e, futuramente, irão se constituir em pais, maridos e parceiros que viverão diversos relacionamentos sociais. É certo que a qualidade dessas relações estará relacionada, em grande medida, às questões de igualdade de gênero.

Em uma perspectiva similar, Sommerville (2000) e Barnard (2004) afirmam que as questões de gênero, de raça, de sexualidades e de classe social devem ser vistas como interseccionadas, ou seja, não podem ser dissociadas, uma vez que se deve olhar para o sujeito social como um todo, e não apenas por um ângulo de suas subjetividades. Dessa forma, de acordo com Sodré (1999) e Wilchins (2004), a raça é uma abstração, uma fantasia móvel que não tem nada a

ver com o determinismo biológico. Com efeito, para Barnard (2004) o corpo é fetichizado. A lógica de mercado constrói o homem negro e a mulher negra como sensuais, bons/boas de cama, sempre prontos/prontas a realizar desejos. Pelas palavras de Wilchins (2004), aprendemos a ser de determinada raça e a agir como tal.

Meu objetivo central nesta investigação é buscar caminhos para problematizar as noções de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça, trazendo à tona a necessidade de reconhecermos outras possibilidades. Para a geração dos dados, optei pelos subsídios disponibilizados pela pesquisa-ação, porque ela permite o caminhar junto quando se pretendem a reflexão e a possível transformação da prática, como argumenta Franco (2005). Esta opção decorreu do critério inicial de incidir em uma situação social concreta e, mais do que isso, de ensejar, por meio da problematização, a entrada de outros elementos no debate. Assim, a metodologia da pesquisa-ação se revelou um importante caminho para a realização deste projeto, cujo desenvolvimento pode contribuir para a integração dos temas às discussões do conhecimento escolar bem como provocar mudanças de entendimento e de respeito às diferenças culturais e coloniais a partir de uma ação sistemática. Consideramos que a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem e, por isso, sua perspectiva funciona melhor quando existem a cooperação e a colaboração entre as pessoas da investigação. Assim, os temas foram definidos a partir de uma questão-problema surgida na turma ao longo de uma aula de artes. As discussões e as problematizações foram elaboradas com o intuito de tentar promover uma transformação social. Por esse motivo, os alunos e as alunas participaram das elaborações de tais discussões e problematizações

Desse modo, a perspectiva orientadora do meu trabalho foi a busca por oportunidades/momentos que tanto possibilitassem quanto fizessem os/as alunos/alunas se expressarem durante as aulas, apresentando suas visões de mundo e seus conceitos sobre o tema proposto. Nesse movimento, tive por objetivo realizar intervenções a fim de discutir e de problematizar as possíveis visões essencializadas ou binaristas sobre as questões propostas.

No sentido de expor os caminhos e as problemáticas suscitadas pela pesquisa, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, são apresentadas algumas reflexões sobre colonialidade e decolonialidade; logo a seguir, tematizo as questões de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça; no terceiro momento, apresento a narrativa para, em seguida, destacá-los e os analisar a partir dos Estudos Decoloniais. Na última seção, encontram-se as considerações finais.

Algumas reflexões sobre colonialidade e decolonialidade

A América Latina, em nosso caso, o Brasil, foi construída a partir de uma base multicultural muito forte e específica. Esse fato vem se configurando na construção de uma história “dolorosa e trágica” para os/as negros/as e indígenas (CANDAUI, 2012). Nossa formação histórica está marcada pela eliminação física, pela escravização, pela inferiorização e pela negação do outro, do diferente, seja no campo do imaginário social sejam nas relações assimétricas de poder cotidianas vivenciadas.

Assim, ao assumir o cenário descrito acima, busco problematizá-lo a partir da crítica decolonial à colonialidade de produção do conhecimento (MIGNOLO, 2003, 2007; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008, 2009a, 2009b). Segundo Mignolo (2003), a decolonialidade é uma crítica da modernidade baseada em experiências geopolíticas e nas memórias da colonialidade. Ela busca possibilidades de desvelar os processos de colonização, que acabaram por subalternizar e por inferiorizar determinados grupos sociais, como os/as índios/as e os/as negros/as, ao mesmo tempo em que se preocuparam com a negação e a subalternização do conhecimento.

De acordo com Mignolo (2007), a colonialidade envolve as relações de poder que emergiram no contexto de colonialismo europeu na América, na Ásia e na África. Entretanto, seus efeitos não se limitam a esse período histórico de domínio imperial que deixou suas consequências físico-psicológicas de subalternidades epistêmicas e racistas no Ocidente. Não obstante, ao término do tempo histórico do regime colonialista, seus efeitos permanecem presentes nos modos como são projetados e concebidos os conhecimentos.

É relevante destacar que a colonialidade é diferente do colonialismo. Walsh (2009a) esclarece que, apesar de relacionados, esses são conceitos distintos. A colonialidade é mais duradora e envolve as relações de poder, que emergem do contexto da colonização europeia, e que têm associado dominação/subordinação e colonizador/colonizado, a despeito da emancipação das colônias. A colonialidade é parte constitutiva da modernidade, é seu lado sombrio, oculto e silenciado (MIGNOLO, 2003). Ela determina a subalternização e a dependência, processo que pode ser compreendido a partir de quatro eixos.

O primeiro eixo é a colonialidade do poder. Segundo Walsh (2009a), Anibal Quijano cunhou a denominação colonialidade do poder a partir da relação histórica responsável pela classificação e reclassificação das pessoas do planeta, levando em conta a categoria raça como forma de controle social e de desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesse contexto, o colonizado vê seus modos de conhecimento e saberes reprimidos e descaracterizados.

O segundo eixo é a colonialidade do saber, que está relacionada à geopolítica do conhecimento e que, por sua vez, estabelece um paradigma de conhecimento universal e racional a partir das produções eurocêntricas e de sua relação com o resto do mundo. Desse modo, outras formas de saber, outros conhecimentos e racionalidades advindas dos povos subalternizados são desqualificadas. Para Walsh (2009a), ao atravessar o campo do saber, usado como dispositivo de dominação, essa perspectiva faz com que muitos discursos de intelectuais progressistas sejam desacreditados. Assim, conhecimentos historicamente produzidos pelos povos e pelas comunidades colonizadas (povos negros) são negados, subestimados ou silenciados.

A colonialidade do ser constitui o terceiro eixo de atenção mais complexo. Essa dimensão envolve um longo processo histórico de formação de identidades subalternizadas sob a hegemonia de uma herança colonial. Aqui é observada e discutida a não existência do outro, do colonizado, a partir de sua negação sistemática, de sua inferiorização e desumanização; desconhece-se a alteridade, e o outro é reduzido ao não ser, condição que reduz o seu valor.

Assim, a matriz da colonialidade ocupa um lugar central nos processos de dominação/subordinação. Nessa perspectiva, a decolonialidade argumenta que a diferença é de origem colonial. Ela está associada ao processo de colonização, sendo denominada diferença colonial, ou seja, o espaço que se desdobra a partir da colonialidade do poder. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 10),

[...] a diferença colonial é o espaço onde histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados.

Para o autor, esse espaço pode ser físico ou imaginário, e nele atua a colonialidade do poder, que configura historicamente uma geopolítica do conhecimento, na qual se destaca o privilégio de indivíduos localizados em determinados lugares geo-históricos do globo.

Com efeito, a decolonialidade caminha no sentido de desafiar e de questionar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, denunciando os seus níveis de poder nos conhecimentos e, por sua vez, nas pedagogias. Walsh (2005) destaca possíveis caminhos para a efetivação de práticas inspiradas na pedagogia decolonial, situando-os em três âmbitos: o espaço da sala de aula, a formação docente e os materiais pedagógicos. Destaco que, neste artigo, me interessa refletir sobre o espaço da sala de aula. Dessa forma, na próxima seção procuro colocar em evidência as questões de gênero interseccionadas com as questões de sexualidades, de masculinidades e de raça.

Quando o gênero, as sexualidades, as masculinidades e a raça entram em questão

Conforme dito anteriormente, o gênero deve ser compreendido como uma dimensão central de nossa vida social. As suas dinâmicas tomam formas específicas em contextos coloniais e pós-coloniais (CONNELL, 2016). Nesse sentido, Lugones (2007) afirma que as relações de gênero são marcadas e estão diretamente relacionadas com a colonialidade do poder. Com isso, não podemos perder de vista que o processo de colonização da América foi bastante generificado, marcado pelo masculino, pela sexualização das nativas, dos negros e das negras. Com efeito, o mesmo aconteceu no Brasil: o processo de colonização foi extremamente sexualizado, como podemos verificar desde a leitura da Carta de Caminha, que fala das índias nuas, até a posterior chegada dos/as negros/as.

Nesse sentido, para além das questões de gênero e de raça, as sexualidades e as masculinidades também podem ser pensadas com base nesse eixo, a partir do qual o colonizador (homem, branco, europeu, heterossexual) se vê como superior. Com isso, as outras subjetividades, o outro, o diferente, o colonizado, têm seu imaginário destruído, subalternizado e invisibilizado. Assim, o gênero assume importância crucial para esse discurso, pois os corpos são as arenas para a construção de padrões generificados (CONNELL, 2000). Connell (2016) explica, nessa perspectiva, que as masculinidades são configurações de práticas associadas à posição social dos homens. Elas são definidas coletivamente na cultura e sustentadas nas instituições.

As masculinidades são comunidades imaginadas, marcadas por discursos e pertencimentos a determinados grupos, elas não existem como estruturas consolidadas de papéis. Nesse sentido, existe uma grande preocupação em criar regras e normas que integrem (disciplinem) os corpos de homens ao essencialismo biológico e racial. Assim, as masculinidades são construídas e reconstruídas, não podendo ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas, pois tanto estão sempre em mudança/em transformação de acordo com a história e com a cultura, quanto sujeitas às relações de poder.

Para ser homem, é preciso tornar-se homem (BADINTER, 1993), fato que sugere que o caminho para concretizar as regras da masculinidade precisa ser construído e conquistado. A possibilidade de se desviar desse caminho é uma constante ameaça na vida dos sujeitos. A mesma autora nos diz que “será um pouco mais demorado e um pouco mais difícil fazer um homem do

que uma mulher” (BADINTER, 1993, p.189), reafirmando que o processo de construção da masculinidade é lento e possui regras mais rígidas do que a do feminino.

Nessa perspectiva, segundo Badinter (1993), a virilidade não é um dom. Ao contrário, deve ser fabricada – o homem é uma espécie de artefato. Assim, a estrutura patriarcal, instaurada pela ideologia e consolidada por meio do senso comum e pelo poder, cria regras e, define o masculino como o ativo e o feminino como passivo, dá destaque para a força masculina em contraste com a delicadeza feminina, e produz as masculinidades hegemônicas.

Diversos tipos de masculinidades coexistem e são produzidas simultaneamente. Existe uma hierarquia entre as diversas masculinidades. A masculinidade hegemônica cria uma série de regras e de restrições para um efetivo pertencimento a esse grupo. Tal modelo enfatiza o papel do homem nas relações de poder, ressaltando seus privilégios e deveres nas estruturas patriarcais. Destaco que esse é apenas um tipo de masculinidade entre as diversas existentes. A masculinidade hegemônica nem sempre é o tipo mais comum de masculinidade em nossa sociedade.

É relevante destacar que Connell (2000) nos apresenta as masculinidades marginalizadas, ou subordinadas, como aquelas que não atendem ao modelo dominante de raça e de classe social. Essas identidades são construídas com base em estereótipos, e os sujeitos são marcados como abjetos, sem brilho e sem valores. Dentre esses modelos, a autora destaca as masculinidades negras.

No entanto, defendo que a masculinidade negra se encontra no meio termo: um misto entre a identidade marginalizada e a exaltada. A partir de práticas discursivas, a identidade social negra é construída, por meio da exclusão, como subalterna e uma classe inferior. Por outro lado, a identidade sexual do homem negro – reprodutor, viril, bem dotado – é exaltada pelo modelo hegemônico. Frosh, Phoenix e Pattman (2002) apontam que, na Inglaterra, a masculinidade dos garotos negros é localizada na estrutura falocêntrica, posicionando-os como superiores aos garotos de outras etnias em relação aos atrativos sexuais.

A partir de outras pesquisas já realizadas (SILVA JUNIOR; CANEN, 2011; SILVA JUNIOR, 2013; SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2015), destaco que esse posicionamento se repete no Brasil: a sexualidade, a força e a masculinidade do homem negro são exaltadas e reconhecidas não só entre a comunidade negra. Em nosso país, o “macho negro” parece ser visto como modelo de virilidade, de potência e de dotação sexual. O homem negro também é construído como ativo, como aquele que está, a todo o momento, pronto para o ato sexual. São muitas as histórias de incontinência sexual contadas por homens negros.

A partir dessas reflexões, a próxima seção apresentará um estudo de caso que pode ilustrar as formas pelas quais uma prática pedagógica buscou problematizar discursos homogeneizadores que marcam as questões de gênero, de masculinidades e de raça.

Entre musas, ninfas e mulheres: as experiências de uma turma com o romantismo

O romantismo é tema das aulas de artes visuais do 2º bimestre do 9º ano na Escola Municipal Nós do Morro². A turma em questão é a 901, composta por 33 estudantes, sendo 18 meninas e 15 meninos, em sua maioria negros/as, numa faixa etária que varia entre 14 e 17 anos. Como a escola oferece curso desde a educação infantil, a maior parte da turma está junta há muitos anos, portanto, diversos laços de cumplicidade já estão formados. Trabalho como professor de artes nessa turma há aproximadamente dois anos.

A motivação para preparar o programa de artes para o segundo bimestre surgiu, aleatoriamente, no final do mês de março. No dia 26 de março, durante a aula de artes, a aluna Daiane³ disse para o aluno Pedro: “A Carla estava vendo você jogar futebol, te elogiou falou que joga bem... é bonito e fortão”. Sem pensar muito, o aluno respondeu: “Ela é gostosa se der mole passo o rodo”. É importante destacar que Pedro está com 16 anos, é negro e alto para os padrões da turma. Na escola, ele se destaca nos esportes e pela força física entre os alunos, um sorriso fácil e extremamente gentil. Seguindo a conversa, O aluno Andrew completou: “Mais uma para coleção”. Os meninos, de um modo geral, riram e fizeram pequenos comentários, algumas alunas/meninas riram e concordaram com as falas. Pedro, Andrew, Gustavo e Daiane lideravam a conversa.

A fala de Pedro foi importante para mostrar como a periferia absorve os discursos do centro e como esses são redesenhados pelos moradores (SILVA JUNIOR; MOREIRA, 2010). Em outras palavras, podemos perceber como o discurso da masculinidade hegemônica, defendido por Connell (1995, 2000) para homens brancos, foi ressignificado por homens negros.

Essa narrativa destaca como as relações de gênero, de masculinidades e de raça são construídas nas periferias e evidencia as relações de colonialidade do poder e do ser, de acordo com Lugones (2007), Connell (2016), Quijano (2005), Walsh (2009a). Nesse caso, a lógica colonizadora, que valoriza o poder do homem, é tão normalizadora que nega o outro e sua existência. Assim, o comentário do aluno chamou a atenção para os requisitos das masculinidades, conforme Badinter

² Nome fictício.

³ Destaco que todos os nomes são fictícios.

(1993) nos mostra: é preciso se tornar homem a partir de um ritual. Naquele momento, Pedro queria afirmar e reforçar sua virilidade para a turma. Assim, ao dizer que passaria o rodo, ele estava mostrando que não era gay, que não era fraco e que estava pronto para expor sua sexualidade masculina (BADINTER,1993). Ao mesmo tempo, a maneira como ele e seus amigos se portam na sala de aula, o prazer com que jogam bola e a exibição da força ilustram o que Connell (1995, 2000) denomina como características do mundo masculino, onde podemos notar o domínio da razão e da força.

Aquele episódio me chamou a atenção⁴. Como eles estavam fazendo uma atividade prática, resolvi interferir e perguntar: “As meninas concordam com isso? Se der mole passo o rodo?” Daiane respondeu que os meninos são assim, só pensam em pegar. Pedro, imediatamente, destacou: “Elas gostam, professor. E olha que elas não querem meninos de 14 anos não... só saem com mulekes maiores”. Gabriela prontamente colocou que não são todas, que algumas não gostam. Andrew disse que são poucas as que não gostam... e completou: “Professor o que você pensa? Com 13 anos, não tem menina virgem... santinha não... Se o cara não chega junto, elas dizem que é boiola.”

A fala de Daiane revela como o discurso do masculino/heterossexual nas relações de gênero está naturalizado e cristalizado. Segundo Quijano (2005) e Walsh (2008, 2009a), o discurso da colonialidade construiu o homem branco como superior nas relações de gênero. No caso dessa turma em específico, a hierarquização das relações coloca o homem negro como superior, uma vez que existe uma maioria negra em sala. Ao diminuir o status social da mulher e reduzi-la a um objeto, Andrew também mostra como os meninos são controladores de acesso à igualdade gênero (Connell, 2016).

Assim, as falas, em seu conjunto, evidenciam a importância de mostrar aos meninos que eles devem participar, de maneira ativa, no processo de discussão das relações de gênero. Nesse sentido, Connell (2016) destaca que os homens devem estar envolvidos no caminho para uma mudança institucional na vida social. Assim, precisamos, a cada dia, questionar, colocar em evidência e problematizar os pensamentos dos homens de amanhã se quisermos construir, no futuro, uma sociedade mais justa e igualitária. Para que esse processo possa ser consolidado, é preciso ampliar o pensamento de que a discussão de gênero é apenas para as mulheres, incluindo as discussões sobre as masculinidades nesse contexto.

⁴ Naquele momento, resolvi fazer algumas anotações no caderno que denomino diário de classe, onde anoto os principais acontecimentos durante minhas aulas em cada turma.

As conversas me impulsionaram a pensar o processo de preparação de aulas para o segundo bimestre. A proposta foi tentar me apropriar das ideias preconizadas pela pedagogia decolonial (MIGNOLO, 2003; WASH 2008, 2009a, 2009b). Assim, durante o mês de abril, conversamos sobre o Romantismo, suas características, seus artistas no Brasil e na Europa.

Na aula do dia 13 de maio⁵, organizei a turma em semicírculo e apresentei um *powerpoint* com uma seleção de quadros, pintados por artistas do período, que evidenciavam a mulher: *A grande Odalisca* (1814), *Retrato da Princesa de Broglie* (1853) de Dominique Ingres; *A mulher com um papagaio* (1827) de Delacroix; *Moema* (1866), *Juramento da Princesa Isabel* (1875) de Victor Meirelles, *A dama de verde* (1908) e *Nu feminino* (1909) de Arthur Timoteo⁶. Apresentei cada quadro, destaquei algumas características dos quadros, procurei relacioná-los com seus autores e disse para a turma que a mulher seria o tema das próximas aulas. O objetivo dessa aula era fazer circular novos discursos sobre as questões de gênero, refletir sobre o processo de construção das masculinidades e, assim, tentar desestabilizar e desessencializar as questões de raça, de sexualidades e de masculinidades na sala de aula (MELO; ROCHA; SILVA JUNIOR, 2013).

“Professor você reparou que não tinha mulher negra? Mesmo nas obras do pintor negro, as mulheres não parecem negras”, colocou Daniela. “Também não é a praça do Galo⁷ nem baile *funk* para ter um monte de neguinha”, respondeu Pedro. A narrativa de Daniela nos mostra a necessidade de trazermos para as salas de aulas outras visões, para além da visão eurocêntrica universal (MIGNOLO, 2003), que negou/subalternizou a existência de outros sujeitos sociais. A fala nos deu a oportunidade de questionar onde estariam outros/as pintores e pintoras daquele período, por que eles/elas não aparecem nos livros didáticos, o motivo de Arthur Timoteo também não aparecer nos livros e de suas mulheres apresentarem traços de mulheres brancas.

Por sua vez, a intervenção de Pedro nos revela as expectativas em relação à mulher negra, ou seja, que ela deve ser retratada em bailes ou na praça. Aqui é possível refletir como o pensamento colonial marca as questões de gênero interseccionadas com a raça e a classe social. Dito de outra maneira, é possível perceber como a mulher negra e pobre tem sua subjetividade marcada pela inferiorização. De fato, em trabalhos anteriores realizados nessa mesma comunidade, Silva Junior (2014) ouviu a fala de uma aluna negra que destacou que os homens da comunidade gostam de sair com as mulheres negras, fazem sexo, moram juntos, mas, quando melhoram de vida, acabam se

⁵ Como pretendia gerar dados para uma possível pesquisa, naquele dia gravei a aula.

⁶ Apesar de suas obras serem posteriores ao período em tela, esse pintor foi incluído pelo fato de ser negro.

⁷ Essa praça é um dos espaços de sociabilidade da comunidade.

casando com as brancas. A fala de Pedro, em conjunto com a fala dessa aluna, reflete o pensamento da colonialidade do poder e do ser (WALSH, 2009a, 2009b). O discurso do colonizador chega a ser tão forte que nega ao outro a possibilidade de se construir como sujeito. Nesse caso, a colonialidade do ser terminou por negar às mulheres negras a possibilidade de se construírem como sujeitos. Por outro lado, para se construir como ser humano, o homem negro acabou por buscar na mulher branca o seu passaporte para o reconhecimento social.

Em tom de piada, o aluno Alex destacou: “Oba...vai ter mulher para todos”. Daiane comentou que “desde aquela época, as mulheres ficavam nuas na frente do pintor” e indagou se “elas não tinham vergonha”. Gustavo brincou que as mulheres de hoje ficam sem calcinha no baile *funk*. “As novinhas são demais tiram a roupa à toa... principalmente se o muleke tiver moto ou carro, elas estão dentro” .

Perguntei às meninas se elas concordavam com essa visão sobre as mulheres. Emily disse que não, mas que eles acham assim. Essa aluna trouxe uma questão relevante: “Os meninos desta escola querem ser como os homens do futebol, aqueles do campinho de areia; só fazem jogar bola, beber e falar de mulher”. Andrew interrompeu: “Se não falar de mulher vamos falar de quê? Somos homens”. Antônio trouxe a questão racial: “Professor, negro não pode negar fogo”. Perguntei se os outros pensavam assim. A resposta foi positiva, diversos alunos acenaram positivamente com a cabeça.

Duas questões chamam a atenção neste momento: a fala de Emily, que destaca o mundo dos homens que chamam a atenção nas comunidades, e como os garotos da escola procuram imitar esse mundo. Essa fala coaduna com a visão de Connell (2016), quando a autora afirma que as masculinidades da adolescência estão muito relacionadas com as masculinidades definidas para adultos nas comunidades a que pertencem. Assim, o modelo de homem adulto, referência para aqueles rapazes, está relacionado ao sucesso no futebol, na bebida e com as mulheres.

A outra questão foi trazida pelo Antônio e se refere ao valor da masculinidade e da virilidade do homem negro. Apesar de o processo de colonização ter construído o homem negro como inferior e tê-lo incluído entre as masculinidades subordinadas (CONNELL, 2000), sua masculinidade foi construída a partir da estrutura falocêntrica (FROSH, PHOENIX; PATTMAN, 2002) e, com isso, hipersexualizada e valorizada (SILVA JUNIOR, 2013)⁸. Assim, os garotos negros dessa comunidade

⁸ No entanto, é relevante destacar que Silva Junior e Ivenicki (2015) defendem a importância de se problematizar esse modelo de masculinidade negra, pois, apesar de ser um importante elemento no processo de construção da autoestima dos garotos negros, pode reforçar o machismo, o sexismo, a homofobia, entre outros.

acabam por se sentirem privilegiados em relação aos outros garotos. Esse fato também nos revela a necessidade de trazer para as salas de aulas novos discursos e novas possibilidades de masculinidades (CONNELL, 2016), para que meninos e meninas possam refletir sobre a diversidade de masculinidades⁹. Isso porque, uma vez que essa diversidade se torna conhecida, esses meninos e meninas podem enxergar e aceitar novas possibilidades de se construírem como adultos e, com efeito, ampliarem as possibilidades de discussão das relações de gênero de modo a reduzir a desigualdade entre as relações.

Na semana seguinte, dia 20 de março¹⁰, antes da realização do trabalho prático, continuamos o debate. Iniciei a aula perguntado sobre as mães dos meninos da turma, o que elas achavam do fato de eles agirem da forma como agiam e de tratarem as meninas como objetos. A primeira a comentar foi Leticia: “Professor, o pior é que muitas delas apoiam... sabe aquele ditado prende sua cabra”. “Emas não vão nos prender mesmo”, brincou Kesia. Logo após, a mesma aluna completou: “as mães criam muito mal seus filhos”. Chamei a atenção para as relações de gênero e a luta pela igualdade social entre homens e mulheres ao longo da história (MOITA LOPES, 2006). Foi o momento de repensarmos em conjunto os diversos papéis sociais que vivenciamos, ou seja, como mulheres, mães, esposas, filhas devem se comportar e quais são as expectativas nas relações delas com os homens. Em outras palavras, a profissional que luta pela igualdade no trabalho, a mulher que luta pelos direitos sociais e sexuais, a mãe que protege o filho e o cria como macho e, ao mesmo tempo, reclama do marido por não dividir as tarefas.

Com isso, reafirmo a defendendo meu argumento de que é de suma importância trazer os meninos e as meninas para as reflexões sobre as relações de gênero que permeiam nos lares uma vez que essas meninas serão futuras mães, esses meninos serão futuros pais, esposos, companheiros e todos/as responsáveis pela criação de novos/novas jovens. Assim, destacar futuros relacionamentos significa destacar interesses dos homens (meninos) na igualdade de gênero (CONNELL, 2016).

Esta assertiva se torna verdadeira a partir das conclusões de Antônio: “Professor, é interessante: lá em casa, somos eu, minha mãe, minha irmã e meu padrasto. Minha mãe briga com meu padrasto porque ele não ajuda na casa, diz que a mãe dele não ensinou, cobra que minha irmã arrume cozinha e não me obriga fazer estas coisas”. Emily completou: “Muitas mães fazem isso”. Gabriela ponderou: “Além de lutarmos pelos direitos das mulheres, também temos que educar nossos filhos para isso”.

⁹ Aqui, embora não tenha trabalhado neste momento, destaco as masculinidades *gay*, femininas, entre outras.

¹⁰ Continuei gravando as aulas.

Essas discussões mostram possibilidades de trazer o corpo para sala de aula, fato criticado por hooks (2001) e Louro (2001) ao destacarem que corpo e prazer não estão presentes nas salas de aula. Com efeito os debates podem contribuir para um maior conhecimento e respeito pelo outro, principalmente pelas mulheres e pelas múltiplas masculinidades presentes nas salas de aulas.

Para não concluir

A questão que esteve implícita ao longo deste artigo foi como discutir e problematizar as questões de gênero, de sexualidade, de masculinidades e de raça a partir das aulas de artes em uma turma de 9º ano de uma escola da periferia de Duque de Caxias. A proposta de trabalhar as questões de maneira interseccionada interseccionadas pode colaborar para uma maior compreensão das múltiplas Subjetividades presentes na sala de aula e como os diversos discursos são marcados pela herança do pensamento colonial.

A proposta da pedagogia decolonial se mostrou como um importante subsídio para colaborar no processo de desnaturalização e de problematização de discursos e de valores cristalizados baseados na hegemonia eurocêntrica colonial. Essa atividade foi desenvolvida ao longo de um bimestre e contou, de um modo geral, com a participação de toda a turma, apresentando suas visões e questões. Contudo, esse trabalho não pode se restringir a uma discussão, conforme demonstrado por Silva Junior (2014). Ele deve ser sistemático e contínuo.

As práticas pedagógicas não devem acontecer dissociadas de uma proposta curricular bem planejada e constante. É relevante destacar que a proposta de trazer essas discussões para a sala de aula não configura a introdução de novas disciplinas no currículo. A proposta é ampliar a visão de conhecimento dentro do conjunto de conteúdos propostos. Dito em outras palavras, a ideia é pluriversalizar o conhecimento, nas palavras de Mignolo (2003). Nesse aspecto deve-se sempre fazer circular novos discursos nas salas, uma vez que eles permitem ampliar o repertório destes/as alunos/as e, conseqüentemente, contribuem para se desestabilizarem verdades consolidadas.

Nesse sentido, os diversos discursos sobre gênero, masculinidades e raça em conjunto podem ampliar as possibilidades de discussão e/ou problematização, e, sobretudo posteriormente, contribuir para uma transformação, na busca de uma maior justiça social e igualdade de gênero. Assim, nunca é demais destacar que nós, professores e professoras, somos responsáveis tanto pelo que levamos para as discussões em sala de aula quanto pelo que escolhemos silenciar. Dados os altos números de violência contra as mulheres, a homofobia, a lesbofobia, as discriminações raciais e de

classe, dentre outras presentes em nossa sociedade, não podemos deixar de levar estas questões para as salas de aulas. Na realidade, elas interrogam nossas práticas pedagógicas o tempo inteiro. Cabe a nós decidirmos se buscaremos respostas dando vozes aos/às nossos/nossas ou não.

Referências bibliográficas

BADINTER, E. *Xy: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARNARD, I. *Queer race*. Nova York: Lang, 2004.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios: In: _____ (Org). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 19-54.

CONNELL, R. W. Políticas de masculinidade. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

_____. *The men and the boys*. Berkeley: The University of California Press, 2000.

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

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FROSH, S.; PHOENIX, A.; PATTMAN, R. *Young masculinities: understanding boys in contemporary society*. New York: Palgrave, 2002.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.113-124.

LOURO, G. L. Segredos e mentiras no currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUGONES M. Heterosexism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.

MIGNOLO, W. *Histórias globais projetos locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO /Siglo del Hombre Editores, 2007.

MELO G. C. V.; ROCHA L. L.; SILVA JUNIOR, P. M. Raça, gênero e sexualidade interrogando professores (as): perspectivas queer sobre a formação docente. *Poiesis*, v. 7, n. 12, p. 237 – 255, jun./dez. 2013

MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. *On being white, heterosexual and male at school: multiple positionings in oral narratives*. In: SCHIFFRIN, D; DE FINNA, A.; BAMBERG, M. *Identity and discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. *Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer*. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 120-145.

SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. *Garotos.com – quando as visões de heteronormatividade e masculinidade hegemônicas são colocadas em questão: um olhar sobre o processo de construção das masculinidades entre garotos do 5º ano*. In: SEMINÁRIO CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE, 5., 2011. Rio Grande. *Anais...* Rio Grande: FURG, 2011

SILVA JUNIOR, P. M.; IVENICKI, A. *Sou negão com prazer!: Em busca de possibilidades de problematizar o processo de construção das masculinidades negras*. In: SEMINÁRIO ENLAÇANDO SEXUALIDADES: MORALIDADES, FAMÍLIA E FECUNDIDADE, 4., 2015, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2015.

SILVA JUNIOR, P. M.; MOREIRA, A. F. *Periferias, sexualidades e educação para a sexualidade: desafios para as práticas curriculares*. In: SOBREIRA, H. G. (Org.) *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010. p. 21-39.

SILVA JUNIOR, P. M. *Interações cotidianas: reflexões sobre possíveis processos de co-construção das masculinidades negras em uma escola de ensino fundamental*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES – direitos, educação, gênero, religião e direitos humanos, 3., 2013. Salvador. *Anais...* Salvador: EDUNEB, 2013. p. 63-64

_____. *Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar*. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SODRÉ, M. *Claros e escuros*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOMERVILLE, S. B. *Queering the color line: race and the invention of homosexuality in American culture*. Durham: Duke University Press, 2000.

WALSH, C. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas Y políticas*. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. *Conferência inaugural...* Florianópolis: UFSC, 2009a.

_____. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver*. In: CANDAU, V. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. RJ: 7Letras, 2009b. p. 12- 42.

_____. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias político epistémicas de refundar el estado*. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 131-152, jul. /dic. 2008.

_____. *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación, 2005.

WILCHINS, R. *Queer theory, gender theory*. Los Angeles: Alysson Books, 2004.

Recebido em: 27 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 26 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017